

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDOCEGAS: MATERIAIS DIDÁTICOS, ESTRATÉGIAS E FORMAS DE COMUNICAÇÃO

**TEACHING PRACTICE IN THE EDUCATION OF DEAFBLIND PEOPLE:
DIDACTIC MATERIALS, STRATEGIES AND FORMS OF COMMUNICATION**

Ciências Humanas • 13/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791868975](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791868975)

Gleice Kelly Rocha do Nascimento¹

RESUMO

A surdocegueira é uma deficiência única, caracterizada pela combinação de perdas auditivas e visuais em diferentes graus, o que exige do professor práticas pedagógicas específicas e individualizadas. Este artigo tem como objetivo discutir a prática docente na educação de pessoas surdocegas, com ênfase nos materiais didáticos, nas estratégias de ensino e nas formas de comunicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais brasileiros e em autores da área da surdocegueira e da educação especial. Parte-se do entendimento de que os estudantes surdocegos apresentam perfis diversos, como pessoas com surdez e baixa visão, com surdocegueira congênita ou adquirida, decorrente de síndromes como a de Usher e a CHARGE ou de causas como a rubéola congênita, e que cada perfil demanda adaptações próprias. Os resultados apontam como estratégias relevantes o uso de objetos de referência, de calendários e caixas de antecipação, de materiais táteis com diferentes texturas, de ampliação e contraste visual para estudantes com resíduo visual, da Libras tátil, da Libras em campo visual reduzido, do alfabeto manual tátil e do sistema Braille, além da atuação do guia-intérprete. Conclui-se que a prática docente com estudantes surdocegos precisa partir de uma avaliação individual, valorizar os sentidos remanescentes, especialmente o tato, e que a adaptação de materiais didáticos é fundamental para garantir comunicação, autonomia e aprendizagem.

Palavras-chave: Surdocegueira; Prática docente; Materiais didáticos táteis; Estratégias de ensino; Comunicação.

ABSTRACT

Deaf-blindness is a unique disability characterized by a combination of hearing and visual impairments of varying degrees, requiring

specific and individualized pedagogical practices from teachers. This article aims to discuss teaching practices in the education of deaf-blind individuals, focusing on instructional materials, teaching strategies, and communication methods. It is a qualitative, bibliographic study based on official Brazilian documents and authors specializing in deaf-blindness and special education. The study is grounded in the understanding that deaf-blind students present diverse profiles—such as individuals with deafness and low vision, or those with congenital or acquired deaf-blindness resulting from syndromes (e.g., Usher or CHARGE) or causes like congenital rubella—and that each profile requires specific adaptations. The results highlight relevant strategies such as the use of reference objects, calendars and anticipation boxes, tactile materials with varied textures, visual magnification and contrast for students with residual vision, tactile Libras (Brazilian Sign Language), Libras within a reduced visual field, the tactile manual alphabet, and Braille, as well as the role of the guide-interpreter. The study concludes that teaching practice with deaf-blind students must begin with an individual assessment and value remaining senses—especially touch—and that adapting instructional materials is essential to ensure communication, autonomy, and learning.

Keywords: Deaf-blindness; Teaching practice; Tactile instructional materials; Teaching strategies; Communication.

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdocegas representa um dos maiores desafios da educação especial na perspectiva inclusiva. A surdocegueira não corresponde à simples soma da surdez com a cegueira, mas constitui uma condição singular, na qual a combinação das perdas sensoriais afeta de modo profundo o acesso

à informação, a comunicação, a orientação no espaço e a interação com outras pessoas. Por esse motivo, a literatura da área e os documentos oficiais brasileiros passaram a reconhecer a surdocegueira como uma deficiência única, que exige recursos, metodologias e profissionais específicos (BRASIL, 2006; Cambruzzi; Costa, 2016).

No cotidiano escolar, o professor que recebe um estudante surdocego frequentemente se depara com perguntas sobre como se comunicar com ele, quais materiais utilizar, como organizar a rotina da aula e de que modo avaliar a aprendizagem. Essas perguntas tornam-se ainda mais complexas quando se considera que não existe um único perfil de estudante surdocego. Há estudantes com surdez profunda e baixa visão, estudantes com cegueira total e perda auditiva parcial, estudantes que nasceram com surdocegueira e outros que a adquiriram ao longo da vida, como ocorre em muitos casos de síndrome de Usher. Cada um desses perfis apresenta necessidades distintas de comunicação e de aprendizagem.

