RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

LIBRAS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOCEGOS

LIBRAS, COMMUNICATION AND EDUCATION: CHALLENGES FOR THE BILINGUAL SCHOOLING OF DEAFBLIND STUDENTS

LIBRAS, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN: DESAFÍOS PARA LA ESCOLARIZACIÓN BILINGÜE DE ESTUDIANTES SORDOCIEGOS

Carlos Roberto Martins [1]

Resumo
Este artigo analisa os desafios da escolarização bilíngue de estudantes surdocegos, com ênfase na Libras, na comunicação e nas condições pedagógicas necessárias à participação educacional. A discussão fundamenta-se em estudos brasileiros sobre surdocegueira, Libras tátil, comunicação multimodal, guia-interpretação, Atendimento Educacional Especializado, alfabetização, tecnologias assistivas e práticas curriculares. Argumenta-se que a surdocegueira constitui uma condição heterogênea, razão pela qual a organização escolar deve considerar história linguística, resíduos sensoriais, formas preferenciais de comunicação e necessidades específicas de cada estudante. A análise evidencia que Libras tátil, Libras em campo visual reduzido, Braille, comunicação háptica, objetos de referência e outros recursos podem compor repertórios comunicacionais articulados. Destacam-se ainda a formação continuada, o trabalho colaborativo, a presença de profissionais especializados e a produção de materiais táteis e acessíveis. Conclui-se que a escolarização bilíngue exige planejamento individualizado, mediação qualificada, acessibilidade comunicacional e reconhecimento da autonomia do estudante surdocego em todos os componentes e espaços da escola.
Palavras-chave: Libras; Surdocegueira; Comunicação; Educação bilíngue.

Abstract
This article analyzes the challenges of bilingual schooling for deafblind students, focusing on Libras, communication, and the pedagogical conditions necessary for educational participation. The discussion draws on Brazilian studies on deafblindness, tactile Libras, multimodal communication, guide interpreting, Specialized Educational Assistance, literacy, assistive technologies, and curricular practices. It argues that deafblindness is a heterogeneous condition, which means that school organization must consider each student's linguistic history, residual sensory abilities, preferred forms of communication, and specific needs. The analysis shows that tactile Libras, Libras within a reduced visual field, Braille, haptic communication, reference objects, and other resources can form interconnected communicative repertoires. It also highlights continuing education, collaborative work, the presence of specialized professionals, and the production of tactile and accessible materials. It concludes that bilingual schooling requires individualized planning, qualified mediation, communicative accessibility, and recognition of deafblind students' autonomy across all curricular components and school spaces, so that they can participate in educational activities.
Keywords: Libras; Deafblindness; Communication; Bilingual education.

[1] Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Professor de Libras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e das Faculdades EST. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8833-1629. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5255561924871303. E-mail: Carlosrportal@gmail.com.

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

Resumen
Este artículo analiza los desafíos de la escolarización bilingüe de estudiantes sordociegos, con énfasis en la Libras, la comunicación y las condiciones pedagógicas necesarias para la participación educativa. La discusión se fundamenta en estudios brasileños sobre sordoceguera, Libras táctil, comunicación multimodal, guía-interpretación, Atención Educativa Especializada, alfabetización, tecnologías de apoyo y prácticas curriculares. Se sostiene que la sordoceguera constituye una condición heterogénea, por lo que la organización escolar debe considerar la historia lingüística, los restos sensoriales, las formas preferidas de comunicación y las necesidades específicas de cada estudiante. El análisis evidencia que la Libras táctil, la Libras en campo visual reducido, el Braille, la comunicación háptica, los objetos de referencia y otros recursos pueden integrar repertorios comunicativos articulados. Se destacan también la formación continua, el trabajo colaborativo, la presencia de profesionales especializados y la producción de materiales táctiles y accesibles. Se concluye que la escolarización bilingüe exige planificación individualizada, mediación cualificada, accesibilidad comunicativa y reconocimiento de la autonomía del estudiante sordociego en todos los componentes y espacios escolares.
Palabras clave: Libras; Sordoceguera; Comunicación; Educación bilingüe.

INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes surdocegos exige que a escola compreenda a comunicação não como um recurso acessório, mas como condição estruturante do ensino, da aprendizagem, da interação e da participação social. A concomitância de perdas auditivas e visuais produz necessidades específicas de acesso à informação; entretanto, essas necessidades não se apresentam de forma uniforme. Os estudos analisados destacam diferenças relacionadas ao momento de aquisição da surdocegueira, aos resíduos sensoriais, à trajetória linguística, às experiências educacionais anteriores e às formas de comunicação já apropriadas pelo estudante. Por isso, uma proposta educacional que toma a Libras como eixo precisa reconhecer que, para alguns estudantes, a língua de sinais é percebida visualmente em campo reduzido; para outros, torna-se tátil; e, em outros casos, articula-se a Braille, fala ampliada, Tadoma, alfabetos táteis, objetos de referência ou outros sistemas. A heterogeneidade, portanto, não é um detalhe metodológico, mas um princípio para organizar o trabalho pedagógico (Bigate, 2022, p. 4; Lupetina; Walter, 2021, p. 1021-1023).

