

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

EMILLY KAROLINY MATOS DE PAULO

**DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E
DISCURSIVO NA SURDOCEGUEIRA
CONGÊNITA: IMPACTOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Uberlândia

2025

EMILLY KAROLINY MATOS DE PAULO

**DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E DISCURSIVO NA SURDOCEGUEIRA
CONGÊNITA: IMPACTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras.

Área de concentração: Surdocegueira

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Oliveira

Uberlândia

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P331 Paulo, Emilly Karoliny Matos de, 2002-
2025 Desenvolvimento linguístico e discursivo na surdocegueira
congênita [recurso eletrônico] : impactos, desafios e possibilidades
/ Emilly Karoliny Matos de Paulo. - 2025.

Orientador: José Carlos de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Uberlândia, Graduação em Letras-Língua Portuguesa
com Domínio de Libras.

Modo de acesso: Internet.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Oliveira, José Carlos de ,1965-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Letras-Língua
Portuguesa com Domínio de Libras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Curso de Graduação em Letras, habilitação em
Língua Portuguesa com domínio de Libras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
38400-902
Telefone: (34) 3291-8329 - www.ileel.ufu.br - colpdl@ufu.br e atendlpdl@ufu.br



ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em:	Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras			
Defesa de:	ILEEL31822 - TCCII			
Data:	13/05/2025	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	12111LPL024			
Nome do Discente:	Emilly Karoliny Matos de Paulo			
Título do Trabalho:	O impacto da surdocegueira sobre o desenvolvimento linguístico e discursivo da pessoa surdocega congênita			
A carga horária curricular foi cumprida integralmente?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			

Reuniu-se na Sala 1U213, Bloco 1U, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, assim composta: Prof. Dr. José Carlos de Oliveira ILEEL/UFU orientador da candidata e Prof. Me. Diogo Henrique Farnese ILEEL/UFU, contando com a participação da Profa. Dra. Sandra Samara Pires Farias - IFBA pela plataforma Conferência Web RNP, via link: <http://conferenciaweb.rnp.br/jose-carlos-de-oliveira>.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Prof. Dr. José Carlos de Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra, para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do curso.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada
Nota [90]

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/05/2025, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Samara Pires Farias**,
Usuário Externo, em 13/05/2025, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília,
com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Diogo Henrique Farnese**,
Professor(a) Substituto(a) do Magistério Superior, em 14/05/2025, às 07:31,
conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código
verificador **6327573** e o código CRC **D832E07C**.

Referência: Processo nº 23117.028092/2025-47

SEI nº 6327573

Aos meus pais, Luciana e Kerley, que, mesmo entre espinhos, semearam em mim a coragem. Foi por seus passos firmes que cheguei até aqui, onde as rosas florescem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria concedida e por sustentar minha caminhada até aqui. A Ele, minha gratidão silenciosa e profunda.

Ao meu pai, Kerley Jeane de Paulo, que tantas vezes repetiu: “Estude para não ser igual ao seu pai.” Hoje, peço licença para lhe dizer: estou concluindo a “escola” justamente para tentar me tornar, ao menos, uma sombra da sua força. Você sempre foi meu abrigo e segurança. Obrigada por estar presente em cada passo, mesmo sem conhecer nomes como Saussure, Chomsky, Vygotsky ou Bakhtin, foi você quem me ensinou, na prática, o verdadeiro valor do outro em nós mesmos.

À minha mãe, Luciana Messias Matos de Paulo, cuja presença sempre me impulsionou a seguir. “Vá, voe e volte... estarei aqui quando você retornar” – suas palavras embalaram minha coragem. Mãe de asas podadas, que tantas vezes cuidou das minhas penas, obrigada por ser abrigo, força e esperança. Pedagoga e assistente social, você encarnou o espírito freiriano e me mostrou, com atos e não apenas palavras, que a educação é libertadora.

À minha irmã, Evely Eduarda Matos de Paulo, meu porto seguro e minha casinha de refúgio. Obrigada por ser minha paz em meio ao caos. Crescer ao seu lado foi um privilégio; muito do que sou devo a você. Meu pontinho cacheado, agradeço pelas risadas e lembretes de que, mesmo sem boas notas, tudo estaria bem, pois eu tinha vocês — minha família, meu lar.

Aos meus avôs queridos, Vovô Lazinho e Vovô João, cuja ausência física durante esta conquista tornou o caminho mais difícil. Sua partida me ensinou que certas dores não se explicam com a razão, mas apenas se sentem com o coração. E sim, Vô Lazinho: sua neta se formou em uma universidade federal.

Aos meus avós Divino, Rosária e Ana Maria, por se preocuparem comigo, mesmo sem entender exatamente o que eu estudava. “Como anda a faculdade, Emilly?” — essa pergunta simples, tantas vezes repetida, foi combustível nos dias de cansaço. Vocês me ensinaram que o saber mais valioso é o que nasce da união e do afeto.

A toda a minha família, por acolher meus silêncios, minhas ausências e minhas angústias, especialmente nos fins de semestre. Obrigada por nunca me deixarem só. Ao meu orientador, José Carlos de Oliveira, por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava. Obrigada por me apresentar à docência com generosidade e

sensibilidade, como um verdadeiro Rubem Alves — daquele tipo de professor que diz: “Eis o mundo! Vejam! Explorem!”. Levarei seus ensinamentos por toda a vida.

À banca examinadora, professora Dra. Sandra Samara Pires Faria e pelo professor Me. Diogo Henrique Farnese, expresso minha sincera gratidão pelas valiosas contribuições.

Aos professores que marcaram minha formação, Dra. Mirella de Oliveira Freitas, Dr. Marcen de Oliveira Souza, Me. Keli Maria de Souza Costa Silva e Dra. Marisa Dias Lima. Obrigada por mostrarem o verdadeiro significado de ser professor. Sua dedicação e apoio em momentos desafiadores me ensinaram mais do que os livros.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por ser espaço de descobertas, de encontros e de memórias que levarei comigo, sempre com um sorriso no rosto e uma lágrima nos olhos.

Ao curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras — o querido LDPL —, minha eterna gratidão. Ao corpo docente, por me acolher nas incertezas. À secretária Giselly Tiago Ribeiro Amado, por sua gentileza e prontidão.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) e ao Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi), por cada oportunidade, por cada porta aberta, por cada semente lançada.

À minha amiga querida, Sara Andressa Silva de Oliveira — minha “bichinha” —, companheira de vida e de luta. Você foi âncora e respiro. Nossa amizade, forjada entre risos e prazos, foi poesia e resistência. Literatura e Linguística se encontraram em nós — e eu sou eternamente grata por isso. Hoje posso dizer que tenho um pouco de Sarinha em mim e agradeço por isso, por ter me mostrado o outro lado.

À Luciene Márcia Ribeiro, por me ensinar que nunca é tarde para aprender. Sua força, alegria e superação foram faróis em muitas manhãs sombrias. Obrigada por me permitir compartilhar esta jornada com uma mulher, mãe, professora, funcionária e esposa de tantas faces e tanta luz.

Aos amigos Julia Gomes, Rafael Luz, Amanda Marques, Vitor Muniz, Igor Maio e Isabella Estrela, que tornaram a caminhada mais leve, mais viva e mais bonita.

A todos os colegas de graduação, por todas as partilhas, cada riso e cada construção coletiva.

Enfim, a todos que fizeram parte deste trajeto — com conselhos, escuta e presença — minha mais sincera gratidão. Hoje, concluo mais do que um curso: encerro um ciclo com o coração cheio de memórias, afeto e esperança.

*“Conheça todas as teorias, domine todas
as técnicas, mas ao tocar uma alma
humana, seja apenas outra alma
humana.”*

(Carl Gustav Jung)

RESUMO

Esta pesquisa investiga o impacto da surdocegueira no desenvolvimento linguístico e discursivo de surdocegos pré-linguísticos. Parte-se da hipótese de que a ausência simultânea da visão e da audição, desde o nascimento ou primeira infância, compromete a constituição da comunicação e a formação discursiva e linguística. Com base nesse pressuposto, delineou-se um percurso dividido em três eixos: (a) trajetória, conceituação e características da surdocegueira; (b) modalidades de comunicação utilizadas por pessoas surdocegas; e (c) análise dos efeitos dessa condição no desenvolvimento linguístico-discursivo, considerando os aportes de autores como Almeida (2008), Maia (2004; 2010; 2017), Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019), Vygotsky (1987; 1989), Jakobson (2008) e Bronckart (2006). A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023), ancorando-se na Linguística, na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Comunicação. A fundamentação teórica evidencia que a linguagem atua como mediadora essencial no desenvolvimento das funções psicológicas, sendo a ausência precoce de uma língua partilhada um fator impactante para o pensamento simbólico e para a constituição do discurso. Observa-se que, embora a surdocegueira imponha desafios à comunicação, práticas mediadoras específicas e sensíveis podem possibilitar a construção de sistemas linguísticos alternativos, viabilizando trajetórias singulares de desenvolvimento. A interdisciplinaridade entre Linguística e Educação mostra-se imprescindível para compreender as abordagens comunicativas desse público, valorizando práticas multimodais e interativas. Desse modo, a presente monografia buscou contribuir para o debate acadêmico ao ampliar a compreensão sobre as implicações da surdocegueira congênita no campo da linguagem, e destaca a necessidade de políticas públicas, formação docente especializada e práticas educacionais que assegurem o direito à comunicação, ao discurso e à construção da identidade desses sujeitos.

Palavras-chave: Surdocegueira. Pré-linguística. Linguagem. Comunicação.

ABSTRACT

This research investigates the impact of deafblindness on the linguistic and discursive development of pre-linguistic deafblind people. It is based on the hypothesis that the simultaneous absence of sight and hearing, from birth or early childhood, compromises the constitution of communication and discursive and linguistic formation. Based on this assumption, the study is divided into three strands: (a) trajectory, conceptualization and characteristics of deafblindness; (b) communication modalities used by deafblind people; and (c) analysis of the effects of this condition on linguistic-discursive development, considering the contributions of authors such as Almeida (2008), Maia (2004; 2010; 2017), Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019), Vygotsky (1987; 1989), Jakobson (2008) and Bronckart (2006). The research adopts a qualitative, bibliographical and interpretative approach (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023), anchored in Linguistics, Historical-Cultural Psychology and Communication Theory. The theoretical basis shows that language acts as an essential mediator in the development of psychological functions, and the early absence of a shared language is an impacting factor on symbolic thought and the constitution of discourse. It can be seen that, although deafblindness poses challenges to communication, specific and sensitive mediating practices can enable the construction of alternative language systems, enabling unique development paths. The interdisciplinary approach between Linguistics and Education is essential to understanding the communicative approaches of this audience, valuing multimodal and interactive practices. In this way, this monograph sought to contribute to the academic debate by broadening the understanding of the implications of congenital deafblindness in the field of language, and highlights the need for public policies, specialized teacher training and educational practices that ensure the right to communication, discourse and the construction of the identity of these subjects.

Keywords: Deafblindness. Pre-linguistic. Language. Communication.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEDEV – Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADAV – Associação para Deficientes da Áudio-Visão

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Ahimsa – Associação Educacional para Múltipla Deficiência

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

BETs – Bodily Emotional Traces (Traços Emocionais Corporais)

CBM – Christoffel Blind Mission

CENTRAU – Centro de Treinamento e Reabilitação da Audição

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Corde – Conselho Consultivo da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DAV – Deficiência Audiovisual

DA/DV – Deficiência Auditiva e Deficiência Visual

Ddl – Conferência Mundial da Deafblind International

ERDAV – Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MPS – Múltipla Privação Sensorial

ONCE – Organização Nacional de Cegos da Espanha

ONU – Organização das Nações Unidas

SEDAV – Seminário de Educação do Deficiente Audiovisual

SENSE – The National Deafblind and Rubella Association

ULAC – União Latino-Americana de Cegos

UNICAMP – Universidade de Campinas

WFDB – Federação Mundial para Surdocegos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 Arcabouço Teórico	14
2 COMPREENDENDO A SURDOCEGUEIRA: CONCEITOS, CATEGORIAS E SINGULARIDADES	18
2.1 História da Surdocegueira	18
2.2 Conceito de Surdocegueira	25
2.3 Categorias de Surdocegueira	27
2.4 Comunicação na Surdocegueira	31
3 METODOLOGIA	40
3.1 Percurso Metodológico	40
4 SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGUÍSTICA: REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E DISCURSIVO	42
4.1 Impactos da Surdocegueira na Construção Linguística e Discursiva	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

"Se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona."
Goran Therborn, apud P. Gentili, 1998

Este trabalho investiga o impacto da surdocegueira no desenvolvimento linguístico e discursivo de surdocegos pré-linguísticos. O título da monografia, *Desenvolvimento Linguístico e Discurso na Surdocegueira Congênita: impactos, desafios e possibilidades*¹, foi escolhido com o objetivo de sintetizar, em um único enunciado, a singularidade dessa condição e sua relação com o processo de desenvolvimento linguístico e discursivo. A formulação do título busca evidenciar não apenas os aspectos patológicos envolvidos, mas também integrar uma perspectiva biopsicossocial, que reconhece a complexidade da surdocegueira e suas múltiplas dimensões.