Diante desse cenário, a prática docente precisa ser pensada a partir da individualidade do estudante. Um material que funciona para um estudante com resíduo visual, como um texto ampliado com alto contraste, pode não ter nenhum significado para um estudante com cegueira total, que dependerá de objetos concretos, texturas e comunicação tátil. Da mesma forma, um estudante surdocego que adquiriu a surdocegueira após aprender a Libras pode se beneficiar da Libras tátil, enquanto uma criança com surdocegueira congênita pode precisar, inicialmente, de objetos de referência e de uma rotina previsível para construir as primeiras formas de comunicação.

Assim, este artigo tem como objetivo geral discutir a prática docente na educação de pessoas surdocegas, com ênfase nos materiais didáticos, nas estratégias de ensino e nas formas de comunicação. Como objetivos específicos, busca-se apresentar os diferentes perfis de estudantes surdocegos, descrever as principais formas de comunicação utilizadas com essas pessoas, identificar materiais didáticos táteis e adaptados que podem apoiar o ensino e refletir sobre o papel do professor e do guia-intérprete nesse processo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, construída a partir de documentos oficiais e de produções teóricas sobre surdocegueira e educação especial. A discussão está organizada em categorias analíticas que dialogam com os eixos do título: os perfis dos estudantes, as formas de comunicação, os materiais didáticos e as estratégias de ensino, além do papel docente. Como síntese, defende-se que não há uma receita única para ensinar estudantes surdocegos, mas sim um conjunto de princípios, como a avaliação individual, a valorização do tato, a antecipação e a construção de vínculos, que orientam o professor na adaptação de seu trabalho a cada estudante.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar práticas pedagógicas e fenômenos educacionais, e não quantificá-los. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e documentos oficiais (Gil, 2017). Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador reunir e analisar um conjunto amplo de contribuições teóricas sobre determinado tema, o que se mostra adequado para a

sistematização de estratégias e recursos voltados à educação de pessoas surdocegas.

O levantamento bibliográfico contemplou documentos normativos brasileiros relacionados à educação especial, à inclusão e à língua de sinais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e a Lei nº 14.191, de 2021, que trata da educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). Também foram consultados materiais de formação produzidos pelo Ministério da Educação sobre surdocegueira e múltipla deficiência sensorial (BRASIL, 2006), bem como autores nacionais e internacionais que discutem o desenvolvimento, a comunicação e a educação de pessoas surdocegas.

A análise do material foi realizada por meio da leitura exploratória, seletiva e interpretativa das obras, buscando identificar as ideias centrais relacionadas aos materiais didáticos, às estratégias de ensino e às formas de comunicação. A partir dessa leitura, os achados foram organizados em categorias analíticas, apresentadas na seção de resultados e discussão: perfis dos estudantes surdocegos; formas de comunicação; materiais didáticos táteis e adaptados; estratégias de ensino adaptadas a cada perfil; e o papel do professor e do guia-intérprete. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, sem envolvimento direto de participantes, não houve necessidade de submissão a comitê de ética em pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Surdocegueira: conceito e reconhecimento como deficiência única

A surdocegueira é compreendida como uma deficiência que combina comprometimentos auditivos e visuais em diferentes graus, gerando necessidades específicas de comunicação, de acesso à informação e de mobilidade (BRASIL, 2006). A pessoa surdocega não é necessariamente totalmente surda e totalmente cega. Na maioria dos casos, existe algum resíduo auditivo, visual ou ambos, e é justamente a combinação dessas perdas que torna a condição tão singular. Como as duas principais vias de acesso à informação à distância, a visão e a audição, estão comprometidas, o estudante surdocego depende em grande medida do tato e da mediação de outra pessoa para compreender o mundo à sua volta.

Essa compreensão é reforçada pela definição do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, citada por Boas e Maia (2013), segundo a qual a surdocegueira

[...] é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira 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 [...].
(Grupo BRASIL, 2005, p. 2 apud BOAS; Maia, 2013, p. 123).