Nesse cenário, o debate sobre escolarização bilíngue de estudantes surdocegos precisa evitar a simples transposição de modelos construídos para estudantes surdos que acessam integralmente uma língua de sinais visual. Quando a visão se encontra ausente ou funcionalmente reduzida, a experiência linguística pode requerer adaptação tátil, aproximação do campo de sinalização, apoio corporal e exploração de pistas ambientais. Além disso, a língua portuguesa escrita poderá ser acessada por impressão ampliada, recursos digitais, Braille ou outras tecnologias, conforme o perfil do estudante. Assim, neste artigo, a expressão escolarização bilíngue é empregada para discutir situações em que Libras, especialmente em

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

suas formas adaptadas e táteis, participa do repertório linguístico do estudante e se articula ao acesso à língua portuguesa e ao currículo. Essa delimitação é necessária porque a literatura consultada mostra que pessoas surdocegas utilizam repertórios comunicacionais diversos e que nenhuma modalidade deve ser presumida antes de uma avaliação individualizada (Borges; Garcês, 2025, p. 78-80; Santos; Gomes, 2025, p. 10-11).

A centralidade da comunicação aparece reiteradamente nos estudos brasileiros. Mata, Soriano e Oliveira (2021, p. 777-780) assinalam que o desenvolvimento comunicacional de sujeitos com surdocegueira pode envolver diferentes vias sensoriais, formas de antecipação, objetos concretos e sinais, o que exige conhecimento específico dos profissionais. Maio e Freitas (2022, p. 473-486), por sua vez, mostram que a participação da criança com surdocegueira congênita nas práticas educativas depende das condições de mediação social e das possibilidades efetivamente oferecidas para que ela produza sentidos. Em perspectiva semelhante, Almeida e Souza (2017, p. 73) afirmam que "a comunicação é a chave para que todos os outros direitos possam ser de fato efetivados". Essa formulação sintetiza uma questão fundamental: matrícula, presença física e recursos isolados não garantem escolarização quando o estudante não dispõe de meios consistentes para compreender, responder, perguntar, negociar sentidos e participar das experiências curriculares.

As dificuldades observadas na escolarização também dizem respeito à formação de professores e profissionais. Branco e Leal (2018, p. 323-324), em revisão sistemática, identificaram fragilidades na articulação das ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ausência de planejamento e carência de formação especializada de professores e guias-intérpretes. Maia e Falkoski (2023, p. 1-2) demonstram, em sentido propositivo, a relevância da formação continuada para profissionais que atuam como guia-intérprete e instrutor mediador, destacando experiências formativas destinadas a ampliar a participação de pessoas com surdocegueira. Os dados sugerem que a acessibilidade comunicacional não depende apenas da presença de um profissional, mas de conhecimentos específicos, trabalho coordenado e capacidade de adaptar estratégias às singularidades do sujeito.

Outro conjunto de trabalhos chama atenção para a necessidade de transformar o currículo em experiências acessíveis. Giza, Bondezan e Moraes (2022, p. 1-2) discutem a escolarização de um estudante com síndrome de Usher e destacam adaptações curriculares, uso de diferentes ferramentas de comunicação e trabalho colaborativo entre a classe comum e o

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

AEE. Barichello e Bondezan (2025, p. 47-60) reiteram que metodologias, materiais, comunicação e planejamento precisam ser construídos a partir do perfil de cada estudante. Nos estudos de Educação Matemática, o uso de materiais concretos, objetos tangíveis e atividades ajustadas ao tato aparece como possibilidade de ampliar o acesso ao conhecimento e não apenas de facilitar uma tarefa isolada (Aleixo; Grützmann, 2019, p. 29-30; Santos; Sales, 2020, p. 650-651; Santos; Sales, 2021, p. 100-101; Aleixo; Grützmann; Alves, 2024, p. 1-3).