A surdocegueira, caracterizada pela perda concomitante da visão e da audição, com diferentes graus. Representa uma condição sensorial complexa que transcende a mera soma de duas deficiências (Lagati, 1995). Quando presente desde o nascimento, tal condição compromete profundamente a constituição de uma identidade linguística e discursiva. De acordo com Almeida (2008), sob uma perspectiva linguística, a surdocegueira pode ser classificada em dois tipos. A surdocegueira pré-linguística, caracterizada pela aquisição da deficiência antes do desenvolvimento de qualquer língua, independentemente da modalidade. E a surdocegueira pós-linguística, quando a condição é adquirida após o sujeito ter assimilado uma língua.

No Brasil, segundo o Grupo Brasil (2024)², embora as pesquisas sobre a surdocegueira tenham avançado nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito para garantir o acesso a recursos e serviços adequados aos surdocegos. Desse modo, o interesse por esta pesquisa surgiu da constatação da escassez de estudos que

¹ Inicialmente, a presente pesquisa teve como título: *O impacto da Surdocegueira sobre o desenvolvimento linguístico e discursivo da pessoa surdocega congênita*. Após discussão e reflexão com a banca examinadora e o orientador, durante a defesa, identificou-se a necessidade de alterar o título, a fim de estabelecer uma relação mais precisa e adequada com a proposta da monografia.

² O Grupo Brasil é uma organização que auxilia pessoas com surdocegueira e outras deficiências múltiplas sensoriais. Fundada em 1999, ela oferece serviços especializados para promover a inclusão social e o desenvolvimento dessas pessoas, visando uma vida mais independente e autônoma. Para saber mais acesse o website: <https://apoioaosurdocego.com.br/>

abordem os efeitos da surdocegueira congênita sob uma perspectiva linguística e interacional.

Essa lacuna se torna ainda mais evidente ao considerar que muitos surdocegos não acessam uma língua partilhada durante os primeiros anos de vida — período crucial para o desenvolvimento comunicacional. A pergunta que orienta esta investigação é: de que maneira a surdocegueira congênita articulada à práticas educacionais e interações sociais, interfere no desenvolvimento linguístico e discursivo em sujeitos surdocegos pré-lingüísticos? Parte-se da hipótese de que a ausência simultânea da visão e da audição, desde a tenra idade, compromete o desenvolvimento da linguagem e a constituição discursiva, afetando significativamente os processos de pensamento e interação social.

Para alcançar uma possível resposta, a pesquisa delineia como objetivo geral compreender os efeitos da surdocegueira congênita no desenvolvimento da linguagem e do discurso. Como objetivos específicos, busca: (i) realizar um percurso histórico, conceituar e apresentar as categorias da surdocegueira; (ii) identificar as modalidades comunicacionais utilizadas por pessoas com essa condição; e (iii) analisar os efeitos da ausência precoce de uma língua sobre o desenvolvimento simbólico, à luz de diferentes aportes teóricos.

O estado da questão evidencia um crescente interesse acadêmico por temáticas relacionadas à surdocegueira. No entanto, observa-se uma lacuna nos estudos que dialoguem diretamente com a Linguística, sobretudo no âmbito do desenvolvimento discursivo. Este trabalho, portanto, busca contribuir para esse debate ao articular saberes da Linguística, da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Comunicação.

A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de autores como Almeida (2008), Maia (2004; 2010; 2017), Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019), Watanabe (2017), Jakobson (2008), Vygotsky (1987; 1989) e Bronckart (2006). Tais referências permitem compreender a linguagem como mediadora essencial das funções psicológicas e como condição para o desenvolvimento cognitivo e discursivo.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico e interpretativo (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). O corpus da pesquisa compõe-se de produções acadêmicas nacionais, com ênfase em dissertações, teses e publicações científicas que abordam a surdocegueira congênita. A análise organiza-se de modo a

explorar os impactos da ausência de uma língua e linguagem no desenvolvimento linguístico e discursivo.

A estrutura do trabalho compreende três enfoques. O primeiro apresenta uma abordagem histórico-conceitual da surdocegueira e suas categorias. O segundo discute as modalidades comunicacionais utilizadas por pessoas com surdocegueira congênita e seus desafios. O terceiro analisa, com base na fundamentação teórica, os efeitos dessa condição no desenvolvimento linguístico e discursivo de sujeitos privados precocemente da linguagem.

Ao investigar os impactos da surdocegueira congênita sob uma perspectiva linguística e discursiva, este estudo pretende contribuir para a construção de práticas educacionais, sensíveis à singularidade dos sujeitos surdocegos congênitos, e reforçar a necessidade de políticas públicas e formação docente que assegurem o direito à comunicação e ao pleno desenvolvimento humano.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a investigação sobre os impactos da surdocegueira congênita no desenvolvimento linguístico e discursivo. A surdocegueira demanda abordagens específicas que rompem com os paradigmas tradicionais da Linguística e da Educação. Ao reunir contribuições de autores que se dedicam a compreender essa condição sob múltiplas perspectivas – como Almeida (2008), Maia (2004; 2010; 2017), Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019) e Watanabe (2017) –, a seção delineia o campo teórico a partir de um olhar atento às especificidades que atravessam os sujeitos surdocegos pré-linguísticos desde a tenra idade.

Introduz-se os pressupostos teóricos de Vygotsky (1987; 1989), que comprehende a linguagem como ferramenta de mediação do pensamento e do desenvolvimento. Em diálogo com essa perspectiva, são mobilizados os conceitos da teoria da comunicação de Jakobson (2008) e do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006), que enfatizam o papel da linguagem nas práticas sociais e na construção discursiva do sujeito.

A combinação desses referenciais permite compreender como a comunicação, mesmo que adaptada a canais táteis e alternativos, constitui elemento central na estruturação do pensamento e da identidade de sujeitos surdocegos. Em resumo, o arcabouço teórico apresentado nesta seção estrutura-se como alicerce para as análises desenvolvidas ao longo da monografia. Ao articular os estudos sobre surdocegueira com os referenciais da Linguística, da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Comunicação.

1.1 Arcabouço Teórico

A surdocegueira, quando congênita, impacta profundamente o desenvolvimento humano, especialmente nas dimensões comunicativa, linguística e discursiva (Watanabe, 2017). Considerada uma deficiência única e com especificidades próprias, não pode ser compreendida como a mera soma de duas perdas sensoriais — visual e auditiva —, mas sim como uma condição complexa que demanda abordagens comunicacionais e educacionais específicas (Ikonomidis, 2019).

Nesse contexto, para a construção desta proposta, fundamentou-se em estudos que se dedicam a trazer o sujeito surdocego e suas particularidades para o campo acadêmico. Entre os autores utilizados, destacam-se Almeida (2008), Watanabe (2017), Maia (2004; 2010; 2017) e Ikonomidis (2010; 2017; 2019), que abordam a surdocegueira e suas diversas nuances.

Os primeiros registros de atendimento a pessoas surdocegas ocorreram por volta do século XIX. Ikonomidis (2010; 2017; 2019) constitui referência fundamental na área da educação, com foco na inclusão e no desenvolvimento de pessoas com surdocegueira e deficiências múltiplas. Similarmente, os trabalhos de Maia (2004; 2017), especialmente sua dissertação de mestrado e o livro *A Comunicação com Pessoas com Surdocegueira Congênita* (2012)³, oferecem contribuições significativas. Por sua vez, a pesquisa de Watanabe (2017), que traça um panorama da história da surdocegueira no Brasil, complementa este arcabouço teórico, fornecendo um contexto histórico para a discussão.

Watanabe (2017) destaca que a comunicação é a chave para que pessoas surdocegas, congênitas ou adquiridas, accessem o conhecimento e participemativamente da sociedade, superando barreiras. A autora apresenta alguns níveis de comunicação que variam conforme as especificidades de cada indivíduo surdocego. Esses níveis incluem: (i) comportamento pré-intencional; (ii) comportamento intencional; (iii) comunicação pré-simbólica não convencional; (iv) pré-simbólica convencional; (v) simbólica concreta; (vi) simbólica abstrata; e (vii) simbólica formal. Além disso, apresenta possíveis formas de comunicação, como a Língua de Sinais Tátil, Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido, Língua de Sinais Adaptada⁴, Sinais Coativos, Braille, Braille Tátil, Escrita Ampliada em Tinta, Fala Ampliada e entre outras.

Sob a perspectiva linguística, Almeida (2008) propõe uma distinção entre surdocegueira pré-linguística e pós-linguística, sendo a primeira caracterizada pela ocorrência da deficiência antes da aquisição de qualquer sistema linguístico. Tal privação precoce compromete não apenas a formação da linguagem, mas também o próprio desenvolvimento do pensamento e da subjetividade, uma vez que a linguagem se constitui como ferramenta essencial de mediação nas relações sociais.

³ Disponível em: <<https://apoioaosurdocego.com.br/wp-content/uploads/2023/05/Comunicacao-com-pessoas-com-surdocegueir-congenita.pdf>>. Acesso em: 28 mar 2025.

⁴ Dentre as abordagens comunicacionais, a Libras pode ser utilizada de diferentes maneiras, como Libras como apoio, Alfabeto datilológico tátil, Libras tátil e entre outras. Para mais detalhes, veja o Quadro 1 – Abordagens Comunicacionais a partir da página 35 desta monografia.

Ao tratar da linguagem em sujeitos com surdocegueira congênita, torna-se imprescindível compreender os pressupostos do interacionismo de Vygotsky (1987; 1989), que concebe a linguagem como um instrumento fundamental para a construção do pensamento. Segundo o autor, todas as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da mediação social, ocorrendo inicialmente no plano interpessoal para depois se interiorizarem no plano intrapessoal. Assim, a ausência de interlocutores e de experiências linguísticas impede a formação de estruturas mentais mais complexas, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e discursivo desses sujeitos.

Ainda neste viés linguístico, Jakobson (2008), por meio da Teoria da Comunicação, contribui ao considerar os elementos constitutivos da comunicação – emissor, receptor, canal, código, contexto e mensagem. Quando transposta para o campo da surdocegueira, sua teoria evidencia que a ausência de um código comum ou de um canal eficaz de transmissão compromete a eficácia comunicativa, resultando em “ruídos” que podem inviabilizar a troca de significados e, consequentemente, o desenvolvimento discursivo. No caso do sujeito surdocego congênito, esse desafio é ainda maior, pois não se trata apenas de transmitir ou receber a mensagem, mas de construir, desde o início, um código comunicativo compartilhado.

Autores como Maia (2004; 2010; 2017) e Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019) destacam a centralidade da comunicação tátil e da mediação humana no processo de construção linguística desses sujeitos. A comunicação, nesse contexto, não é um dado natural, mas um processo artesanal que exige atenção e repertórios múltiplos por parte dos mediadores. Watanabe (2019), ao apresentar uma tipologia de níveis de comunicação, reitera que o desenvolvimento simbólico só é possível quando há sistematicidade na exposição e recepção de estímulos adaptados às condições sensoriais da pessoa surdocega.

Desse modo, a surdocegueira congênita exige do campo linguístico uma reformulação de seus paradigmas teóricos, deslocando-se de uma concepção centrada na norma linguística para uma abordagem interacional, situada e multimodal. Nesse sentido, surge o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representado pelos trabalhos de Bronckart (2006), oferece ferramentas analíticas para compreender o desenvolvimento do sujeito, por meio de práticas de linguagem e gêneros do discurso (Paviani, 2011). Bronckart (2006), baseando-se no interacionismo de Vygotsky (1987; 1989), enfatiza que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à

inserção em atividades sociais mediadas pela linguagem, mesmo que essa mediação ocorra de forma alternativa, como nos casos dos sujeitos surdocegos.

Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem se intersecciona com a comunicação exercida entre os sujeitos do ambiente social, sendo a língua o meio utilizado para a troca de informações (Jakobson, 2008). Alinhado a essa ideia, Vygotsky (1987, p. 2) afirma que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade”. Assim, torna-se necessário investigar como o desenvolvimento linguístico e discursivo dos surdocegos pré-lingüísticos é afetado, uma vez que esses sujeitos, em sua maioria, são privados da aquisição de uma língua na infância e isolados socialmente.

Em suma, o arcabouço teórico que sustenta este trabalho articula diferentes vertentes da Linguística, da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Comunicação para compreender os impactos da surdocegueira congênita no desenvolvimento linguístico e discursivo. Os estudos de Almeida (2008), Maia (2004; 2010; 2017), Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019) e Watanabe (2017), aliados às contribuições de Vygotsky (1987; 1989), Jakobson (2008) e Bronckart (2006), fornecem subsídios teóricos para refletir sobre as possibilidades de construção do discurso e do desenvolvimento linguístico em sujeitos que vivenciam a ausência precoce dos sentidos da visão e da audição.

2 COMPREENDENDO A SURDOCEGUEIRA: CONCEITOS, CATEGORIAS E SINGULARIDADES

Esta seção propõe-se a aprofundar a compreensão da surdocegueira como complexa e historicamente marginalizada, cujas manifestações e impactos ultrapassam a mera soma de duas deficiências sensoriais. Ao percorrer a trajetória histórica do reconhecimento dessa condição, objetiva-se evidenciar como diferentes períodos, políticas e abordagens influenciaram a forma de nomeá-la, compreendê-la e atendê-la. Assim, são discutidas as principais transformações conceituais e institucionais que marcaram a educação de pessoas com surdocegueira no Brasil.