McInnes e Treffry (1982), em obra de referência sobre o desenvolvimento de crianças surdocegas, destacam que essas crianças não são crianças surdas que não enxergam, nem crianças cegas que não ouvem. Para os autores, a criança surdocega recebe informações distorcidas ou incompletas do ambiente e, por isso, necessita de um mediador que interprete o mundo para ela e a ajude a estabelecer relações de confiança, comunicação e

antecipação dos acontecimentos. Essa ideia de mediação é central para pensar a prática docente, pois indica que o professor não ensina apenas conteúdos, mas também constrói, junto com o estudante, os próprios meios de comunicação.

No Brasil, o reconhecimento da surdocegueira como deficiência única tem sido defendido por pesquisadores, associações e pessoas surdocegas. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) prevê, entre as medidas para garantir o sistema educacional inclusivo, a oferta de profissionais de apoio e de tradutores e intérpretes da Libras e de guias-intérpretes, o que evidencia a necessidade de profissionais com formação específica para atuar com esse público. A Lei nº 14.191/2021, ao instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, também inclui estudantes surdocegos, reforçando o direito ao uso da Libras e de suas formas adaptadas (BRASIL, 2021).

A diversidade dos perfis de estudantes surdocegos

Um aspecto fundamental para a prática docente é compreender que o grupo de pessoas surdocegas é bastante heterogêneo. A literatura costuma distinguir a surdocegueira congênita, presente desde o nascimento ou adquirida antes da aquisição de uma língua, e a surdocegueira adquirida, que se manifesta após a pessoa já ter desenvolvido uma língua, seja oral, seja de sinais (Álvarez Reyes, 2004; Cambruzzi; Costa, 2016). Essa distinção tem grande impacto pedagógico, pois a criança com surdocegueira congênita precisa construir as bases da comunicação, enquanto a pessoa com surdocegueira adquirida geralmente já possui uma língua e precisa adaptá-la às novas condições sensoriais.

Além do momento de aquisição, os perfis variam conforme o grau das perdas. Há estudantes com surdez profunda e baixa visão, que podem utilizar a Libras em campo visual reduzido e materiais ampliados; estudantes com cegueira e perda auditiva parcial, que podem se beneficiar de aparelhos auditivos, da fala ampliada e do Braille; e estudantes com perda total das duas funções, que dependem integralmente de formas táteis de comunicação. Há ainda situações em que a surdocegueira está associada a outras deficiências, como a deficiência física ou intelectual, o que caracteriza quadros de deficiência múltipla e exige adaptações ainda mais individualizadas (BRASIL, 2006).

Entre as causas mais conhecidas da surdocegueira está a rubéola congênita, quando a gestante contrai rubéola durante a gravidez e o vírus afeta o desenvolvimento do bebê, podendo causar surdez, catarata, glaucoma, cardiopatias e outras alterações. Por muitos anos, a rubéola congênita foi uma das principais causas de surdocegueira congênita, e sua prevenção por meio da vacinação é considerada um importante conquista da saúde pública. Outra causa relevante é a síndrome CHARGE, condição genética que pode envolver coloboma ocular, alterações cardíacas, atresia de coanas, atraso no crescimento e no desenvolvimento, alterações genitais e alterações nas orelhas e na audição.

No caso da surdocegueira adquirida, uma das principais causas é a síndrome de Usher, condição genética que combina surdez, geralmente presente desde o nascimento, com retinose pigmentar, doença que provoca a perda progressiva da visão. A pessoa com síndrome de Usher costuma apresentar inicialmente dificuldade para enxergar à noite e redução gradual do campo visual, o chamado campo tubular. Muitas pessoas surdas com síndrome de

Usher aprendem a Libras na infância e, com o avanço da perda visual, passam a necessitar da Libras em campo visual reduzido e, posteriormente, da Libras tátil (Cambruzzi; Costa, 2016). Além dessas, a surdocegueira pode ser adquirida por meningite, acidentes, prematuridade, envelhecimento e outras doenças.