A alfabetização e o letramento constituem outro ponto sensível. O mapeamento realizado por Alvaristo, Santinello e Hallal (2021, p. 77-78) identifica estudos sobre formas de comunicação, mas também lacunas nas investigações referentes à alfabetização de estudantes com surdocegueira. Essa lacuna evidencia que acessibilidade comunicacional e acesso à cultura escrita precisam ser pensados de maneira integrada. O estudante necessita compreender as atividades, construir conceitos, apropriar-se de sistemas de leitura e escrita e relacionar esses conhecimentos à sua língua e aos seus modos de percepção. Mais recentemente, Borges e Garcês (2025, p. 77-82) relacionam tecnologia assistiva, comunicação, Braille e alfabetização, mostrando que recursos táteis podem ser desenvolvidos para enfrentar barreiras comunicacionais, linguísticas e sensoriais no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas questões, o objetivo deste artigo é analisar os desafios para a escolarização bilíngue de estudantes surdocegos, discutindo a relação entre Libras, comunicação, mediação profissional, formação docente, AEE, práticas curriculares e recursos de acessibilidade. O texto possui natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, tomando como corpus os estudos nacionais fornecidos para a elaboração do trabalho, publicados entre 2017 e 2025. A análise foi organizada por aproximação temática, observando cinco eixos recorrentes: especificidades da surdocegueira; Libras e sistemas de comunicação; guia-interpretação e formação profissional; currículo, AEE e colaboração; e práticas pedagógicas, alfabetização e tecnologia assistiva. A opção por articular esses eixos permite compreender a escolarização não como soma de serviços, mas como construção de condições linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que possibilitem ao estudante surdocego participar efetivamente da vida escolar.

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

REFERENCIAL TEÓRICO

SURDOCEGUEIRA, HETEROGENEIDADE E IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO

A literatura analisada é convergente ao tratar a surdocegueira como uma condição cuja compreensão educacional não pode ser reduzida à soma entre surdez e cegueira. Essa perspectiva é importante porque as necessidades de uma pessoa surdocega resultam da interação entre as condições sensoriais, sua história de desenvolvimento, suas experiências linguísticas e os contextos sociais dos quais participa. Lupetina e Walter (2021, p. 1021-1023), ao investigarem trajetórias educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida, evidenciam diferenças expressivas entre formas de comunicação, percursos escolares e apoios recebidos. Bigate (2022, p. 4) igualmente ressalta que a população surdocega é heterogênea e que níveis de perda, período de aquisição e repertório comunicacional alteram as estratégias de atendimento. A consequência pedagógica desse entendimento é direta: não há uma única metodologia de ensino, uma única forma de Libras adaptada ou um único conjunto de recursos capaz de responder adequadamente a todos os estudantes.

Essa heterogeneidade exige conhecer o estudante antes de definir a intervenção. Uma criança com surdocegueira congênita pode precisar construir formas simbólicas de comunicação a partir de experiências corporais e interações mediadas, enquanto uma pessoa que adquiriu perdas visuais depois de ter a Libras consolidada pode realizar transições para Libras em campo visual reduzido ou Libras tátil. Outra pessoa poderá ter como principal via a língua portuguesa oral, utilizando fala ampliada, Tadoma, Braille ou escrita na palma da mão. Borges e Garcês (2025, p. 78-80) apresentam um quadro amplo de sistemas alfabéticos, sinalizados, baseados na língua oral e em códigos de escrita, além de recursos de apoio à comunicação. Santos e Gomes (2025, p. 10-11) também sublinham a necessidade de formação profissional para selecionar e utilizar sistemas adequados a cada indivíduo. Nessa perspectiva, a avaliação educacional deve identificar potencialidades, preferências, necessidades e formas de expressão, em vez de partir de uma classificação abstrata para prescrever recursos de maneira automática.

No campo escolar, essa compreensão modifica a própria ideia de inclusão. A presença do estudante em uma turma comum não produz, por si só, acesso ao conhecimento. Araujo et

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

al. (2018, p. 36-37), ao analisarem a inclusão de uma criança surdocega na Educação Infantil, concluem pela necessidade de recursos e estratégias de comunicação acessíveis e contextualizadas. Branco e Leal (2018, p. 323-324) encontram, em estudos revisados, ausência de ações planejadas e fragmentação das atividades do AEE. Em conjunto, esses resultados apontam para uma diferença entre estar matriculado e estar pedagogicamente incluído: a inclusão pressupõe que o estudante consiga compreender a rotina, antecipar acontecimentos, estabelecer relações com colegas e adultos, acessar os conteúdos e expressar intenções, dúvidas e conhecimentos. Quando essas condições não são produzidas, a escola pode manter a presença física e, simultaneamente, limitar a participação linguística e curricular.