Para além da perspectiva histórica, a seção se debruça sobre as múltiplas formas de categorizar a surdocegueira, considerando critérios como a origem (congênita ou adquirida), a intensidade da perda sensorial e a existência de deficiências associadas. Ao delinear essas classificações, busca-se compreender como elas afetam o desenvolvimento linguístico, discursivo e social dos sujeitos, especialmente no caso daqueles em fase pré-linguística.

Por fim, a análise das abordagens comunicacionais usadas surdocegos congênitos oferece subsídios para refletir sobre a importância da mediação humana, do uso do tato e da criação de sistemas simbólicos adaptados. Ao reconhecer a comunicação como processo central para o desenvolvimento da linguagem e da cognição, reafirma a necessidade de práticas educacionais e sociais que respeitem a singularidade desses sujeitos.

2.1 História da Surdocegueira

Para compreender a singularidade da surdocegueira, é fundamental analisar o contexto histórico em que a condição foi reconhecida e compreendida. A história da educação de pessoas com deficiência, segundo Ikonomidis (2019), revela uma evolução nos modelos de atendimento. Inicialmente marcado por uma abordagem médico-pedagógica (séculos XVI ao XIX), em seguida por uma perspectiva psicopedagógica (década de 1930), integração (final da década de 1970 e início da década de 1980) e, por fim, a inclusão (a partir dos anos 1990).

A concepção médica-pedagógica, caracterizava-se pela presença de profissionais da saúde nos processos e espaços de ensino-aprendizagem. Essa

abordagem, tinha como premissa a “correção” das pessoas com deficiência para se encaixarem como “normal”, contrastava com as concepções da Antiguidade, onde pessoas com surdez e cegueira eram marginalizadas e vistas como castigadas pelos deuses ou possuídas por espíritos malignos.

Em meados do século XIV, tem-se o Renascimento, com a valorização do humanismo, ponto de inflexão na percepção social da deficiência. A valorização do homem, característica deste movimento, e a crescente influência do pensamento científico, exemplificada por figuras como Galileu Galilei (1564 - 1642), Nicolau Copérnico (1473 - 1543) e René Descartes (1596 - 1650), promoveram uma nova visão sobre o corpo humano.

No século XVII a Revolução Francesa, com seus ideais de liberdade e igualdade, impulsionou mudanças na educação e no tratamento de pessoas com deficiência. Paralelamente, a industrialização e a necessidade de uma força de trabalho qualificada contribuíram para o surgimento das primeiras escolas públicas, incluindo instituições para surdos e cegos, como as fundadas por Charles Michel de L'Epée⁵ e Valentin Haüy⁶.

A história da educação de pessoas com surdocegueira remonta ao século XVII. Isso advém da preocupação de alguns professores de alunos surdos que nessa época, já buscavam desenvolver métodos pedagógicos específicos para atender às necessidades de sujeitos com essa condição, como por exemplo, os educadores Deschamp e Lorenzo Hervas. Esses pioneiros se preocupavam com pessoas surdas que também poderiam perder a visão.

Entretanto, segundo Maia (2004) os primeiros registros de educação para surdocegos aparecem apenas no final do século XVIII, com o caso de Victoria Morriseau (1789-1832) na França. No início do século XIX, James Mitchel (1800) na Escócia e Julia Brice (1825) nos Estados Unidos também se destacaram como exemplos de iniciativas no atendimento educacional para pessoas com surdocegueira. Em 1860, a matrícula de Germanine Cambon em uma escola francesa de meninas surdas representou um marco importante na história da educação de surdocegos na Europa.

⁵ Criador da primeira escola para surdos em Paris, Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1750.

⁶ Fundador da primeira escola para cegos em Paris, o Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1784.

O século XIX foi um período de expansão do ensino para pessoas com deficiência nos Estados Unidos, com a fundação de importantes instituições, como a New England Asylum for the Blind - atual Perkins Institute for the Blind. Futuramente, a escola receberia Helen Keller como aluna, que se tornaria inspiração para a criação de programas de formação em outros países.

No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento escolar a alunos com deficiência em escolas regulares ocorreram no final do século XIX. A formação de professores no território brasileiro foi influenciada por modelos europeus, especialmente franceses, como as escolas normais⁷, que desempenharam papel fundamental na profissionalização do magistério (Ikonomidis, 2019).

A história da educação para pessoas com deficiência no Brasil, é marcada pela predominância de práticas assistencialistas e segregacionistas. Desde o século XVI, pessoas com deficiência eram frequentemente institucionalizadas em asilos e hospícios, refletindo uma visão que as marginalizava. A criação de “classes especiais” nas escolas regulares, no século XIX, representou um progresso, ainda que fosse considerada uma segregação por parte da sociedade, separando alunos com deficiência do ensino regular.

Nesse mesmo período, houve a criação das primeiras instituições educacionais para pessoas com deficiência no Brasil. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado em 1854, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁸, fundado em 1857, que oferecia atendimento especializado a pessoas com deficiência visual e auditiva, respectivamente.

Na década de 1930, a educação brasileira é marcada pela influência da abordagem tecnicista. Isso acontece porque a educação passou a ser vista como “um serviço, do qual o aluno é cliente a escola o lócus onde o serviço é prestado, e apenas o resultado importa” (Ikonomidis, 2019, p. 49). Felizmente, com os avanços da Psicologia e os resultados negativos dessa abordagem, novas teorias de ensino começaram a surgir. Nesse contexto, a Concepção Psicopedagógica emerge como uma alternativa, buscando integrar aspectos psicológicos e pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem.

⁷ Instituições encarregadas de preparar professores para o ensino primário.

⁸ Inicialmente intitulado de *Collégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos*.

Na década de 1950, o Brasil testemunhou um crescimento de instituições de ensino para pessoas com deficiência, com a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e a implementação de campanhas nacionais para atender a diferentes tipos de deficiência. Além disso, a visita de Helen Keller, em 1953, gerou um impacto, aumentando a visibilidade das pessoas com surdocegueira e inspirando-as a lutar por seus direitos. Igualmente, organizações internacionais como a Christoffel Blind Mission (CBM) e a Perkins School for the Blind foram importantes no desenvolvimento dos estudos sobre surdocegueira no território brasileiro.

Na década de 1960, Nice Tonhozi Saraiva, inspirada pelo encontro com Helen Keller, ocorrido em 1953, passou a se dedicar ao estudo da surdocegueira. Buscando aprimoramento, conseguiu uma bolsa de estudos e foi para a Perkins School for the Blind, nos Estados Unidos, onde se especializou nessa área. Após retornar ao Brasil, com o apoio de Dorina Nowill e recursos da Campanha Nacional de Educação de Cegos, foi possível criar um Setor de Educação de Deficientes Audiovisuais. Em 1968, no município de São Caetano do Sul – São Paulo, Nice Saraiva e Thereza Adelino Barros Tavares tiveram o projeto de uma escola para deficientes audiovisuais aprovado, surgindo então a primeira Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais (ERDAV) da América Latina.

Em 1970, a professora Neusa Basseto assumiu a administração da ERDAV em parceria com Thereza Adelina. A escola havia expandido suas instalações, passando a contar com 10 salas de aula e uma vasta equipe multidisciplinar, composta por professores especializados em diversas áreas e profissionais de apoio.

No entanto, em 1974, a instituição enfrentou dificuldades e chegou a ser fechada. Felizmente, com o apoio da Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais (ABEDEV), a escola foi reativada. Entretanto, em 1976, é novamente fechada e no ano seguinte, é reaberta como Fundação Municipal Anne Sullivan, sob a direção de Basseto, que permaneceu até seu falecimento em 1980. Após a morte de Basseto, Dalvanise Faria, Dalva Watanabe, Shirley Maia e outros profissionais dedicaram-se à Fundação Anne Sullivan e, posteriormente, fundaram a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (Ahimsa).

Pouco tempo após a Conferência Mundial Helen Keller, em 1977, organizada pela Federação Mundial para Surdocegos (WFDB), o Brasil sediou o I Seminário de Educação do Deficiente Audiovisual (SEDAV), que reuniu grandes nomes da

educação de surdocegos, tanto internacionais quanto brasileiros. Esse evento proporcionou a troca de experiências, o debate sobre novas abordagens pedagógicas e a criação de redes de apoio entre profissionais e instituições (Ikonomidis, 2019).

A década de 1980 marcou a transição da concepção psicopedagógica para a integração na educação brasileira. O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981, impulsionou a criação de diversas iniciativas, como o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado no mesmo ano, e a participação de representantes de pessoas com deficiência em conselhos consultivos, como o Conselho Consultivo da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), fundada em 1986.

Em 1983, a criação da Associação para Deficientes da Áudio-Visão (ADAV), foi a primeira escola em São Paulo a oferecer serviços especializados para pessoas com surdocegueira. A instituição se destacava pela equipe multidisciplinar, que incluía assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos, que trabalhavam para atender às necessidades específicas de cada aluno (Ikonomidis, 2019).

A década de 1990 foi marcada pela transição da integração para a inclusão. Em 1994, criou-se a Política Nacional de Educação Especial, que propunha diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, enfatizando a importância de atender às necessidades individuais de cada aluno. No entanto, a educação para pessoas com deficiência continuava a ser vista como um serviço complementar, e não como parte integrante do sistema educacional.

Além disso, Ikonomidis (2019) aponta que a surdocegueira não era mencionada nos documentos normativos, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Convenção da Guatemala, em 1999. Essa invisibilidade refletia a falta de conhecimento e de políticas públicas específicas para atender às necessidades singulares das pessoas com surdocegueira, as quais eram frequentemente consideradas como pessoas com deficiência múltipla ou com deficiência auditiva com baixa visão.

A década de 1990 marcou a educação de surdocegos no Brasil, com a criação de instituições especializadas que se tornaram referência. A Ahimsa, em São Paulo, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), fundada em 1968, implementou o atendimento à surdocegueira em 1992 e o Centro de Treinamento e

Reabilitação da Audição (CENTRAU), que iniciou seus serviços em 1991 sob a coordenação de Maria Inês Petersen.

Essas iniciativas uniram profissionais de diversas regiões do país, fortalecendo a rede de apoio à educação de pessoas com surdocegueira. As instituições também estabeleceram parcerias com organizações internacionais como a Perkins, Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE), a União Latino-Americana de Cegos (ULAC) e International, The National Deafblind and Rubella Association (SENSE), o que permitiu o acesso a recursos e conhecimentos especializados, contribuindo para a melhoria da qualidade do atendimento e promovendo a troca de experiências entre profissionais de diferentes países. A autora Ikonomidis (2019) ressalta,

O grande avanço quando em 1997 os surdocegos adultos são contemplados para participar da POSCAL – Programa de Apoio à Organizações de Pessoas Surdocegas da América Latina, com apoio da SHIA Organização Nacional Sueca, pela Federação Sueca de Surdocegos, e pela Federação Nacional de Surdos Colombianos - FENASCOL, quando foi criada a ABRASC- Associação Brasileira de Surdocegos. (Ikonomidis, 2019, p.86)

Conforme os dados, fica evidente que a década de 1990 representa um período de conquistas para as pessoas surdocegas, com a abertura de espaços para a participação desses sujeitos. Segundo Maia (2004), a Ahimsa é um exemplo que permanece ativa até hoje e é responsável por diversos cursos de capacitação, seminários, fóruns, simpósios, encontros, palestras, campanhas, além de ter produzido cartilhas e livretos de conscientização⁹.

A partir dos anos 2000, o Estado intensificou seus investimentos na capacitação de professores para atuarem na educação inclusiva. Foram criados decretos, leis e diretrizes visando melhorar o atendimento a estudantes com deficiência. Outrossim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a oferecer recursos e estratégias de ensino personalizados.

Conforme Ikonomidis (2019), a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com

⁹ A instituição também participou na elaboração das Normas de Acessibilidade em Comunicação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em conjunto com a Universidade de Campinas (UNICAMP) e o Ministério do Trabalho, para a criação do cargo de professor de surdocegos. Além disso, atuou na regulamentação das leis 10.098 e 10.048, que abordam, respectivamente, o profissional intérprete de Libras e a acessibilidade em comunicação.

deficiência ou com mobilidade reduzida, trouxe melhorias, incluindo a previsão de serviços de guia-intérprete. Embora a surdocegueira não seja mencionada explicitamente, ela reconhece a necessidade de profissionais especializados para auxiliar pessoas com dificuldades de comunicação.

Destaca-se, que a lei se concentra mais nas necessidades de pessoas pós-lingüística, deixando de lado as especificidades daqueles que nasceram com essa condição. Houve ainda inclusão do termo “surdo-cego” nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, representando um reconhecimento da deficiência e dos serviços e recursos especializados que a requer.

Em 2005, a categoria surdocegueira foi incluída no Censo Escolar, um passo importante para visibilizar essa população e direcionar políticas públicas mais específicas. No entanto, a falta de conhecimento sobre tal condição por parte de muitos profissionais da educação foi um desafio. Essa lacuna de conhecimento frequentemente resultava na inclusão indevida de alunos surdocegos em outras categorias, dificultando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas (Ikonomidis, 2019).