A mediação e o desenvolvimento da pessoa surdocega

As contribuições de Vygotsky (1997) sobre a educação de pessoas com deficiência, reunidas em seus estudos de defectologia, ajudam a compreender a importância da mediação no desenvolvimento da pessoa surdocega. Para o autor, a deficiência não determina por si só os limites do desenvolvimento; o que é decisivo são as condições sociais e as mediações oferecidas à pessoa. Vygotsky defendia que a educação deveria encontrar caminhos alternativos para o desenvolvimento, utilizando outros sentidos e outros instrumentos de mediação quando os caminhos habituais estão comprometidos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a educação de surdocegos, na qual o tato assume papel central como via de acesso à informação, à língua e ao conhecimento. Quando o professor oferece ao estudante objetos concretos, texturas, sinais táteis e uma rotina organizada, está criando caminhos alternativos para o desenvolvimento, nos termos de Vygotsky. Galvão e Miranda (2013), ao analisarem o atendimento educacional especializado de um estudante com surdocegueira na escola regular, apontam que a aprendizagem depende fortemente da qualidade da comunicação estabelecida e da articulação entre os profissionais envolvidos, o que reforça a importância da mediação planejada.

Desse modo, o referencial teórico que sustenta este estudo compreende a pessoa surdocega como sujeito capaz de aprender, cujo desenvolvimento depende da criação de condições adequadas de comunicação e de acesso ao conhecimento. A prática docente, nessa perspectiva, deixa de ser centrada na limitação sensorial e passa a valorizar as potencialidades do estudante, especialmente os sentidos remanescentes e as formas de comunicação que ele já utiliza ou pode vir a desenvolver.

A formação docente para a educação de pessoas surdocegas

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que os estudantes com deficiência devem ter acesso, participação e aprendizagem nas escolas comuns, com o apoio do atendimento educacional especializado. Para que esse direito se concretize no caso dos estudantes surdocegos, é necessário que os professores tenham formação adequada, tanto para atuar na sala comum quanto no atendimento especializado. Essa formação envolve conhecimentos sobre a surdocegueira, sobre as formas de comunicação, sobre a produção de materiais e sobre a organização do ensino.

O material de formação produzido pelo Ministério da Educação sobre surdocegueira e múltipla deficiência sensorial (BRASIL, 2006) enfatiza que o professor deve estar atento às formas de comunicação que o estudante já apresenta, mesmo quando não são linguísticas, como movimentos corporais, expressões, choro, sorriso ou mudanças de comportamento. Interpretar essas manifestações como tentativas de comunicação e responder a elas de forma consistente é um passo fundamental para que o estudante perceba que pode agir sobre o mundo e sobre as pessoas.

Além disso, a formação docente precisa contemplar a dimensão afetiva e relacional do trabalho com pessoas surdocegas. Muitas vezes, o estudante surdocego vive situações de isolamento, pois as pessoas ao seu redor não sabem como se comunicar com ele. O professor que se dispõe a aprender a sua forma de comunicação torna-se, frequentemente, uma das principais pontes entre o estudante e o mundo, o que confere ao trabalho docente grande responsabilidade e, ao mesmo tempo, grande potencial transformador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material bibliográfico permitiu organizar os achados em cinco categorias analíticas, que se relacionam diretamente com os eixos do estudo: os perfis dos estudantes surdocegos como ponto de partida do planejamento; as formas de comunicação; os materiais didáticos táteis e adaptados; as estratégias de ensino adaptadas a cada perfil; e o papel do professor e do guia-intérprete. As categorias são apresentadas a seguir, em diálogo com os autores consultados.

Categoria 1: o perfil do estudante como ponto de partida do planejamento

O primeiro achado da pesquisa é que a prática docente com estudantes surdocegos não pode partir de um planejamento padronizado. Os materiais consultados são unânimes em afirmar que o professor precisa, antes de tudo, conhecer o estudante: qual é o seu grau de perda auditiva e visual, se a surdocegueira é congênita ou adquirida, qual é a sua causa, quais formas de comunicação ele já utiliza, quais são seus interesses e qual é a sua história de vida (BRASIL, 2006; Cambruzzi; Costa, 2016).

Nessa direção, Boas e Maia (2013, p. 125) afirmam que, “no caso da criança com surdocegueira, é muito importante saber de que forma ela processa a informação que recebe e o tempo de que necessita para dar uma resposta”. Por isso, a avaliação inicial deve ser funcional, ou seja, deve observar como o estudante utiliza a visão e a audição que possui no dia a dia. Um estudante com baixa visão, por exemplo, pode enxergar bem objetos próximos e com cores fortes, mas ter dificuldade em ambientes com pouca iluminação. Um estudante com síndrome de Usher pode ler textos ampliados se estiverem no centro do seu campo visual, mas não perceber uma pessoa que se aproxima pela lateral. Um estudante com perda auditiva parcial pode compreender a fala se o ambiente for silencioso e o professor falar próximo a ele. Essas informações, obtidas por meio da observação, do diálogo com a família e de relatórios de outros profissionais, orientam todas as decisões pedagógicas posteriores.