Nos estudos de Educação Matemática, a singularidade do estudante aparece associada à seleção de materiais e modos de apresentar conceitos. Marques et al. (2021, p. 1-2) identificam três núcleos nas pesquisas: características dos estudantes e estratégias utilizadas, práticas inclusivas e recursos didáticos. O trabalho de Aleixo, Grützmann e Alves (2024, p. 1-3), desenvolvido com uma aluna com surdocegueira congênita, mostra que atividades concretas podem revelar tanto aprendizagens quanto dificuldades específicas, permitindo ao professor ajustar intervenções. De modo semelhante, Aleixo e Grützmann (2019, p. 29-30) descrevem uma estudante usuária de Libras em processo de construção do conceito de número. Esses estudos indicam que o conhecimento do perfil comunicacional precisa caminhar junto ao conhecimento pedagógico do conteúdo: adaptar comunicação sem planejar o conceito é insuficiente, assim como dominar o conteúdo sem torná-lo sensorial e linguisticamente acessível.

É nesse ponto que a escolarização bilíngue precisa ser formulada com cuidado. Para estudantes surdocegos que utilizam Libras, a língua não deixa de ser central quando a visão se reduz; o que pode mudar é a modalidade de recepção e as condições materiais de interação. A Libras em campo visual reduzido, a Libras tátil e outras adaptações podem preservar continuidade linguística e favorecer o acesso ao currículo. Contudo, há estudantes cujo percurso comunicacional é distinto, o que impede transformar a Libras em uma exigência universal. O princípio que emerge do conjunto bibliográfico é o direito a uma comunicação linguística efetiva, construída a partir do repertório do sujeito e articulada à aprendizagem escolar. Assim, o adjetivo bilíngue só ganha densidade quando se traduz em práticas concretas de acesso,

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

mediação e produção de sentido, e não quando funciona apenas como denominação institucional.

LIBRAS, LIBRAS TÁTIL E COMUNICAÇÃO MULTIMODAL

A Libras ocupa lugar relevante nos percursos de muitas pessoas surdocegas, sobretudo quando a surdez precede ou acompanha a redução visual e a língua de sinais já integra a experiência linguística do sujeito. A forma visual-espacial, contudo, pode demandar ajustes progressivos conforme o campo visual se modifica. Bigate (2022, p. 4) descreve, entre outras possibilidades, a Libras tátil, a escrita na palma da mão, o Braille tátil, a fala ampliada, o Tadoma e o alfabeto manual tátil. Segundo Watanabe (2017 apud Bigate, 2022, p. 4), uma diferença perceptível da Libras tátil em relação à Libras visual-espacial está na recepção pelo contato: a pessoa surdocega posiciona suas mãos sobre as mãos de quem sinaliza para perceber a mensagem. O emprego do apud é especialmente pertinente aqui porque a formulação de Watanabe é recuperada por Bigate no artigo utilizado como fonte desta análise.

A passagem da percepção visual para a percepção tátil não deve ser compreendida como simples mudança de canal físico. O tato reorganiza a temporalidade da mensagem, a atenção compartilhada, o uso do espaço e as condições de acompanhamento do discurso. Borges e Garcês (2025, p. 79-80) observam que a Libras tátil envolve sinais manuais, movimento, localização, direcionalidade e configurações de mão percebidas no contato entre interlocutores. Os autores também discutem a Comunicação Social Háptica como recurso complementar que pode transmitir informações ambientais e relacionais no corpo da pessoa surdocega. Desse modo, o acesso linguístico pode envolver simultaneamente uma língua de sinais e informações hápticas que contextualizam quem está presente, o que ocorre ao redor, movimentos no espaço ou mudanças relevantes do ambiente. Essa combinação amplia as condições de participação porque reduz a perda de informações incidentais que pessoas videntes e ouvintes captam sem mediação planejada.

A noção de comunicação multimodal ajuda a compreender essa composição de vias. Mata, Soriano e Oliveira (2021, p. 780) definem a multimodalidade pela combinação de formas de comunicação usadas de maneira simultânea ou sequencial e mostram que, na surdocegueira, recorrer aos sentidos remanescentes pode ser decisivo para estabelecer relações com o meio. As autoras vinculam essa comunicação a condições educacionais planejadas e apoio

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

especializado, aspecto que desloca a responsabilidade do estudante para a organização do contexto pedagógico.

> A comunicação multimodal ou multimodalidade, caracterizada pela combinação de diferentes formas de comunicação, de maneira simultânea ou sequencial, para veiculação de informações, é, de acordo com Nunes (2003), uma das características marcantes da CSA. Alguns estudos apontam que a multimodalidade dentro do processo de desenvolvimento da comunicação de crianças com surdocegueira é bastante adotada, já que, com a privação dos sentidos receptores a distância, deve-se recorrer, potencialmente, às formas alternativas de comunicação, por meio dos sentidos remanescentes, a fim de que consigam estabelecer laços com o meio. [...] Assim, o processo de aprendizagem da comunicação para as crianças com surdocegueira exige apoio especializado e condições educacionais planejadas e de qualidade. (Mata; Soriano; Oliveira, 2021, p. 780).