Vale ressaltar, a importância da formação de professores da Educação Inclusiva para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a um ensino de qualidade, considerando suas diferenças culturais, sociais e individuais. No que se refere aos cursos de formação, seja graduação, pós-graduação ou especialização, Ikonomidis (2019) aponta a falta de documentos normativos que orientem as instituições que oferecem esse serviço,

A ambição em consolidar a nação como justa e inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade deveria vir seguida de dispositivos mais específicos com uma reforma na qual universidades e Ministério entrariam em comum acordo para melhor estruturar os cursos de formação. (Ikonomidis, 2019, p.126)

Nesse contexto, a ausência de diretrizes claras dificulta a padronização da formação de professores e compromete a garantia de que esses profissionais estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com surdocegueira. Apesar dos avanços nas legislações e na oferta de cursos formativos, ainda há muito a ser feito para que os futuros professores não apenas recebam informações, mas desenvolvam uma aprendizagem ativa.

Ikonomidis (2019) destaca ainda, que é essencial ampliar a carga horária e o aprofundamento teórico-prático das disciplinas relacionadas à educação especial nos cursos de licenciatura. No âmbito da formação continuada, deve oferecer oportunidades para que os professores desenvolvam habilidades práticas e compartilhem experiências, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

No contexto da educação de surdocegos, há uma carência significativa de ferramentas e recursos para avaliar e acompanhar de forma eficaz o desenvolvimento desses estudantes. Uma vez que, para atender às necessidades específicas de um surdocego, o professor precisa desenvolver habilidades de comunicação e mediação especializadas. Conforme aponta Ikonomidis (2019), o professor deve ser persistente e comprometido, atuando como mediador entre o aluno e o mundo ao seu redor. Entretanto,

[O] desafio para a inclusão escolar desses estudantes, apontam a falta da formação inicial e continuada na área da surdocegueira em nível universitário, ficando a cargo de organizações não governamentais, como associações e instituições especializadas sem fins lucrativos a realização dos cursos de formação de guia-intérprete e instrutor mediador e cursos de capacitação a profissionais da educação por todo o país, atores importantes, mas não substitutos do papel do professor na educação de estudantes com surdocegueira. (Ikonomidis, 2019, p. 134)

A falta de formação em nível acadêmico sobre surdocegueira nos cursos de graduação e pós-graduação é uma das grandes barreiras enfrentadas para a inclusão desses alunos nas escolas regulares. Essa lacuna limita a capacidade de atender às especificidades desses estudantes, comprometendo o ensino para surdocegos.

A promulgação da Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB, representa uma vitória no campo educacional de surdocegos, ao discorrer sobre a modalidade de ensino bilíngue para surdos e incluir, em suas retificações, a questão relacionada a educação de surdocegos. Essa legislação garante a valorização da cultura e da identidade dessas comunidades, além de assegurar o acesso a educadores com formação adequada em nível superior.

Outra conquista relevante no âmbito jurídico foi a oficialização da Lei nº 14.605/2023, que institui o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira. Essa legislação, além de promover a visibilidade da condição, busca fomentar a discussão sobre a temática, fortalecer a relação entre as pessoas surdocegas e seus familiares

e amigos, e sensibilizar diversos setores sociais para a condição em questão. A referida lei estabelece o dia 12 de novembro como a data oficial para essa celebração.

Em suma, a história da surdocegueira no Brasil revela uma trajetória marcada por avanços e desafios. A partir da década de 1990, com a consolidação da educação inclusiva, verificou-se um progresso no que concerne à garantia dos direitos dos surdocegos. Contudo, ainda persistem inúmeras barreiras a serem superadas, como a necessidade de estudos aprofundados no campo da Linguística, Educação e Psicologia.

2.2 Conceito de Surdocegueira

A trajetória da terminologia “surdocegueira” revela a influência de diversos fatores sociais, culturais e históricos. Antes de ser formalmente categorizada, a condição recebeu diferentes denominações, como “dificuldade de aprendizagem profunda e múltipla”, “dupla privação sensorial”, “deficiência audiovisual (DAV)”, “deficiência auditiva e deficiência visual (DA/DV)”, “múltipla deficiência severa”, “múltipla privação sensorial (MPS)” e “surdez-cegueira” (GRUPO BRASIL, 2005; Maia, 2004; Ikonomidis, 2019). Essa variedade reflete as concepções vigentes em diferentes períodos históricos, com destaque para a influência da religião e medicina.

O termo "surdocegueira", utilizado atualmente, foi defendido e proposto oficialmente em 1991, na IX Conferência Mundial da Deafblind International (Dbl), em Örebro, na Suécia, por Salvatore Lagati. Ao eliminar o hífen, antes utilizado em "Surdo-cegueira", Lagati destacou a singularidade da condição, que não se limita à soma das deficiências auditiva e visual.

Essa nova perspectiva permitiu que fosse reconhecida como complexa e única, com características e necessidades específicas. A mudança contribuiu para a construção de uma identidade e para a criação de políticas públicas que atendessem às necessidades desses sujeitos, como a formação de profissionais especializados e a criação de materiais pedagógicos adaptados.

Nesse sentido, autores como Almeida (2008), Ikonomidis (2009, 2019), Maia (2004, 2017) e Watanabe (2017) defendem o uso do termo "surdocegueira" como o mais adequado, por reconhecer e compreender a condição em sua integralidade, sendo este o termo adotado nesta pesquisa.

Watanabe (2017) aponta ainda o termo "Surdocegueira Plus", proposto por Carolyn Mônaco em 2004, que se refere a pessoas com surdocegueira, seja congênita ou adquirida, que apresentam outras deficiências associadas. Dentre elas, as mais recorrentes são a Deficiência Física, Intelectual, Múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista.

Outro tema debatido entre pesquisadores e órgãos governamentais é a conceituação de surdocegueira. Em 2004, Maia destacou que a definição mais aceita era a proposta pelo Grupo Brasil (2003), que descreve a condição como

“uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus. Levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho” (Maia, 2004, p. 6).

Essa definição ressalta a peculiaridade da surdocegueira, uma vez que a perda sensorial combinada impacta significativamente a interação social, a orientação, a mobilidade e o acesso à informação. Destacando, que tal condição exige abordagens e recursos específicos para promover a socialização das pessoas surdocegas.

Ikonomidis (2019), apresenta alguns termos utilizados para se referir aos sujeitos com surdocegueira em diferentes partes do mundo. No Reino Unido, são comuns as denominações "dupla deficiência sensorial", "múltiplas deficiências sensoriais" e "dupla perda sensorial". A preferência por esses vocábulos reside no fato de que eles enfatizam que a questão não se limita aos olhos e ouvidos, mas envolve a forma como o cérebro processa as informações sensoriais.

No Canadá, emprega a terminologia "surdocego" para se referir a pessoas com perda auditiva e visual, enquanto "surdocegueira plus" indica a presença de outras deficiências. Essa distinção permite oferecer serviços mais personalizados, como o apoio de guias-intérpretes ou instrutores mediadores, demonstrando um reconhecimento da complexidade da surdocegueira.

Na Espanha, definem que os surdocegos enfrentam desafios de comunicação únicos, decorrentes da combinação de deficiências sensoriais visual e auditiva. E que essa condição demanda abordagens e recursos, considerando a dificuldade na percepção e interação com o mundo (Watanabe, 2017).

Em países nórdicos, a surdocegueira é considerada limitadora e única. Desse modo, ela é apontada como a que "limita atividades de uma pessoa e restringe a participação plena na sociedade, a tal ponto que é necessário facilitar serviços específicos" (Watanabe, 2017, p. 50). Essa perspectiva impacta significativamente na possibilidade do sujeito em se desenvolver plenamente e participar ativamente na sociedade.

No Brasil, Ikonomidis (2019), destaca que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) considera a surdocegueira como complexa que afeta a capacidade da pessoa de interagir com o mundo, abrangendo não apenas as perdas sensoriais, mas também as dificuldades no processamento cerebral das informações. Essa perspectiva permite incluir pessoas com diferentes graus de perda auditiva e visual, bem como aquelas com outras deficiências associadas.

Observa-se por meio da análise histórica da surdocegueira, que a evolução dos conceitos e nomenclaturas reflete não apenas avanços científicos e acadêmicos, mas também mudanças socioculturais e políticas. Nesse sentido, ao considerá-la como uma condição única e complexa que afeta não somente a visão e a audição, mas também a codificação cerebral da informação, torna-se possível afirmar que, quando congênita, gera impactos significativos no desenvolvimento linguístico e discursivo do indivíduo.

2.3 Categorias de Surdocegueira

Segundo Ikonomidis (2009), nos últimos 20 anos os números de casos de surdocegueira vêm aumentando. Incluindo, casos de síndromes raras como Zellweger, Usher e Wolfram, prematuridade extrema, anomalias cromossômicas como a síndrome de Wolf-Hirschhorn, além de casos com causas ainda não identificadas (Álvarez, 2012). Quanto às causas da surdocegueira, Maia (2004, p. 11) as vincula a "anomalias de desenvolvimento, infecção transplacentária, infecções neonatais, erros inatos do metabolismo, traumatismos e síndromes".

Segundo o Grupo Brasil (2005), as causas mais comuns são, Rubéola, Citomegalovírus, Aids, Herpes, Toxoplasmose, Sífilis congênita, Fator RH, Prematuridade Ototóxica, Falta de Oxigênio, Medicação Ototóxica, Icterícia, Meningite, Oite Média Crônica, Sarampo, Caxumba, Diabetes, Asfixia, Associação

Charge, Síndrome do Alcoolismo Fetal, Hidrocefalia, Microcefalia, Encefalite, AVC, Consanguinidade e Síndromes: Down, Usher, Trissomia, Goldenhar, Osteogênese Imperfeita, Altron, Kearns-Lavre, Bardet Biedel, Hallgren, Flynn Airel, Cockayne, West, Waardenburg, Apert, Marfan, Hallermann-Streiff, Albinismo e surdez, Shrintzen, Stickler, Dissotosis Mandíbulo Facial, Morquio, Carpenter, Weill Marchesani, Shartz-Jampel, Homocistinesia, Medul-Gruber, Demedul-Gruser e Mashal.

É válido destacar as principais etiologias e discuti-las em ambientes educacionais e de acolhimento, uma vez que muitos familiares, ao receberem esse diagnóstico, encontram-se despreparados e desorientados. Maia (2004) enfatiza a importância dessas discussões, pois como consequência dessa desinformação a maioria das pessoas surdocegas vivem em situação de quase abandono, por conta da falta de orientação adequada às famílias, que, em grande parte, desconhecem estratégias para promover a independência e a autonomia desses sujeitos.

Esse contexto impacta diretamente o desenvolvimento linguístico e discursivo dos sujeitos pré-lingüísticos, comprometendo sua comunicação e interação social. A falta de informação, aliada à ausência de políticas públicas eficazes, torna o processo de aquisição da linguagem ainda mais desafiador.

Ikonomidis (2009) aponta algumas necessidades mais recorrentes quando a condição é congênita, dentre as quais se destacam: modelar¹⁰, estilo único de

¹⁰ A dificuldade de pessoas surdocegas em observar e imitar comportamentos de outras pessoas é um desafio significativo. Ikonomidis (2009) destaca que a técnica "mão-sob-mão", desenvolvida por Van Dijk, surge como uma solução promissora. Essa abordagem oferece um canal tátil de comunicação e instrução, facilitando a aquisição de habilidades e conhecimentos, e promovendo a autonomia e a independência da pessoa surdocega.

aprendizagem¹¹, aprendizagem incidental¹², comunicação, motivação, antecipação¹³, curiosidade, imitação¹⁴, laço emocional¹⁵, autoestimulação¹⁶ e disciplina.

Para auxiliar no diagnóstico da surdocegueira, Maia (2009) propõe um esquema de classificação que abrange três vieses: período de surgimento, nível de funcionamento e causa. Em relação ao período de surgimento, pode ser classificado como congênita (pré-lingüística), quando a criança já nasce com a condição, ou adquirida (pós-lingüística), é contraída após o nascimento.

Dentro da surdocegueira, identifica-se diferentes categorias, como:

- Surdez e cegueira congênitas;
- Surdos congênitos com cegueira adquirida;
- Cegos congênitos com surdez adquirida;
- Surdocegueira adquirida.

Segundo Ikonomidis (2009), podem ser classificados em:

- Surdocegueira total;
- Surdez profunda e baixa visão;
- Surdez moderada e baixa visão;
- Surdez moderada e cegueira.

As quatro categorias mencionadas por Ikonomidis (2009), podem ser subdivididas em Surdocegos Congênitos ou Surdocegos Adquiridos, considerando o momento em que a surdocegueira se manifesta. Adicionalmente, e dependendo da

¹¹ Cada pessoa surdocega possui uma forma singular de aprendizagem, a qual deve ser utilizada de acordo com suas especificidades. Conforme Ikonomidis (2009, p. 8) “[...] deve-se ensinar ao indivíduo com surdocegueira como usar sua visão/audição residual de forma funcional, promovendo integração sensorial, encorajando sua curiosidade, construindo autoconfiança e aproveitando ao máximo suas habilidades”.

¹² Ikonomidis (2009), aponta que a ausência da visão e da audição impede que pessoas com surdocegueira recebam informações do ambiente de forma contínua e organizada. Essa fragmentação da informação dificulta o aprendizado e leva ao isolamento. Para superar essa barreira, é essencial a presença de um mediador que integre e contextualize essas informações.

¹³ Pessoas com surdocegueira enfrentam dificuldades na previsão de eventos futuros, devido à ausência de pistas ambientais que são acessíveis à maioria das pessoas. Essa falta de previsibilidade pode gerar confusão e apreensão (Ikonomidis, 2009).