Nesse sentido, o planejamento individualizado, registrado em um plano de atendimento ou plano educacional individual, mostra-se uma ferramenta importante. Nele, o professor pode registrar o perfil do estudante, os objetivos de aprendizagem, as formas de comunicação priorizadas, os materiais a serem adaptados e os critérios de avaliação. A participação da família nesse processo é essencial, pois é ela quem melhor conhece os sinais, gestos e preferências do estudante, especialmente no caso de crianças com surdocegueira congênita.

Categoria 2: as formas de comunicação com a pessoa surdocega

A comunicação é, sem dúvida, o eixo central da educação de pessoas surdocegas. Os autores consultados apresentam uma

grande variedade de formas de comunicação, que devem ser escolhidas de acordo com o perfil de cada pessoa. Cambruzzi e Costa (2016) destacam que o sistema de comunicação adotado depende das características sensoriais e da história pessoal da pessoa surdocega, o que reforça a necessidade de individualização.

Para estudantes surdocegos que já conhecem a Libras, como muitas pessoas com síndrome de Usher, duas formas se destacam. A primeira é a Libras em campo visual reduzido, utilizada quando a pessoa ainda possui resíduo visual: o interlocutor sinaliza a uma distância adequada, dentro do campo de visão do estudante, com movimentos menores, preferencialmente com roupa de cor lisa e contrastante com a pele e com fundo neutro. A segunda é a Libras tátil, na qual a pessoa surdocega coloca suas mãos sobre as mãos do interlocutor e percebe os sinais pelo tato, acompanhando a configuração de mão, o movimento e a localização.

Outras formas de comunicação tátil também aparecem com frequência na literatura. O alfabeto manual tátil consiste em realizar a datilologia na palma da mão da pessoa surdocega. A escrita na palma da mão utiliza letras de forma traçadas com o dedo na mão do estudante. O Braille, sistema de leitura e escrita em relevo, é fundamental para o acesso à escrita por pessoas sem visão funcional, e pode ser adaptado também em uma versão tátil, em que os dedos da pessoa representam os pontos da cela Braille. O método Tadoma, por sua vez, permite que a pessoa surdocega perceba a fala colocando a mão sobre o rosto e o pescoço do falante, sentindo as vibrações e os movimentos articulatórios (Álvarez Reyes, 2004).

Há ainda a comunicação háptica, conjunto de sinais realizados no corpo da pessoa surdocega, geralmente nas costas, nos ombros ou nos braços, para transmitir informações sobre o ambiente, como a reação das pessoas, a disposição do espaço ou a chegada de alguém. Essa forma de comunicação complementa a Libras tátil e enriquece a percepção do contexto, especialmente em sala de aula, palestras e eventos.

Para crianças com surdocegueira congênita, que ainda não desenvolveram uma língua, a literatura destaca formas mais concretas de comunicação, como os gestos naturais, os sinais táteis realizados no corpo da criança e, principalmente, os objetos de referência. Os objetos de referência são objetos reais, ou partes deles, associados a pessoas, atividades ou lugares: uma colher pode representar a hora do lanche, uma toalha pode representar o banho, um pedaço de tecido pode identificar uma professora. Com o tempo, esses objetos podem se tornar símbolos táteis mais abstratos, em um processo gradual de construção da comunicação simbólica (Rowland; Schweigert, 2000; McInnes; Treffry, 1982).

Esses achados mostram que o professor de estudantes surdocegos precisa conhecer diferentes formas de comunicação e estar disposto a aprender aquelas que o estudante utiliza. A fluência em Libras é um requisito importante, mas não suficiente; é preciso também dominar suas adaptações táteis e compreender as formas não linguísticas de comunicação, especialmente no trabalho com crianças pequenas.

Categoria 3: os materiais didáticos táteis e adaptados

A terceira categoria refere-se aos materiais didáticos. A análise evidenciou que, na educação de surdocegos, o material didático não é apenas um apoio ao ensino, mas muitas vezes a própria via de acesso ao conteúdo e à comunicação. Como a pessoa surdocega aprende em grande medida pelo tato, os materiais precisam ser concretos, manipuláveis e significativos.