A citação reforça que multimodalidade não significa acumular recursos indiscriminadamente. A escolha de objetos, sinais, toques, pistas olfativas, movimentos corporais ou tecnologias precisa possuir função comunicativa reconhecível para o estudante. O excesso de estímulos sem organização pode produzir ruído, ao passo que sinais consistentes podem favorecer antecipação, compreensão e participação. Por isso, professores e profissionais necessitam observar atentamente respostas corporais, preferências e regularidades de interação. Em contextos de surdocegueira congênita, formas consideradas pré-simbólicas podem constituir pontos de partida para o desenvolvimento de comunicação mais convencional; em contextos de surdocegueira adquirida, adaptações podem preservar repertórios linguísticos já existentes. Em ambos os casos, a linguagem é construída nas relações e não apenas transmitida por técnicas.

Maio e Freitas (2022, p. 473-486), em estudo com uma criança com surdocegueira congênita, mostram que o acesso a diferentes sistemas de comunicação precisa estar alicerçado na mediação social. A análise das autoras é particularmente importante para a escola porque evidencia que recursos comunicacionais só se tornam efetivos quando inseridos em interações intencionais e significativas.

> Como Vitor tem acesso às informações por meio de sistemas de comunicação que envolvem diferentes recursos e estratégias, as relações sociais tendem a legitimar-se. Alicerçados na mediação social realizada pelo outro, tais elementos veiculam significações e ampliam as possibilidades de interação. A maneira de conduzir a mediação social possibilita que ele inicie e mantenha interações sociais, ou não. Isso vai balizar sua perspectiva de comunicação e de atuação no mundo. Tais proposições talvez pudessem ser incorporadas em outras instâncias da vida da criança, como a familiar e a escolar, para além da instituição. (Maio; Freitas, 2022, p. 486).

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

A contribuição desse estudo para uma perspectiva bilíngue está em mostrar que língua e interação social não podem ser separadas. O acesso à Libras tátil, por exemplo, não se efetiva apenas porque um intérprete realiza sinais sobre as mãos do estudante; é necessário que a interação tenha propósito, que o estudante disponha de oportunidades de responder, iniciar turnos, explorar objetos e relacionar sinais às experiências. A construção de significados depende de contextos recorrentes, parceiros comunicativos disponíveis e experiências compartilhadas. Isso exige que o professor da classe comum também compreenda a lógica da comunicação, em vez de delegar toda a relação ao guia-intérprete ou ao professor do AEE.

As trajetórias narradas por pessoas com surdocegueira adquirida reforçam o valor da continuidade linguística. Lupetina e Walter (2021, p. 1021-1030) identificaram participantes que utilizavam Libras tátil, Libras em campo reduzido, fala ampliada, fala próxima e Tadoma. Os relatos também registram dificuldades decorrentes da insistência na oralização, da ausência de profissionais especializados e da falta de materiais adaptados. A experiência de um participante no ensino superior mostra, de maneira concreta, como a Libras tátil pode funcionar como via de acesso ao conteúdo ministrado e à compreensão de textos.

> Eu tenho uma mesa, onde de um lado eu me sento e do outro lado o intérprete se senta. Na sala ficam três profissionais intérpretes. Os intérpretes fazem um revezamento entre eles, em média de 15 em 15 minutos. À medida que o professor leciona, eles repassam para mim através da Libras tátil o conteúdo que é ministrado, inclusive quando as aulas são lecionadas em Libras, eles transmitem para mim através da Libras tátil. Eles também me ajudam na compreensão dos textos através da Libras tátil com muita eficiência. (Lupetina; Walter, 2021, p. 1030).

O relato evidencia que a acessibilidade linguística exige organização institucional: número de profissionais, revezamento, disposição espacial e disponibilidade para mediação de textos. Ele também mostra que uma aula já ministrada em Libras pode continuar inacessível a um estudante que não consegue recebê-la visualmente. Essa situação é crucial para a noção de educação bilíngue abordada neste trabalho. Não basta que a escola declare a Libras como língua de instrução se a modalidade de apresentação não corresponde às condições perceptivas do estudante. A escolarização bilíngue de pessoas surdocegas usuárias de Libras depende, portanto, de garantir a língua em forma efetivamente acessível, o que pode significar sinalização tátil, campo visual reduzido, ritmo adaptado, informações hápticas e apoio à leitura em português ou Braille.