¹⁴ “A padronização social e aquisição de habilidades são afetadas pela inabilidade de percepção acurada” (Ikonomidis, 2009, p. 9)

¹⁵ A dificuldade em estabelecer vínculos emocionais pode ter um impacto profundo em seu bem-estar. A falta de contato afetivo, aliada a outras dificuldades, pode levar ao isolamento, à ansiedade e a comportamentos desafiadores (Ikonomidis, 2009).

¹⁶ Nas palavras de Ikonomidis (2009, p. 9) “Redução na quantidade de estimulação recebida do mundo externo pode resultar em métodos substitutivos e inapropriados de estimulação por parte do indivíduo com surdocegueira”.

idade e de uma análise do desenvolvimento linguístico, é possível subdividi-las em Surdocegos Pré-Linguísticos e Surdocegos Pós-Linguísticos (Almeida, 2008).

Quanto ao nível de funcionamento, Maia (2004) descreve três níveis: baixo, médio e alto. O nível baixo refere-se a pessoas com comprometimento severo da visão e audição, o que limita sua capacidade de interação com o mundo, tendem a evitar a comunicação. Em relação ao nível médio, trata-se de pessoas com surdocegueira que possuem resíduos visuais ou auditivos, o que lhes permite interagir com o mundo e desenvolver habilidades para uma vida mais independente. Quando bem trabalhadas, podem levar uma vida semi-independente.

No nível de funcionamento alto, encontram-se pessoas surdocegas que possuem apenas a surdocegueira, sem nenhum outro comprometimento associado. Essas podem levar uma vida com aprendizado considerado normal, desde que recebam as adaptações necessárias às suas especificidades.

Ressalta-se que existe um número considerado de surdocegos, que também apresentam dificuldades físicas e/ou mentais. Dessa forma, torna-se fundamental a realização de um diagnóstico com maior brevidade possível, para minimizar os impactos no desenvolvimento dessas crianças. Como destaca Ikonomidis (2009, p. 7), “as crianças com surdocegueira congênita ou pré-lingüística podem ter seu potencial velado pela falta do estabelecimento de uma comunicação”.

Numa perspectiva vigotskiana, a ausência de linguagem na primeira infância, aliada à falta de contato com o ambiente, dificulta o desenvolvimento do pensamento dessas crianças. Embora os processos linguístico e cognitivo, ocorram de maneira distinta, eles se entrelaçam em determinado momento, aproximadamente aos dois anos de idade, quando o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem adquire um caráter racional (Vigotsky, 1987).

Nesse sentido, uma criança com surdocegueira congênita, sem esse contato inicial na tenra idade, apresentará dificuldades em seu desenvolvimento e em sua inserção nos processos de interação social, uma vez que sua condição impacta diretamente no progresso linguístico e discursivo.

Ikonomidis (2009) aponta que a surdocegueira pré-lingüística está fortemente relacionada à ausência de padrões básicos de interação social e à dificuldade no desenrolar de habilidades comunicativas. Com base na teoria da comunicação de Jakobson (2008), para que a mensagem seja clara, é necessário um contexto ao qual ela encaixe. Nesse sentido, ao transpor essa perspectiva para o campo da

surdocegueira, observa-se que o surdocego congênito, ainda que, na melhor das hipóteses, desenvolva uma forma de linguagem ou comunicação, terá dificuldades no acesso pleno ao contexto. Essa limitação gera ruídos na comunicação entre o surdocego – na posição de receptor – e os demais sujeitos – na posição de emissores –, comprometendo, assim, a efetividade da interação.

Entretanto, como exposto anteriormente, a grande maioria dos surdocegos congênitos demora a adquirir uma língua e a se identificar com uma forma comunicacional que atenda adequadamente às suas necessidades. Essa situação se agrava quando analisada sob a perspectiva de Jakobson (2008), pois, embora o autor discorra sobre a existência de ruídos no processo comunicativo, ele os localiza no canal de transmissão, ou seja, no momento da recepção da mensagem.

No entanto, no caso do surdocego que ainda não possui uma língua ou um código comunicacional estabelecido, seria complexo produzir uma mensagem capaz de ser decodificada por um receptor. Para que a comunicação ocorra, seria necessário que o receptor tivesse conhecimento prévio deste código¹⁷ específico (Jakobson, 2008). Contudo, em muitos casos, isso não acontece, seja por falta de interesse, desconhecimento, ausência de formação adequada e/ou devido a preconceitos.

É interessante observar que, Jakobson (2008) não desconsiderava outras formas de comunicação. O autor reconhecia que a linguagem é, de fato, uma forma de comunicação –talvez a mais evidente –, mas admitia a existência de diversos tipos de sistemas, meios e componentes que também podem ser considerados sistemas comunicativos. Para que ocorra a comunicação, segundo Jakobson (2008), é necessário que estejam presentes alguns elementos fundamentais: um emissor, um canal, um receptor, um contexto, uma mensagem e um código.

2.4 Comunicação na Surdocegueira

A surdocegueira afeta o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Segundo Ikonomidis (2009), dentre todas as áreas, a comunicação é a

¹⁷ “Para a Teoria da Comunicação esse código é uma transformação convencionada, habitualmente de termo a termo e reversível; transformação essa pela qual a mensagem passa o processo de codificação e decodificação. O código combina o signans (significante) com o signatum(significado) e este com aquele [...] O código é extremamente importante para o processo de comunicação, é o que torna possível ao receptor decodificar e compreender e interpretar a mensagem que ele recebe. Decifrar uma mensagem, porém, não é o mesmo que decodificar” (Santee e Temer, 2011, p.81)

mais atingida. Destaca-se que surdocegos congênitos são ainda mais afetados, visto que crianças sem alterações sensoriais visuais e auditivas interagem com o ambiente e com as pessoas antes mesmo de desenvolverem a linguagem¹⁸.

No caso de crianças surdocegas congênitas, esse processo não ocorre da mesma forma. A autora afirma ser "necessário criar um ambiente comunicativo que ela possa compreender, assim como também é preciso estabelecer um programa individual para ajudá-la a se comunicar com os outros de maneira apropriada" (Ikonomidis, 2009, p. 10). Em consonância, o linguista Jakobson (2008, p. 42) afirma que "quanto mais profundamente estiver o enunciado embutido no contexto verbal ou não verbalizado, maiores serão as probabilidades de ser levado a cabo com êxito". Dessa forma, o autor reforça a importância do contexto durante o processo comunicacional.

Segundo Pease (2000), Ikonomidis (2009) destaca que o desenvolvimento da linguagem se inicia com a comunicação não verbal, através de gestos, movimentos, apontamentos, contato visual e expressões. Gradualmente, a criança passa a utilizar a linguagem de forma intencional para interagir com o ambiente. Esse processo envolve a transição de estruturas linguísticas simples para combinações mais complexas, a expansão do vocabulário e da capacidade de usar a linguagem em diferentes contextos.

O meio em que as crianças aprendem a linguagem é nas interações com adultos e familiares, atividades do cotidiano e ambientes que oferecem segurança e conforto (Vygotsky, 1987). Conforme Ikonomidis (2009), os bebês possuem um repertório inato de comportamentos que os predispõem à interação social. Nas relações diádicas, tanto o bebê quanto o adulto sintonizam-se mutuamente, estabelecendo uma comunicação não verbal que facilita o vínculo afetivo e o seu desenvolvimento. Contudo, com crianças surdocegas pré-lingüísticas, esse processo não ocorre como esperado. Autora destaca que "O que pode ocorrer é que os pais iniciam com as mesmas intenções emocionais e culturais, mas eles não conseguem perceber as iniciativas dos filhos por estas serem carregadas de idiossincrasias e não serem claras, tanto na sua forma como na sua função." (Ikonomidis, 2009, p. 11).

¹⁸ "[...] linguagem é o conhecimento que a pessoa tem e que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, e ela é tratada como sistema. Para o estudo de uma criança surdocega pré-lingüística, a linguagem não pode ser estudada como objeto específico, mas como um conjunto complexo de numerosos elementos, portanto de uma forma mais global". (Almeida, 2008, p. 13)

Dessa forma, ainda que essas crianças nasçam com a predisposição inata para a interação, os pais podem ter dificuldades em ativá-la e desenvolvê-la de maneira concreta e eficaz, devido à falta de um código comunicativo com os filhos. Nas palavras de Ikonomidis (2009, p. 8),

Sem os meios adequados de comunicação, o avanço nos estágios de desenvolvimento cognitivo pode não ocorrer. O lento progresso da pessoa não é necessariamente uma evidência de seu baixo potencial, mas pode ser devido à falta de ferramentas de comunicação para responder significativamente ao meio. (Ikonomidis, 2009, p. 8)

Assim, caso um surdocego congênito não consiga se comunicar, seu processo cognitivo pode ser prejudicado. Isso não significa que esse sujeito não tenha capacidade para desenvolver essa habilidade, mas sim que precisa de ferramentas de comunicação para aprender e interagir com o mundo. Maia (2004) destaca a importância de inserir pessoas surdocegas em um ambiente reativo, e não diretivo. Ou seja, em espaço que estimule sua interação com o ambiente, desenvolvendo assim sua autonomia.

O Grupo Brasil (2005), ao discorrer sobre crianças surdocegas congênitas, aponta algumas características de comportamento que podem ser identificadas. Estas características são subdivididas em dois grupos principais: comportamentos hipoativos e comportamentos hiperativos.

O primeiro tem como características marcantes, os movimentos repetitivos de mãos e dedos, como forma de se distanciar do ambiente; isolamento social e desinteresse por estímulos externos, como objetos, brinquedos e pessoas; evitamento de comunicação e falta de iniciativa para interagir com outros; e dificuldades na alimentação, como rejeição de alimentos sólidos.

Enquanto os surdocegos hiperativos, apresentam, preferência por ambientes com luminosidade intensa, como janelas ou luz solar; movimentação constante, mesmo com dificuldades de locomoção; evitamento de contato visual, mas interesse em aproximar objetos dos olhos; rejeição a toques no próprio corpo; contração das pálpebras na tentativa de focalizar; comportamentos de auto e heteroagressão; exploração do ambiente através dos sentidos remanescentes, com tendência a levar objetos à boca; dificuldades na alimentação, como rejeição de alimentos sólidos; e dificuldade em reconhecer sinais e objetos.

Essas tendências comportamentais estão relacionadas a diversos fatores, não apenas à patologia em si, mas também às consequências que ela gera na vida desses sujeitos. Segundo Vygotsky (2008), a criança passa pelo processo de formação por meio do interacionismo, ou seja, pela interação entre o ambiente e os sujeitos inseridos nele – a sociedade. Assim, o surdocego congênito, quando privado totalmente (ou quase integralmente) dessa inserção e interação social, apresenta dificuldades no seu desenvolvimento.

Em resposta a essas barreiras, muitas vezes, manifestam instintos primitivos de sobrevivência. Isso ocorre porque, infelizmente, a maioria dessas crianças foram privadas do processo de aquisição de uma linguagem e/ou mesmo de abordagens comunicacionais adequadas. Além disso, são poucos os surdocegos que contam com apoio bem estruturado, seja no âmbito familiar ou governamental. Dessa forma, sua única forma de reação diante do mundo pode ser a manifestação de comportamentos hipoativos, hiperativos e entre outros, desenvolvidos justamente pela falta de inserção social e de assistência adequada.

Maia (2004), ressalta sobre a forma como a qual a criança surdocega pré-linguística depende do tato para interagir com o ambiente e com as pessoas, já que não possui acesso à informação visual e auditiva. O toque é a sua principal fonte de conhecimento e segurança. Segundo a autora, o tato é responsável por cerca de 75% das informações recebidas por surdocegos, ou seja, “o tato é sinônimo de comunicação, para as pessoas surdocegas” (Maia, 2004, p. 39).

Desse modo, a melhor estratégia para desenvolver a comunicação com uma criança surdocega é por meio de atividades cotidianas, como brincadeiras e momentos de higiene. Nessas situações, a criança aprende as regras sociais e a importância da interação, desenvolvendo habilidades comunicativas essenciais.

Assim, a primeira forma de expressão que adotam é o contato físico e os movimentos, visto que a priori elas vivenciam o que acontece ao seu redor por meio deles. Destaca-se que esse é um dos principais pontos que o profissional deve trabalhar com a criança e com a família: apontar que o grande desafio de quem convive com uma pessoa surdocega é interpretar suas expressões naturais.

Por isso, tratando-se da comunicação, constata-se que é um processo individualizado para cada pessoa surdocega, uma vez que cada sujeito possui suas especificidades e características únicas. Dessa forma, serão destacados alguns

sistemas de comunicação. No entanto, torna-se necessário que o profissional da área os adéque corretamente para cada caso, conforme suas necessidades.