Entre os materiais mais citados estão os objetos reais, que permitem ao estudante conhecer o mundo de forma direta. Para ensinar sobre frutas, por exemplo, é mais significativo oferecer frutas verdadeiras, que podem ser tocadas, cheiradas e provadas, do que réplicas de plástico ou desenhos em relevo. Quando o objeto real não está disponível, podem ser utilizadas miniaturas e maquetes, sempre com o cuidado de explicar ao estudante a relação entre o modelo e o objeto real, pois a miniatura nem sempre é reconhecida pelo tato.

Boas e Maia (2013) também defendem que o ambiente de aprendizagem do estudante surdocego deve partir do concreto, avançando para o simbólico apenas quando o estudante estiver preparado. Para as autoras, o professor deve organizar atividades

[...] que proponha[m] experiências concretas que permitam ao aluno ter sucesso, devendo as atividades ser adequadas as suas capacidades e interesse. Para tanto, utilizar objetos reais para compreender os conceitos básicos, fundamentados em fatos reais e significativos para o aluno; posteriormente, poderão ser utilizadas representações mais simbólicas, quando houver possibilidades. (Boas; Maia, 2013, p. 132).

Os materiais com diferentes texturas também ocupam lugar importante. Lixas, tecidos, algodão, emborrachados, sementes,

papéis enrugados e outros elementos podem ser utilizados para diferenciar formas, letras, números e categorias, além de estimular a discriminação tátil. Livros táteis, com páginas que combinam texturas, objetos colados e escrita em Braille, permitem o acesso à literatura e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Pranchas de comunicação táteis, que reúnem objetos de referência ou símbolos em relevo, apoiam a expressão de escolhas e necessidades.

Outro recurso de destaque são os calendários e as caixas de antecipação. Blaha (2001) descreve o uso de calendários para estudantes com deficiências múltiplas, incluindo a surdocegueira, como sistemas que organizam a rotina por meio de objetos ou símbolos dispostos em sequência. Antes de cada atividade, o estudante toca o objeto que a representa, o que permite antecipar o que vai acontecer. Ao final, o objeto pode ser guardado em uma caixa de finalização, indicando que a atividade terminou. Esse recurso reduz a ansiedade, dá previsibilidade à rotina e contribui para o desenvolvimento da noção de tempo e da comunicação.

Para estudantes com resíduo visual, como aqueles com baixa visão ou em fase inicial da síndrome de Usher, os materiais precisam ser adaptados visualmente. Isso inclui a ampliação de textos e imagens, o uso de fontes simples e sem serifa, o alto contraste entre figura e fundo, como letras amarelas sobre fundo preto, a eliminação de excesso de informação visual na página e o cuidado com a iluminação, evitando reflexos. Recursos ópticos, como lupas, e tecnologias como ampliadores de tela também podem ser utilizados. Para os estudantes que leem em Braille, recursos como a reglete, a máquina Perkins, o sorobã para a matemática e os materiais em relevo produzidos com cola, barbante ou papel especial são indispensáveis.

Os achados indicam, portanto, que não existe um material ideal para todos os estudantes surdocegos. O mesmo conteúdo, como a sequência de uma história, pode ser apresentado a um estudante com baixa visão por meio de imagens ampliadas e de alto contraste, a um estudante cego por meio de objetos e texto em Braille, e a uma criança com surdocegueira congênita por meio de objetos de referência que representem os momentos principais da história. A adaptação de materiais exige criatividade, tempo de planejamento e conhecimento sobre o estudante.

Categoria 4: estratégias de ensino adaptadas a cada perfil

A quarta categoria reúne as estratégias de ensino. Um dos princípios mais destacados na literatura é a antecipação. Como o estudante surdocego não percebe o que acontece ao seu redor da mesma forma que as demais pessoas, é necessário avisá-lo sobre o que vai acontecer antes de cada atividade, mudança de lugar ou chegada de outra pessoa. A antecipação pode ser feita por meio dos objetos de referência, dos calendários, da Libras tátil ou da comunicação háptica, conforme o perfil do estudante.