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

Santos e Gomes (2025, p. 10-11) ampliam esse debate ao revisar sistemas de comunicação e a formação de guias-intérpretes, incluindo comunicação social háptica e audiodescrição. O estudo sustenta que o repertório profissional precisa ir além de uma única técnica, justamente porque as necessidades são singulares. A escola bilíngue, nessa perspectiva, deve ser também multimodal: precisa reconhecer uma língua de sinais como elemento identitário e linguístico quando ela integra a história do estudante, mas combinar essa língua com recursos táteis, escritos e tecnológicos necessários ao acesso ao mundo. Bilinguismo e multimodalidade não são categorias concorrentes; podem ser dimensões complementares de uma prática orientada pelo direito à linguagem e ao conhecimento.

GUIA-INTÉRPRETE, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O guia-intérprete aparece na literatura como profissional estratégico para a comunicação, a mobilidade e a participação da pessoa surdocega. Almeida e Souza (2017, p. 67-73) analisam sua atuação no contexto socioeducacional e defendem que compreender as formas de comunicação utilizadas pela pessoa surdocega é condição para uma mediação adequada. Em ambientes escolares, o trabalho pode envolver interpretação, descrição de elementos visuais, apoio à orientação e mobilidade e adequação da forma de comunicação. Essa multiplicidade diferencia a guia-interpretação de uma tradução linguística restrita: o profissional precisa oferecer acesso ao discurso e, ao mesmo tempo, às informações ambientais que sustentam a compreensão da situação comunicativa.

Ao pensar nos direitos educacionais, a mediação não pode ser improvisada. A presença de um adulto sem formação específica pode não resolver as barreiras e, em alguns casos, criar dependência ou filtrar excessivamente a experiência do estudante. Almeida e Souza (2017, p. 73) destacam a necessidade de condições que assegurem acesso à informação e situam o profissional como mediador em diferentes contextos sociais. A função precisa ser orientada por ética, domínio dos sistemas de comunicação e conhecimento do perfil do usuário. Isso implica, no contexto escolar, planejar previamente aulas, materiais e situações de interação, evitando que o guia-intérprete receba o conteúdo apenas no momento em que precisa mediá-lo.

A formação continuada é, portanto, parte da política de acessibilidade da escola. Maia e Falkoski (2023, p. 1-2) descrevem uma experiência de formação de professores e intérpretes de Libras para as funções de guia-intérprete e instrutor mediador. O estudo indica que práticas,

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

estágios e atividades síncronas podem contribuir para ampliar a participação de pessoas com surdocegueira em situações variadas. Mais do que conhecer definições, o profissional precisa aprender a posicionar-se, conduzir deslocamentos, oferecer informações de contexto, utilizar sistemas táteis e adaptar a mediação à pessoa atendida. A formação deve incluir, ainda, reflexão sobre autonomia, escolha e protagonismo, para que o apoio não substitua a voz do estudante.

Branco e Leal (2018, p. 323-324) encontraram justamente a falta de formação de professores e guias-intérpretes entre as dificuldades recorrentes da escolarização. A revisão das autoras também aponta fragmentação entre ações do ensino comum e do AEE. Essa fragmentação pode ser particularmente prejudicial para o estudante surdocego porque a comunicação precisa atravessar todos os espaços escolares. Não é suficiente que haja domínio de estratégias na sala de recursos se, na classe comum, o estudante recebe materiais inacessíveis, não acompanha mudanças de atividade ou não consegue interagir com os colegas. Do mesmo modo, não basta que o guia-intérprete possua competência técnica se o professor não compartilha planejamento, objetivos e materiais com antecedência.

Santos e Gomes (2025, p. 10-11) defendem a ampliação da formação de guias-intérpretes no que se refere aos sistemas de comunicação e à audiodescrição. A proposta é relevante porque informações visuais do ambiente, de imagens, gráficos, movimentos e expressões podem compor o conteúdo escolar. Para estudantes que recebem Libras tátil, essas informações não chegam automaticamente com a tradução do discurso. A comunicação social háptica, a descrição e outros recursos podem preencher parte desse contexto, desde que escolhidos de maneira criteriosa e compreensível para o estudante. Assim, a qualificação profissional deve articular competência linguística, conhecimentos de acessibilidade, leitura pedagógica da situação e capacidade de trabalhar colaborativamente.

Essa organização é coerente com a ideia de que acessibilidade comunicacional pertence à escola como um todo. Um estudante surdocego que utiliza Libras tátil não deve ter acesso apenas ao conteúdo formal da aula; precisa ser incluído nas conversas, avisos, atividades coletivas, eventos, deslocamentos e situações de convivência. A participação cotidiana exige que mais pessoas da comunidade escolar saibam como iniciar contato, identificar-se, respeitar o espaço corporal e oferecer informação. O guia-intérprete pode favorecer esse processo, mas não deve tornar-se a única pessoa com quem o estudante se comunica. Uma educação

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

comprometida com o bilinguismo e a participação amplia os interlocutores, diversifica situações de uso da língua e fortalece a autonomia comunicativa.