De acordo com Watanabe (2017), a comunicação para pessoas com surdocegueira abrange uma variedade de métodos, incluindo: Alfabeto das Duas Mãos do Brasil; Alfabeto Lorm; Alfabeto Malossi; Alfabeto Manual; Alfabeto Manual Tátil; Alfabeto Moom; Braille; Braille Tátil; Código Morse; Desenho; Desenho de contorno em relevo; Lupa eletrônica de mesa (Escrita Ampliada); Escrita na Palma da Mão; Escrita na Palma da Mão Usando o Dedo como Lápis; Fala Ampliada; Gestos Naturais; Língua de Sinais com Apoio de Objeto Concreto; Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido; Língua de Sinais Tátil; Loops; Objetos de Referência; Objetos Tangíveis; Pistas de Contornos; Pistas de Identificação Tátil para Confirmação de Informação; Pistas de Reconhecimento Tátil para Confirmação de Informação; Objeto de Referência com apoio mão-sob-mão; Pistas de Objetos; Pistas Táteis texturizadas; Prancha com o Alfabeto em Braille; Prancha com o Alfabeto em Relevo; Prancha de Comunicação Alternativa (Símbolos); Prancha de Comunicação Alternativa (Objetos); Prancha de Comunicação Alternativa (Figuras); Sinais Personalizados; Tadoma; Tarjetas (Cartão de comunicação); e Tecnologia Assistiva com Saída em Braille.

Quadro -1 – Abordagens Comunicacionais

Abordagens comunicacionais	Definição
Alfabeto das Duas Mãos do Brasil	Uma adaptação do alfabeto manual, em que as consoantes são sinalizadas em diferentes áreas da palma. As vogais, por sua vez, são representadas por toques nas pontas dos dedos.
Alfabeto Lorm	Método, empregado na Alemanha e na Bélgica, consiste em o interlocutor tocar pontos específicos da mão da pessoa surdocega, que permanece em posição vertical e com os dedos separados.
Alfabeto Malossi	Cada letra do alfabeto é associada a um ponto específico nos dedos da mão da pessoa surdocega. A sinalização é realizada por meio de toques leves ou pequenos beliscões nesses pontos.
Alfabeto Manual Tátil	Adaptação tátil da datilologia utilizada por pessoas surdas, permitindo que o sujeito com surdocegueira perceba as letras por meio do toque. Essa prática é também denominada Sistema Dactiológico Tátil e é empregada, conforme Costa (1994) e Ferreira (1995), para a soletração de palavras, especialmente em empréstimos lexicais, utilizando as configurações manuais correspondentes às letras da língua portuguesa.
Alfabeto Manual	Representar letras através de configurações específicas das mãos. Não é universal, pois variações na articulação dos dedos ocorrem entre países. No Brasil, são utilizados 25 caracteres, adaptando movimento, orientação e local da sinalização.
Alfabeto Moom	Utilizam-se pranchas tátteis com letras e sinais convencionados em relevo para a comunicação com pessoas surdocegas que apresentam debilidade tátil. Esse recurso facilita o reconhecimento dos caracteres por meio do tato.
Braille Tátil	O método consiste na reprodução dos pontos do sistema Braille diretamente na mão da pessoa com surdocegueira, especificamente nos dedos indicador e

	médio, posicionados em forma de "U", semelhante ao alfabeto dactilológico. Essa adaptação permite que o interlocutor pressione as falanges, simulando a cela Braille.
Braille	É um código universal de leitura e escrita tátil baseado em combinações de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas paralelas de três pontos. Além da aplicação tradicional em papel, para pessoas surdocegas o Braille pode ser executado diretamente nas falanges dos dedos indicador e médio, formando uma espécie de "U" manual.
Código Morse	O interlocutor tocar a mão do receptor com a ponta do dedo indicador, simbolizando um ponto do Código Morse. Essa técnica adapta a comunicação para pessoas com surdocegueira, utilizando estímulos tátteis para representar sinais.
Desenho de contorno em relevo	Esses recursos são utilizados para a transmissão de mensagens direcionadas a crianças que possuem resíduo visual, envolvendo ações do cotidiano, como comer e dormir.
Desenho	Figuras e imagens que representem situações concretas do cotidiano são recursos que favorecem a comunicação de surdocegos que ainda não utilizam plenamente um sistema de comunicação.
Escrita Ampliada (Lupa eletrônica de mesa)	Aumento do tamanho de textos, frases, palavras, sílabas e letras, podendo ser realizada de forma impressa ou manuscrita. Na ampliação impressa, recomenda-se o uso da fonte Arial com tamanho entre 20 a 48 pontos; tamanhos superiores dificultam tanto a reprodução quanto a identificação das palavras pela pessoa surdocega. Na ampliação manuscrita, utiliza-se letra maiúscula (caixa-alta), variando entre 1 e 15 cm de altura. O uso eficaz desse recurso depende do conhecimento da capacidade de discriminação visual da pessoa, priorizando o melhor contraste de cor e traço e, quando necessário, fazendo uso de instrumentos ópticos como lupas e telelupas.
Escrita na Mão Por Meio da Localização das Letras	Em determinadas situações, a escrita na palma da mão é realizada através da localização estratégica das letras em pontos específicos da palma e dos dedos. Esses pontos são previamente combinados entre o emissor e o receptor, possibilitando uma comunicação.
Escrita na Palma da Mão Usando o Dedo Como Lápis	O mediador apoia a mão do surdocego, com o dedo indicador, realiza os movimentos correspondentes a cada letra das palavras, respeitando a estrutura da língua oral. Esse recurso é frequentemente utilizado quando o interlocutor não domina o alfabeto manual ou o sistema Braille.
Escrita na Palma da Mão	As letras do alfabeto, preferencialmente em caixa-alta (maiúsculas), são desenhadas com o dedo indicador do interlocutor no centro da palma da mão, antebraço ou costas do receptor. Pode também ser realizado utilizando o dedo da própria pessoa surdocega, guiando-o sobre a palma ou outra superfície plana. Este recurso é amplamente utilizado por surdocegos que perderam a visão após a alfabetização convencional, sendo uma alternativa prática para aqueles que não dominam o Braille ou o alfabeto Dactilológico.
Fala Ampliada	O guia-intérprete deve posicionar-se próximo à orelha da pessoa surdocega que apresente melhor resíduo auditivo, falando em volume elevado, de maneira mais lenta e articulada, em ambientes com pouco ruído. Quando necessário, pode-se utilizar sistemas de indução sonora, como o LOOPS, para facilitar a compreensão da mensagem.
Gestos Naturais	São movimentos corporais usados para comunicar ou enfatizar informações em determinados contextos. Eles são universais e expressam sentimentos ou ideias, utilizando expressões como arquear sobrancelhas ou mudar a postura. Eles podem ser naturais ou indicativos e, no caso da surdocegueira, precisam ser ensinados, pois não são aprendidos por observação. Cader-Nascimento (2005) destaca que o trabalho inicial deve envolver o corpo todo de forma lúdica e repetitiva.
Leitura Labial	Compreender a mensagem por meio dos movimentos da boca, exigindo adaptações para surdocegos devido à limitação visual. O guia-intérprete deve ficar próximo, articular as palavras com clareza e transmitir a mensagem de forma lenta, evitando exageros faciais ou movimentos bruscos. A iluminação do rosto deve ser adequada, sem excesso de luz que dificulte a visualização. Quando o

	surdocego tem algum resíduo auditivo, pode associar a leitura labial ao apoio sonoro. Há também casos em que a leitura labial é combinada com sinais, sendo o uso da língua de sinais um reforço na compreensão de palavras específicas.
Língua de Sinais Naturais	Os sinais são organizados conforme a função do objeto ou por meio de movimentos corporais que expressem uma ação ou ideia. Tais sinais possuem intencionalidade e visam estabelecer comunicação com o interlocutor, que também deve conhecer esse repertório. Segundo Viñas (2004), trata-se de sinais espontâneos que representam necessidades e são reconhecidos ao serem realizados. Porém, seu entendimento costuma ser restrito às pessoas mais próximas da criança.
Língua de Sinais no Campo Visual Reduzido	O guia-intérprete utiliza a Libras adaptando o campo de sinalização para atender o resíduo visual da pessoa surdocega, ajustando a distância e o espaço dos sinais. No caso de condições como a síndrome de Usher, a sinalização precisa ocorrer dentro da área que a criança consegue perceber, limitando-se ao seu campo visual funcional, diferente do espaço tradicional de sinalização usado para surdos.
Língua de Sinais Tátil	É sentido colocando as mãos do receptor sobre as do emissor durante a sinalização. Quando há perda total de visão, os sinais são feitos nas mãos, sem expressões faciais. A Libras, nesse contexto, deve ser dominada por ambos.
Língua oral sinalizada	São sinais organizados de acordo com a estrutura da língua oral, formando uma combinação que varia conforme a quantidade de elementos sintáticos que o surdocego consegue compreender. A construção desses sinais leva em conta a capacidade de entendimento da língua oral por parte do sujeito.
Objeto de Referência com apoio mão-sobre-mão	Símbolos icônicos tridimensionais representam objetos reais ou eventos, podendo ser usados de forma descontextualizada, mantendo seu significado mesmo longe da referência.
Objetos de Referência	Objetos concretos para substituir palavras relacionadas a pessoas, lugares, objetos ou atividades. Esses objetos evoluem do concreto para formas mais abstratas, podendo começar com o próprio objeto e depois ser representado por partes ou contornos em cartelas.
Objetos Tangíveis	Ao utilizar símbolos pictográficos como PCS ou BLISS para transmitir mensagens, é essencial considerar a capacidade visual da pessoa. Esses recursos são usados para comunicação quando a criança possui visão suficiente para identificar ações do cotidiano.
Pistas de Contornos	Utiliza contornos de objetos para representar atividades, é importante considerar a capacidade visual da pessoa. Pode-se variar entre silhuetas sólidas (preto e branco) e linhas de contorno.
Pistas de Objetos	Uso de objetos reais para transmitir informações simples, facilitando a compreensão. Ao tocar nesses objetos, a criança reconhece a mensagem associada. O uso de miniaturas pode ser uma opção, desde que respeitada a capacidade visual do aluno, evitando associações incorretas. Esses objetos funcionam como representações de pessoas, ações, locais ou situações, e seu uso favorece a interação da criança com o ambiente, permitindo progressos graduais na comunicação.
Pistas de Reconhecimento Tátil para Confirmação de Informação	Consistem em toques em áreas específicas do corpo para transmitir mensagens. Os toques precisam ser claros e distintos para facilitar a identificação.
Pistas Táteis texturizadas	Pistas que antecipam a necessidade de comunicar o deslocamento para algum local.
Pistas visuais de sinais	Ao utilizar gestos naturais da Libras para transmitir uma mensagem, não se prioriza a expressão de movimentos, configurações e direccionalidades. Esses gestos devem ser feitos próximos ao rosto, respeitando o campo e o resíduo visual da pessoa.

Prancha de Comunicação Alternativa	uso de uma pequena prancha resistente com letras e números e/ou símbolos e/ou objetos e/ou figuras em relevo ou Braille. O guia-intérprete conduz o dedo do surdocego sobre os códigos, permitindo que ele capte, pelo tato, as palavras e compreenda a mensagem transmitida.
Pranchas Alfabéticas	São pranchas com letras e números em relevo ou Braille, usadas para comunicação. A troca de informações acontece por meio do movimento da mão sobre os caracteres.
Símbolos bidimensionais	Esses recursos são usados com crianças que possuem visão residual e precisam identificar ou escolher símbolos fixos.
Tablita	Prancha com letras e números em relevo ou Braille.
Tadoma	Também chamado de "método de vibração", é uma técnica tátil de comunicação criada por Sophia Alcorn. Ele consiste em posicionar a mão da pessoa surdocega sobre o rosto do interlocutor para sentir os movimentos labiais, mandibulares e as vibrações da fala. Inicialmente, utiliza-se ambas as mãos, mas com treino pode-se usar apenas uma. Esse método requer alta sensibilidade tátil e é indicado especialmente para quem já possuía fala antes da perda auditiva e visual.
Tarjetas (Cartão de comunicação)	São frases curtas e objetivas usadas para auxiliar a pessoa surdocega em situações de emergência, proporcionando uma comunicação rápida e eficaz.
Tecnologia Assistiva	Reúne produtos, recursos, métodos, práticas e serviços destinados a melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência.
Tecnologia Assistiva (Computador)	O uso do computador por pessoas surdocegas com resíduo visual, amplia suas possibilidades de comunicação. Normalmente, preferem a configuração de tela com fundo preto e letras brancas, ajustando o tamanho da fonte conforme a necessidade visual.
Tele lupa ou CCTV	Recurso essencial para pessoas surdocegas com pequeno resíduo visual, pois amplia o acesso a conteúdo como jornais, revistas e documentos. Conectado à televisão, o aparelho permite aumentar o tamanho dos textos em até 60 vezes, facilitando a leitura.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Watanabe (2017)

Ressalta-se que a comunicação, nesse contexto, não se limita à comunicação verbal, abrangendo diversas formas de expressão. A comunicação é entendida como o uso de um código em comum entre os interlocutores, permitindo a expressão, recepção e ressignificação da mensagem transmitida. Watanabe (2017, p. 93) destaca que “Sem a comunicação perderíamos o contato com o outro, entrariíamos num mundo de isolamento”. Um pesquisador de destaque na área da comunicação com surdocegos é Van Dijk (1983), que, nas décadas de 1960 e 1970, por meio de estudos e pesquisas, desenvolveu um projeto que objetivava trabalhar o desenvolvimento da linguagem em crianças surdocegas congênitas.