Outro princípio importante é a identificação. Ao se aproximar do estudante surdocego, o professor deve se identificar sempre da mesma forma, por exemplo, tocando suavemente o ombro do estudante e oferecendo um sinal ou objeto que o identifique, como uma pulseira, um anel ou uma textura específica. Esse cuidado transmite segurança, evita sustos e contribui para a construção do vínculo, considerado por McInnes e Treffry (1982) a base de todo o processo educativo com a criança surdocega.

A literatura também destaca a importância do trabalho corpo a corpo e da diferença entre as técnicas mão sobre mão e mão sob mão. Na técnica mão sob mão, segundo Boas e Maia (2013, p. 129), “a mão do professor é colocada em baixo da mão do aluno, de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança”. Já na técnica mão sobre mão, a mão do professor fica por cima e controla o movimento. Por isso, a mão sob mão é considerada mais respeitosa, pois preserva a autonomia do estudante e o deixa decidir quando tocar e quando se afastar.

O respeito ao tempo do estudante é outra estratégia essencial. A exploração tátil é mais lenta do que a exploração visual, pois o tato percebe as partes do objeto uma de cada vez e só depois as integra em um todo. Como lembram Boas e Maia (2013, p. 133), “os alunos precisam de tempo para dar sentido ao que acontece a sua volta”. Por isso, o professor deve oferecer tempo suficiente para que o estudante explore os materiais, faça perguntas e elabore respostas. Atividades com muitos estímulos simultâneos ou realizadas com pressa tendem a gerar confusão e cansaço.

Considerando os diferentes perfis, é possível identificar estratégias mais adequadas a cada um. Para o estudante surdo com baixa visão, as estratégias envolvem o posicionamento adequado em sala, próximo ao professor e longe de janelas que provoquem ofuscamento, o uso de Libras em campo visual reduzido, materiais ampliados e com alto contraste e a organização de um ambiente visualmente limpo. Para o estudante com síndrome de Usher, é necessário acompanhar a evolução da perda visual, preparando-o gradualmente para a transição à Libras tátil e ao Braille, além de

trabalhar a orientação e a mobilidade, especialmente em ambientes com pouca luz.

Para o estudante com surdocegueira congênita, como nos casos de rubéola congênita ou síndrome CHARGE, as estratégias priorizam a construção da comunicação a partir do concreto: rotinas estáveis e previsíveis, objetos de referência, calendários de antecipação, sinais táteis no corpo, brincadeiras de exploração de texturas e atividades sensoriais que integrem o tato, o olfato, o paladar e os resíduos visuais e auditivos existentes. Para o estudante com surdocegueira total que já possui uma língua, as estratégias concentram-se no uso da Libras tátil, do Braille, da comunicação háptica e da presença do guia-intérprete, garantindo acesso aos conteúdos curriculares e às interações em sala de aula.

Os achados mostram, assim, que as estratégias de ensino precisam ser flexíveis e revisadas constantemente. À medida que o estudante se desenvolve ou que sua condição sensorial se modifica, como ocorre nas condições progressivas, o professor deve rever os recursos e as formas de comunicação utilizadas, sempre em diálogo com o próprio estudante e com sua família.

A avaliação da aprendizagem também precisa ser adaptada. Em vez de provas escritas padronizadas, o professor pode utilizar a observação contínua, registros descritivos, portfólios com os materiais produzidos pelo estudante e atividades práticas em que ele demonstre o que aprendeu por meio da forma de comunicação que domina, seja a Libras tátil, o Braille, a escolha de objetos ou a realização de ações concretas. Avaliar o estudante surdocego significa observar seus avanços em relação a si mesmo, considerando a comunicação, a autonomia, a participação e a

apropriação dos conteúdos, e não compará-lo a um padrão geral da turma.

Categoria 5: o papel do professor e do guia-intérprete

A quinta categoria refere-se aos profissionais envolvidos na educação de pessoas surdocegas. O professor é o responsável pelo planejamento pedagógico, pela adaptação dos materiais e pela mediação do conhecimento. Para exercer esse papel, necessita de formação específica sobre surdocegueira, conhecimento das diferentes formas de comunicação e disposição para construir uma relação de confiança com o estudante. A formação inicial dos professores, em geral, aborda pouco a surdocegueira, o que torna fundamental a oferta de formação continuada sobre o tema.