AEE, CURRÍCULO, TRABALHO COLABORATIVO E ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE

O Atendimento Educacional Especializado ocupa posição recorrente nas pesquisas sobre escolarização de estudantes surdocegos. Giza, Bondezan e Moraes (2022, p. 1-2) apresentam um estudo de caso com estudante com síndrome de Usher e argumentam que o AEE pode contribuir por meio de adaptações curriculares, diferentes ferramentas de comunicação e trabalho colaborativo. A relevância desse atendimento, entretanto, está em sua articulação com a classe comum. Se o AEE funciona como espaço paralelo onde o estudante finalmente encontra comunicação acessível, enquanto a sala de aula permanece inalterada, há risco de reforçar uma escolarização segmentada. A função complementar precisa materializar-se na circulação de estratégias, materiais e conhecimentos entre os profissionais.

Barichello e Bondezan (2025, p. 47-60) atualizam essa discussão ao investigar abordagens inclusivas na perspectiva de professores de salas de recursos multifuncionais. As autoras identificam a importância de metodologias, tipos de comunicação, adaptações curriculares e materiais didáticos adequados, além de formação continuada e colaboração. O trabalho colaborativo permite que as decisões sobre acessibilidade sejam incorporadas ao planejamento antes da aula, e não apenas corrigidas depois que a barreira se manifesta.

> O trabalho colaborativo envolve a interação entre os professores do ensino comum, o professor do AEE, instrutor-mediador e o guia-intérprete, também, a família, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com surdocegueira e garantir a qualidade da educação. (Barichello; Bondezan, 2025, p. 60).

Embora relativamente breve, a passagem sintetiza uma mudança de lógica: a responsabilidade deixa de recair sobre um único especialista e passa a ser distribuída entre os agentes educacionais e a família. Isso não significa diluir funções técnicas, mas construir uma base comum de objetivos e informações. Para uma aula de Ciências, por exemplo, o professor pode antecipar ao guia-intérprete conceitos e vocabulário; o AEE pode preparar representações táteis; a família pode informar estratégias de comunicação utilizadas pelo estudante; e a equipe pode decidir como permitir exploração do experimento sem reduzir a atividade a uma descrição

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

verbal. O mesmo princípio vale para Matemática, Língua Portuguesa, História, Arte e demais componentes.

O currículo acessível precisa preservar a intencionalidade pedagógica. Adaptar não significa simplificar automaticamente, retirar conteúdos ou oferecer tarefas desvinculadas da turma. Os estudos de Santos e Sales (2020, p. 650-651; 2021, p. 100-101) mostram que objetos tangíveis e reconstruções de artefatos podem sustentar experiências matemáticas significativas. Aleixo, Grützmann e Alves (2024, p. 1-3) analisam atividades de construção do conceito de número, evidenciando que materiais concretos permitem tanto a exploração quanto a observação de como a estudante organiza relações. Marques et al. (2021, p. 1-2) defendem que ações pedagógicas devem apoiar-se nas potencialidades de cada estudante. Esses trabalhos permitem afirmar que a adaptação curricular precisa modificar a via de acesso e a forma de interação sem abandonar os objetivos cognitivos centrais.

Na escolarização bilíngue, essa preocupação é especialmente importante porque a língua de instrução e o material didático precisam dialogar. Um conceito explicado em Libras tátil pode exigir objeto, maquete, relevo, representação em Braille ou experiência corporal para ser plenamente compreendido. Textos em português podem necessitar conversão para Braille, ampliação, suporte digital ou mediação em Libras, conforme as características do estudante. A tradução entre línguas e modalidades, portanto, precisa ser acompanhada de uma tradução didática do modo como o conceito se torna perceptível. Essa dimensão aparece de modo indireto em diferentes estudos analisados e se torna evidente quando se observam as práticas matemáticas, a alfabetização e o uso de tecnologia assistiva.

O planejamento também deve considerar avaliação. Se o estudante acessa o conteúdo por meio tátil e se comunica prioritariamente em Libras tátil, uma avaliação exclusivamente impressa e visual pode medir a barreira, não a aprendizagem. O professor precisa distinguir o objetivo conceitual da forma convencional de resposta. Em alguns casos, a demonstração em Libras tátil, a manipulação de objetos, o registro em Braille, a resposta digital acessível ou a mediação de um guia-intérprete podem ser formas legítimas de demonstrar conhecimento. O princípio é manter critérios acadêmicos e, ao mesmo tempo, remover impedimentos sensoriais e comunicacionais que não fazem parte do que se pretende avaliar.