O programa proposto por Dijk (1983) era dividido em seis partes: (a) Afeto: laço social caloroso entre a criança e outra pessoa, fundamental para o desenvolvimento da confiança e segurança; (b) Ressonância: resposta a vibrações externas, manifestada como movimentos rítmicos desencadeados pela interrupção súbita de um estímulo prazeroso; (c) Movimento coativo: ações paralelas realizadas por uma criança e um modelo (adulto), de forma simultânea, porém sem contato físico; (d)

Referência não representativa: a criança interage com um modelo tridimensional através de movimentos que representam a ação ou posição demonstrada; (e) Imitação diferida: capacidade da criança de lembrar e reproduzir um modelo mesmo após sua ausência; e (f) Gestos naturais: representações motoras de como a criança usa habitualmente um objeto ou participa de uma atividade.

Após as iniciativas de Dijk (1983), outras pesquisas surgiram, como a de Visser (1992) em 1992, que se valeu da teoria de Dijk (1983) e a relacionou com as relações sociais, expandindo-as para ampliar o contato com a sociedade. Visser (1992), aponta que surdocegos congênitos, devido à falta de conexão segura com o ambiente e com os pais, não conseguem desenvolver um papel social de forma natural, mas sim apreendida.

Os novos aspectos criados por Visser (1992) com base nos Fatores Sociais foram:

- Necessidades Sociais e Educacionais das crianças com surdocegueira como princípios fundamentais em Programas Educacionais – o objetivo principal é criar condições básicas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de forma independente.
- Estruturar e Expandir as Necessidades de Vivência do meio ambiente – a criança precisa ter palavras-chaves essenciais para estruturação: pessoas, tempo e lugar.
- Rotina diária – organização das atividades da vida cotidiana de forma que a criança passe a ser conhecedora de suas ações, saiba sua rotina, ou seja, que após se vestir ela irá para outra sala onde irá realizar a refeição, por exemplo.
- Expansão das Condições do Modo de Vida – Quando um aluno já consegue, por exemplo, plantar e colher e confecciona a caixa de guardar a colheita. (Watanabe, 2017, p. 89)

Para auxiliar pré-lingüísticos, Visser (1992) propõe algumas medidas para inserir esses sujeitos na sociedade, com objeto de melhoria de vida e maturação da autonomia. Em 1999, Visser (1992) junto com pesquisadores europeus, formou uma rede para estudar a comunicação em pessoas com surdocegueira congênita.

O foco inicial foi investigar como o significado surge no desenvolvimento comunicativo, analisando gestos espontâneos e sua transformação em sinais. O estudo revelou que esses gestos, originados como Bodily Emotional Traces (Traços Emocionais Corporais) (BETs), possuem grande potencial de significado quando reconhecidos e adotados pelo parceiro de comunicação. Essa pesquisa pioneira lançou luz sobre a complexa dinâmica da comunicação em pessoas com surdocegueira congênita, abrindo caminho para novas investigações e abordagens (Watanabe, 2017).

Em síntese, a surdocegueira, especialmente a congênita, apresenta desafios para o desenvolvimento humano, com a comunicação sendo a área mais impactada. A ausência de acesso às informações sensoriais básicas desde o nascimento exige abordagens individualizadas e criativas para promover a interação e o florescimento da linguagem. As pesquisas de Dijk (1983), Maia (2004; 2010; 2017) e Visser (1992), entre outros, destacam a importância de criar ambientes comunicativos, explorar o tato como principal via de acesso ao mundo e adaptar os sistemas de comunicação às necessidades específicas de cada indivíduo.

Por fim, foram apresentados os aspectos da comunicação em pessoas com surdocegueira congênita, desde as características comportamentais até os diferentes sistemas de comunicação disponíveis. Destaca-se sobre a importância da intervenção precoce, do apoio familiar e da atuação de profissionais especializados para garantir o desenvolvimento da linguagem e a autonomia dessas pessoas.

3 METODOLOGIA

Esta seção delineia o percurso metodológico adotado na pesquisa, optou por uma abordagem qualitativa e bibliográfica, por considerar a complexidade sociocultural, cognitiva e interacional da surdocegueira. Para isso, realizou-se um levantamento sistemático de autores e pesquisadores da área, com foco na articulação entre linguagem, cognição e comunicação em sujeitos privados da visão e da audição desde a infância. A análise foi estruturada em três eixos principais: a caracterização conceitual da surdocegueira, os modos comunicacionais e a relação entre ausência de linguagem precoce e desenvolvimento linguístico e discursivo, sempre em diálogo com os fundamentos da teoria histórico-cultural e da comunicação.

3.1 Percurso Metodológico

A escolha do tema surgiu da constatação de uma lacuna na produção acadêmica acerca da surdocegueira congênita, sobretudo no que se refere aos impactos dessa condição no desenvolvimento linguístico e discursivo de sujeitos surdocegos em fase pré-lingüística. Diante da natureza multifacetada que envolve a ausência simultânea de dois canais sensoriais, tornou-se necessário compreender esse fenômeno para além de uma perspectiva biomédica, voltando-se para os aspectos socioculturais e interacionais que moldam a construção da linguagem e da comunicação.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada, uma vez que permite investigar fenômenos, considerando a singularidade das experiências humanas e a complexidade dos processos de desenvolvimento. A escolha justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve dimensões sociais, culturais e cognitivas, exigindo uma leitura reflexiva e contextualizada das teorias que fundamentam essa problemática.

A metodologia bibliográfica foi adotada como estratégia de investigação, considerando a escassez de estudos sobre a surdocegueira pré-lingüística no Brasil. O levantamento bibliográfico concentrou-se em fontes acadêmicas publicadas em língua portuguesa, dissertações e teses disponíveis em repositórios de universidades brasileiras.

A literatura especializada foi composta por produções de autores reconhecidos no campo da Surdocegueira e Linguística, como Almeida (2008), Maia (2004; 2010; 2017), Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019) e Watanabe (2017), além dos pressupostos teóricos do Interacionismo de Vygotsky (1987;1989) e da Teoria da Comunicação de Jakobson (2008). As obras foram analisadas de forma sistemática, com foco em relacioná-las ao desenvolvimento linguístico e discursivo e aos desafios enfrentados por sujeitos surdocegos congênitos.

A construção da pesquisa foi organizada em três eixos principais. O primeiro explorar as nuances da surdocegueira, com ênfase nas classificações, conceituação, processo históricos e particularidades. O segundo, abordou os modos comunicacionais possíveis e utilizados por sujeitos com surdocegueira, destacando os desafios na construção de significado e significantes¹⁹. O terceiro eixo investigou como a ausência precoce de uma língua e da linguagem impacta nos processos de desenvolvimento linguístico e discursivo, considerando a linguagem como estrutura fundamental para a formação do pensamento, da identidade e da inserção social.

Inspirou-se nos pressupostos da análise interpretativa de natureza qualitativa (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023), para uma leitura crítica e associativa entre os autores e em diálogo constante com os fundamentos da teoria histórico-cultural. Tal escolha permitiu uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos analisados, respeitando as especificidades do objeto de estudo e os contextos em que ele se insere.

¹⁹ SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Parábola Editorial, 2024.

4 SURDOCEGUEIRA PRÉ-LINGUÍSTICA: REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E DISCURSIVO

Esta seção examina os impactos da surdocegueira congênita sobre o desenvolvimento linguístico e discursivo, evidenciando como essa condição sensorial afeta, de maneira interdependente, as dimensões física, cognitiva, social e simbólica do sujeito. A análise parte do reconhecimento de que a surdocegueira, por sua natureza complexa e multifacetada, não pode ser compreendida apenas por uma abordagem biomédica, exigindo um olhar ampliado que considere os contextos histórico-sociais e interacionais em que o sujeito está inserido.

Ao reunir contribuições de autores como Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019), Almeida (2008), Cormedi (2011), Vygotsky (1987; 1989) e Jakobson (2008), a seção evidencia que a ausência simultânea da visão e da audição compromete o processo de aquisição da linguagem, formação simbólica e o desenvolvimento do discurso. Nesse cenário, a comunicação não ocorre de modo espontâneo, sendo necessário o uso de estratégias mediadoras adaptadas às particularidades de cada indivíduo.

A partir de uma leitura crítica das teorias sobre linguagem, demonstra como a ruptura precoce na constituição de uma língua partilhada impacta não apenas a construção do pensamento e da subjetividade, mas também a inserção do sujeito em práticas sociais. Além disso, explora-se como fatores externos, como o ambiente familiar e as atitudes superprotetoras, influenciam negativamente o desenvolvimento da autonomia e da identidade discursiva de pessoas com surdocegueira congênita.

4.1 Impactos da Surdocegueira na Construção Linguística e Discursiva

A surdocegueira é uma condição ainda em estudo em diversos campos científicos, da medicina à educação, sendo marcada por especificidades individuais. O ambiente, contexto social, período histórico e as concepções vigentes são fatores externos que influenciam diretamente a forma como essa condição se manifesta. Dessa maneira, torna-se complexo explorar os impactos causados pela surdocegueira, dada a multiplicidade de variáveis envolvidas.

Para Ikonomidis (2019), essa condição impacta todas as áreas do desenvolvimento humano, abrangendo as dimensões física, cognitiva e psicossocial – as quais são inter-relacionadas e indissociáveis. O desenvolvimento físico refere-se

ao crescimento corporal e cerebral, às capacidades sensoriais, às habilidades motoras e ao estado geral de saúde. Enquanto o desenvolvimento cognitivo envolve processos como aprendizagem, memória, linguagem, pensamento, raciocínio moral e criatividade. Por fim, o desenvolvimento psicossocial abrange transformações e permanências na personalidade e nas relações sociais.

Corroborando essa perspectiva, Almeida (2008, p.13) afirma que a surdocegueira “impacta no desenvolvimento neurológico, nas habilidades sociais e nas funções cognitivas”. No caso da surdocegueira pré-linguística, o comprometimento do processamento cognitivo e psicossocial é ainda mais severo. De acordo com Cormedi (2011, p.25), a surdocegueira afeta o “desenvolvimento global: a aprendizagem, o motor, o bem-estar social, a locomoção e, principalmente, a linguagem e a comunicação”.

Observa-se que o maior impacto ocorre precisamente no desenvolvimento da linguagem, o que compromete tanto o processo linguístico quanto o discursivo, visto que esses aspectos estão diretamente associados à linguagem e à comunicação. Destaca-se que os surdocegos congênitos são privados de estímulos visuais e auditivos, elementos fundamentais para a curiosidade e a motivação que impulsionam a interação com o ambiente. Segundo Cormedi (2011, p. 31), “essas crianças não poderão aprender por imitação, olhando ou observando outras crianças, nem por aprendizagem incidental²⁰, tampouco por seus erros e tentativas”.

Isso acarreta um significativo impacto na estrutura linguística e discursiva, uma vez que o processo de aprendizagem não ocorre de forma fluida e natural, mas exige mediação constante – ressaltando-se, portanto, a importância de um mediador capacitado. Ainda que esse processo ocorra em ambientes cotidianos, a ausência de estímulos naturais compromete diretamente o desdobramento esperado.

Conforme Mousinho et al. (2008), qualquer alteração biológica que interfira na qualidade dos estímulos do meio afeta o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento linguístico e discursivo. Como os autores pontuam, “as habilidades

²⁰ Aprendizagem incidental emerge de situações cotidianas nas organizações que oferecem oportunidades espontâneas de aprendizado, nas quais o indivíduo gerencia seu próprio desenvolvimento. Caracterizada por sua natureza não intencional, ela frequentemente se manifesta como um resultado indireto de atividades rotineiras. Essa forma de aprendizado, definida por oportunidades naturais e não planejadas que ocorrem casualmente ou como efeito secundário de outras ações, confere ao próprio indivíduo o controle sobre o processo e seus resultados. (Antonello e Flach, 2010)

cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas exclusivamente por fatores congênitos” (Mousinho et al., 2008, p. 298).

A ausência de habilidades primárias no amadurecimento humano, como no caso de surdocegos pré-lingüísticos, compromete não apenas a comunicação, mas também o processo linguístico e discursivo. Com base na teoria da comunicação de Jakobson (2008), exposta anteriormente, esses sujeitos podem apresentar defasagens em diferentes etapas de transmissão de uma mensagem, uma vez que o desenvolvimento linguístico e discursivo está intrinsecamente ligado à troca de informações, à interação e à mediação social. Conforme Vygotsky (1987), a aprendizagem é de natureza social, sendo um pilar essencial para o amadurecimento do pensamento, conectando assim comunicação, cognição e linguagem, ou seja, sem comunicação, o processo linguístico e discursivo fica estagnado.

Para que ocorra o desenvolvimento linguístico e discursivo, é necessário que haja a aquisição da linguagem. Nessa perspectiva, linguagem, cognição e comunicação são elementos interdependentes (Ikonomidis, 2019). No caso do surdocego pré-lingüístico, frequentemente há ausência de um processo estável de aquisição de linguagem, devido a heterogeneidade que envolve esses sujeitos. Além disso, estes enfrentam barreiras de comunicação, uma vez que sua interação com o meio social nem sempre ocorre de forma harmoniosa – ou, muitas vezes, nem chega a ocorrer.

A formação linguística e discursiva de sujeitos com surdocegueira congênita apresenta-se de forma atípica. Isso porque a condição pode “retardar ou perturbar o desenvolvimento de áreas intactas” (Almeida, 2008, p. 16). Desse modo, impacta a maneira como o sujeito percebe o espaço e o que ocorre ao seu redor, sendo o isolamento uma de suas principais consequências (Maia; Araoz; Ikonomidis, 2017). O processo discursivo, que depende da exposição e da interação em contextos sociais diversos, é especialmente prejudicado nesse cenário.