O guia-intérprete, por sua vez, é o profissional que realiza a interpretação e a descrição do ambiente para a pessoa surdocega, utilizando a forma de comunicação que ela domina, além de auxiliá-la na mobilidade. Sua presença está prevista na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e é fundamental para que o estudante surdocego com língua constituída tenha acesso às aulas, às conversas com colegas e às demais atividades escolares. O guia-intérprete não substitui o professor: enquanto o professor é responsável pelo ensino, o guia-intérprete é responsável pela mediação comunicativa.

No atendimento educacional especializado, o professor também desempenha papel essencial na produção de materiais e no ensino de recursos específicos, como o Braille, a Libras tátil e a comunicação alternativa, além de orientar os professores da sala comum sobre as adaptações necessárias (BRASIL, 2008). Galvão e Miranda (2013)

ressaltam que a articulação entre o professor da sala comum, o professor do atendimento especializado, o guia-intérprete e a família é decisiva para o sucesso da inclusão do estudante surdocego.

Dessa forma, a prática docente na educação de pessoas surdocegas revela-se como um trabalho colaborativo, que exige formação, planejamento e sensibilidade. O professor precisa olhar para o estudante como alguém capaz de aprender e de se comunicar, reconhecendo que as limitações sensoriais não impedem o desenvolvimento quando são oferecidos os caminhos alternativos adequados, como defendia Vygotsky (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo discutir a prática docente na educação de pessoas surdocegas, com ênfase nos materiais didáticos, nas estratégias de ensino e nas formas de comunicação. A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível compreender que a surdocegueira é uma deficiência única, marcada por grande diversidade de perfis, e que essa diversidade deve orientar todas as decisões pedagógicas do professor.

Os resultados evidenciaram que o ponto de partida da prática docente é o conhecimento do estudante: seu grau de perda auditiva e visual, o momento em que a surdocegueira se manifestou, suas causas, como a rubéola congênita, a síndrome de Usher ou a síndrome CHARGE, e as formas de comunicação que já utiliza. A partir desse conhecimento, o professor pode selecionar as formas de comunicação mais adequadas, como a Libras tátil, a Libras em campo visual reduzido, o alfabeto manual tátil, o Braille, a comunicação háptica ou os objetos de referência.

Constatou-se também que os materiais didáticos táteis e adaptados são fundamentais para o acesso ao conhecimento. Objetos reais, texturas, maquetes, livros táteis, calendários e caixas de antecipação, materiais ampliados e com alto contraste e recursos em Braille compõem um repertório que deve ser escolhido e adaptado conforme as necessidades de cada estudante. Estratégias como a antecipação, a identificação, a técnica mão sob mão, o respeito ao tempo de exploração tátil e a rotina previsível mostraram-se essenciais para a construção do vínculo e da aprendizagem.

Destaca-se ainda a importância do trabalho colaborativo entre professor, guia-intérprete, profissionais do atendimento educacional especializado e família, bem como a necessidade de formação continuada para os docentes, uma vez que a surdocegueira ainda é pouco abordada nos cursos de formação inicial. Investir na formação de professores e de guias-intérpretes é uma condição para que o direito à educação das pessoas surdocegas se efetive.

Por fim, considera-se que este estudo pode contribuir para orientar professores que atuam ou atuarão com estudantes surdocegos, oferecendo uma visão organizada sobre materiais, estratégias e formas de comunicação. Como limitação, aponta-se o caráter bibliográfico da pesquisa, o que indica a necessidade de novos estudos empíricos, como relatos de experiência e estudos de caso, que investiguem a aplicação dessas estratégias em diferentes contextos escolares brasileiros e que deem voz às próprias pessoas surdocegas sobre suas experiências educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ REYES, D. (coord.). **La sordoceguera:** un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004.

BLAHA, R. **Calendars for students with multiple impairments including deafblindness.** Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2001.

BOAS, D. C. V.; MAIA, S. R. O atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira e deficiência múltipla. In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 123-138. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p123-138>.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAMBRUZZI, R. C. S.; COSTA, M. P. R. **Surdocegueira**: níveis de comunicação e acessibilidade. Curitiba: Appris, 2016.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MCINNES, J. M.; TREFFRY, J. A. **Deaf-blind infants and children**: a developmental guide. Toronto: University of Toronto Press, 1982.

ROWLAND, C.; SCHWEIGERT, P. **Tangible symbol systems**. 2. ed. Portland: Design to Learn Projects, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

¹ Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University e em Ciências da Educação pela Christian Business School - CBS. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).