A construção da identidade e a maturação de habilidades sociais também são comprometidos, constituindo mais um impacto no desenvolvimento linguístico e discursivo. A ausência de uma identidade cultural, pessoal e linguística, dificulta a aquisição de uma linguagem estável e, consequentemente, de um discurso elaborado. Como destaca Oliveira (1997, p. 45), “o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sócio-histórico”. No

caso de um surdocego pré-linguístico, essa transição para um ser sócio-histórico pode ser tardia ou, em alguns casos, nunca se consolidar integralmente, especialmente pela ausência de acesso a uma língua compartilhada.

Outro impacto relevante da surdocegueira congênita está relacionado à função simbólica da linguagem. A aquisição da linguagem pressupõe a capacidade de representação, ou seja, de atribuir significado a um objeto ou conceito (Dongo-Montoya, 2021). Tal capacidade é significativamente comprometida nesse grupo. Como observa Almeida (2008, p. 16), “as pessoas não constroem significados no vácuo”, ou seja, diante da ausência de linguagem atrelada à falta de inserção no ambiente, surdocegos pré-linguísticos tendem a ter dificuldade para relacionar significado e significante.

Andreossi (2009), ao abordar a interação entre surdocegos e ouvintes/videntes, apresenta relatos de mães de crianças com surdocegueira que expressam emoções como culpa, necessidade de compensação, sensação de incapacidade e insegurança. Tais sentimentos, frequentemente, resultam em atitudes de superproteção, as quais também impactam negativamente as relações sociais dos sujeitos com surdocegueira. A proteção excessiva, conforme destaca a autora, “interfere na forma de interagir, o que, consequentemente, pode incidir sobre sua constituição, já que se dá pelo olhar do outro, e a fala do outro tem um efeito sobre o corpo da criança” (Andreossi, 2009, p. 119). Dessa forma, observa-se um comprometimento na construção da autonomia e da subjetividade desses sujeitos.

Diante do exposto, evidencia-se que a surdocegueira afeta e forma profunda e complexa o desenvolvimento linguístico e discursivo dos sujeitos. A ausência simultânea da visão e da audição, combinada à carência de estímulos naturais e interações sociais, compromete diretamente o desenvolvimento da linguagem, dificultando o processo de construção simbólica, o estabelecimento da comunicação e, por consequência, o desenvolvimento do pensamento.

Em resumo, é importante compreender que a linguagem, a cognição e a comunicação não se desenvolvem de forma isolada, mas em constante interdependência. A surdocegueira pré-linguística, ao afetar esse ciclo de aquisição e desenvolvimento linguístico e discursivo, geram impactos significativos que exigem intervenções planejadas e consistentes, a fim de minimizar os efeitos no processo de formação discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia teve como objetivo central investigar o impacto da surdocegueira sobre o desenvolvimento linguístico e discursivo de surdocegos congênitos. Compreende-se que essa condição não deve ser entendida meramente como uma “incapacidade”, mas como uma diferença sensorial que exige estratégias de interação e mediações adequadas, conforme o contexto em que o surdocego está inserido.

Por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão sistemática da literatura e ancorada nos aportes teóricos de Almeida (2008), Maia (2004; 2010; 2017), Ikonomidis (2009; 2010; 2017; 2019), Vygotsky (1987; 1989), Bronckart (2006) e Jakobson (2008), foi possível compreender como a ausência precoce de estímulos visuais e auditivos, atrelados a outros comprometimentos decorrentes da condição, compromete a aquisição da linguagem, a constituição da comunicação e o desenvolvimento do pensamento.

Para construir esse caminho investigativo, o estudo se organizou em três objetivos específicos. Inicialmente, buscou-se apresentar o percurso histórico da surdocegueira, conceituá-la, evidenciando suas características e categorias. Em seguida, tornou-se necessário mergulhar nos modos de comunicação possíveis ao sujeito surdocego, reconhecendo que a linguagem, nesses casos, se forja por meio de práticas corporais, táteis e afetivas, exigindo a criação de códigos alternativos. Por fim, adentrou-se a compreensão das implicações linguísticas e cognitivas da surdocegueira congênita à luz do interacionismo de Vygotsky (1987; 1989), do ISD de Bronckart (2006), e da teoria da comunicação de Jakobson (2008), revelando a profunda articulação entre linguagem, pensamento e desenvolvimento social. Esse itinerário permitiu construir um panorama teórico consistente acerca dos múltiplos desafios enfrentados pelos sujeitos surdocegos pré-lingüísticos.

A escolha metodológica – de natureza qualitativa e bibliográfica, com foco na revisão sistemática da literatura – mostrou-se capaz de desvelar os contornos complexos que atravessam a constituição discursiva desse sujeito (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Analisou-se não apenas a dimensão estrutural da linguagem, mas também o modo como ela se constrói, na memória e na relação com o outro.

Os resultados indicam que a surdocegueira congênita, por sua natureza complexa, impacta não apenas os aspectos sensoriais, mas todas as dimensões do

desenvolvimento — física, cognitiva, linguística, comunicativa e psicossocial. Observou-se que a ausência de uma língua compartilhada desde a primeira infância, a escassez de interações sociais significativas e a falta de ambientes comunicacionais responsivos contribuem para a fragilização da constituição subjetiva e discursiva desses sujeitos.

Evidenciou-se que o desenvolvimento linguístico e discursivo da pessoa surdocega congênita depende da mediação do outro. A comunicação, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo individualizado e mediado por profissionais capacitados, capazes de adaptar e criar estratégias comunicativas conforme as necessidades singulares de cada indivíduo (Ikonomidis, 2019).

Dessa forma, comprehende-se que o desenvolvimento da linguagem e do discurso não está condicionado à via sensorial predominante, mas, sobretudo, à existência de acessibilidades relacional e simbólica, bem como à presença de ambientes responsivos, afetivos e comprometidos com o uso de recursos de comunicação alternativa e aumentativa.

Nesses contextos, a criança com surdocegueira congênita pode desenvolver linguagem e formas eficazes de comunicação, que favorecem sua expressão, compreensão, autonomia, participação social e protagonismo. Há casos de sujeitos com surdocegueira congênita que alcançaram comunicação eficiente, especialmente quando inseridos, desde cedo, em ambientes ricos em mediação, acessibilidade e vínculos afetivos significativos.

A partir das análises realizadas, reafirma-se a centralidade da linguagem no desenvolvimento cognitivo e social, conforme preconizado pelos estudos de Vygotsky (1987; 1989), Jakobson (2008) e Bronckart (2006). No caso dos sujeitos surdocegos pré-lingüísticos, o acesso precoce a experiências comunicativas adequadas pode significar a diferença entre a constituição ou não de uma trajetória de desenvolvimento mais autônoma.

Em termos de contribuições acadêmicas, esta pesquisa amplia a reflexão sobre a surdocegueira no campo da Linguística e da Educação, apontando para a necessidade de investimentos em políticas públicas específicas, formação continuada de profissionais e produção de materiais adaptados. O reconhecimento da surdocegueira como uma condição única e a sua inclusão nas discussões educacionais e sociais constituem passos fundamentais para assegurar os direitos linguísticos e comunicacionais dessas pessoas.

Reconhece-se, contudo, como limitação do presente estudo o fato de ter sido baseado exclusivamente em revisão bibliográfica, sem a realização de pesquisa empírica com sujeitos surdocegos pré-lingüísticos. Entende-se essa barreira como indicativa da necessidade de futuros estudos de campo que permitam validar empiricamente as hipóteses e compreensões aqui apresentadas.

Por fim, o aprofundamento dos estudos sobre o impacto da surdocegueira congênita sobre o desenvolvimento linguístico e discursivo da pessoa surdocego pode contribuir não apenas para a promoção de práticas pedagógicas, mas também para a efetivação dos direitos à comunicação, à linguagem e à participação social plena, reconhecendo a pessoa surdocega congênita como sujeito de linguagem, de direitos e de história.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-lingüística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista**, 2008. Disponível em: <<http://www.rlbea.unb.br/jspui/handle/10482/5723>>. Acesso em: 1 nov 2024.
- ÁLVAREZ REYES, Daniel A. et al. **La sordoceguera**. Un análisis multidisciplinar. 2012. Disponível em:
<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/5492fc0dab997e01f0a079609b5b6472f949b533.pdf>. Acesso em: 4 set 2024.
- ANDREOSSI, Silvia Costa. **Pré-requisitos para orientação e mobilidade da criança com surdocegueira congênita**. 2009. Disponível em:
<<https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22638>>. Acesso em: 19 abr 2025.
- BEZERRA, Luiz Carlos Souza et al. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar**, 2010. Tese de mestrado. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/746>>. Acesso em: 1 nov 2024.
- BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes; MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino; MAIA, Shirley Rodrigues. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla. In: **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. 2010. p. 48-48.
- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 327-336, 2003. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/prc/a/XhvNtFRx5VQbKJbPLC8xprG/?lang=pt>>. Acesso em: 1 nov 2024.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. de Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006.
- CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrindo a surdocegueira: educação e comunicação**. EDUFSCar, 2010. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/fk2qn/pdf/cader-9788576003717.pdf>>. Acesso em: 1 nov 2024.
- CORMEDI, Maria Aparecida. **Alicerces de significados e sentidos**: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em:
<<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1656>>. Acesso em: 21 abr 2025.
- CORRÊA, Letícia Maria Sicuro (Org.). **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento lingüístico**. [recurso eletrônico], 2. Ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018. Disponível em: <<https://www.editora.puc-rio.br/media/aquisicao%20miolo1.pdf>>. Acesso em: 1 nov 2024.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. **Pensamento e linguagem:** Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget. 2021.

FLACH, Leonardo; ANTONELLO, Claudia Simone. A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. **Gestao. Org**, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7853951>>. Acesso em 12 de abr 2025.

GRUPO BRASIL, de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. **Capacitação de profissionais para atendimento de pessoas surdocegas**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

_____. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial:** Interface, Saúde e Educação apoiando a Transição para Vida Autônoma. São Paulo: Grupo Brasil, 2017.

_____. **Conhecendo a Surdocegueira e a Deficiência Múltipla Sensorial:** Teoria e Prática. São Paulo: Instituto Ahimsa, 2024.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-lingüística**, 2009.

_____. **Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-27052019-143032/en.php>>. Acesso em: 1 nov 2024.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Editora Cultrix, 2008.

LAGATI, S. **Deaf-Blind or Deafblind International Perspectives on Terminology**. 1995 Tradução: Laura L. M. Ancillotto. São Paulo: Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023141-e023141, 2023.

MAIA, Shirley Rodrigues. **A Educação do Surdocego:** Diretrizes básicas para pessoas não especializadas. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.perkinsla.org/wp-content/uploads/2021/02/A-Educacao-do-Surdocego-%E2%80%93-Diretrizes-Basicas-para-Pessoas-nao-Especializadas_autor-Maia-Shirley-1.pdf>. Acesso em: 1 nov 2024.

MAIA, Shirley Rodrigues; IKONOMIDIS, Vula Maria (Org.). Tradução de Julia Cortez Jorge. **A comunicação com pessoas com surdocegueira congênita**. São Paulo: Grupo Brasil, 2017. Disponível em: <<https://apoioaosurdocego.com.br/wp-content/uploads/2023/05/Comunicacao-com-pessoas-com-surdocegueira-congenita.pdf>>. Acesso em: 1 nov 2024.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARÁOZ, Maria Mana de; IKONMIDIS, Vula Maria. Tradução de Macus Góes. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Interface, Saúde e Educação apoiando a Transição para Vida Autônoma.** São Paulo: Grupo Brasil, 2017.

_____. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial:** sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo: Grupo Brasil, 2010.

MOUSINHO, Renata et al. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem:** dificuldades que podem surgir neste percurso. 2008. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/310/aquisicao-e-desenvolvimento-da-linguagem--dificuldades-que-podem-surgir-neste-percurso>>. Acesso em: 19 abr 2025.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento:** Um processo sócio-histórico. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo, Editora Scipione, 1997, p. 41 - 54.

REIS, Janesmare Ferreira dos; COSTA, Karina Cristina dos Santos; SILVA, Maria Madalena Lima da. **Sistema de comunicação utilizados pelas pessoas com surdocegueira congênita.** In: FALKOSKI, Cristina (Org). Conhecendo a surdocegueira e a deficiência múltipla sensorial [livro eletrônico]: teoria e prática: volume I, São Paulo: Instituto Ahimsa, 2024. Disponível em: <<https://apoioaosurdocego.com.br/wp-content/uploads/2024/06/Conhecendo-a-surdocegueira-vol-I.pdf>>. Acesso em: 9 nov 2024.

SANTEE, Nellie Rego; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. A linguística de Roman Jakobson: contribuições para o estudo da comunicação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/download/2890/2762>>. Acesso em: 17 fev 2025.

SOUZA, Lara Gontijo de Castro. **Escolarização de estudantes surdocegos:** o que dizem profissionais da educação no estado de Minas Gerais, 2024.

VIGOTSKY, Lev Semenovich et al. Pensamento e linguagem [em linha]. 1987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamento_linguagem.pdf>. Acesso em: 13 nov 2024.

_____. A formação social da mente. **Psicologia**, v. 153, p. V631, 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 13 nov 2024.

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem: Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. São Paulo. Ícone, 2010.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/en.php>. Acesso em 4 nov 2024.