O desafio central, então, é transformar o AEE e os apoios especializados em elementos de uma rede pedagógica. Branco e Leal (2018, p. 323-324) demonstram que a fragmentação é

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

uma dificuldade histórica; Barichello e Bondezan (2025, p. 47-60) mostram que o ensino colaborativo e a formação continuada permanecem atuais. A escolarização bilíngue de estudantes surdocegos requer um fluxo permanente de planejamento, acompanhamento e revisão: identificar como o estudante acessa a informação, prever barreiras, preparar materiais, combinar formas de comunicação, observar respostas e ajustar a intervenção. Essa dinâmica precisa acompanhar as mudanças sensoriais e linguísticas que podem ocorrer ao longo do tempo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ALFABETIZAÇÃO, MATERIAIS TÁTEIS E TECNOLOGIA ASSISTIVA

A discussão sobre comunicação ganha concretude quando se examinam práticas pedagógicas. Bigate e Lima (2019, p. 1-2), ao analisarem práticas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira, identificam a comunicação como uma das principais dificuldades percebidas pelos professores e ressaltam a importância da presença de profissional de Libras. Araujo et al. (2018, p. 36-37), em contexto de Educação Infantil, destacam estratégias acessíveis e contextualizadas. Em ambos os casos, a prática efetiva depende de relacionar recursos ao cotidiano do estudante. Isso significa que uma estratégia é pedagogicamente relevante quando permite compreender uma atividade, participar de uma interação, construir um conceito ou agir com mais autonomia, e não apenas quando é tecnicamente sofisticada.

A alfabetização evidencia essa necessidade. Alvaristo, Santinello e Hallal (2021, p. 77-78) mapearam estudos sobre surdocegueira, comunicação e alfabetização e observaram que, embora existam discussões sobre formas de comunicação, permanecem lacunas relativas às práticas de alfabetização. Essa constatação sugere que parte da literatura ainda se concentra em estabelecer o canal comunicativo inicial, sem avançar suficientemente para os usos escolares da leitura e da escrita. Uma perspectiva educacional ampla precisa superar essa separação. Aprender a comunicar-se e aprender a ler e escrever são processos relacionados, mas não idênticos; a existência de um sistema de comunicação não garante, por si só, acesso aos gêneros escritos, à compreensão textual, à produção de registros ou ao conhecimento escolar mediado pela escrita.

Para estudantes usuários de Libras, a alfabetização em língua portuguesa exige considerar diferenças linguísticas e, no caso da surdocegueira, também diferenças de

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

modalidade sensorial. Um estudante pode compreender conceitos por Libras tátil e acessar palavras em português pelo Braille; outro pode utilizar escrita ampliada; outro pode recorrer a tecnologias com linha Braille ou ampliação. A escola precisa construir pontes explícitas entre sinais, objetos, experiências e registros escritos. Quando um conceito novo é apresentado apenas como palavra em português, sem uma experiência acessível que lhe dê significado, a barreira linguística se combina à barreira sensorial. Por isso, alfabetização e letramento devem ocorrer em situações contextualizadas, com materiais perceptíveis e mediação linguística adequada.

Borges e Garcês (2025, p. 77-82) aproximam tecnologia assistiva e processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo recurso voltado à aprendizagem da grafia Braille e utilizando atividades sensoriais. O trabalho mostra que tecnologia assistiva não se limita a equipamentos digitais: pode envolver recursos didático-pedagógicos construídos para favorecer percepção tátil, formação de conceitos, alfabetização e autonomia. O valor do recurso depende da forma como ele se integra à atividade e do retorno do participante. Uma solução considerada acessível em abstrato pode não ser funcional para um estudante específico; daí a importância de testar, observar, ajustar e envolver o próprio usuário nas decisões.

Essa lógica também aparece na Educação Matemática. Santos e Sales (2021, p. 100-101) exploram a reconstrução do osso de Ishango como material para o ensino de numeração, destacando potencialidades de um objeto tangível. Em estudo anterior, Santos e Sales (2020, p. 650-651) analisaram possibilidades de atividades matemáticas baseadas em objetos que podem ser percebidos pelo toque. Aleixo e Grützmann (2019, p. 29-30) descrevem a construção da correspondência entre número e quantidade por uma aluna com surdocegueira usuária de Libras, e Aleixo, Grützmann e Alves (2024, p. 1-3) ampliam a análise para atividades de inclusão no processo de construção do conceito de número. O conjunto dessas pesquisas demonstra que o tato pode participar de experiências cognitivamente complexas quando o material é planejado com intenção didática.

Materiais táteis, contudo, não devem ser confundidos com objetos meramente manipuláveis. Para apoiar a aprendizagem, precisam apresentar informações relevantes de forma discriminável: textura, forma, posição, contraste, tamanho e organização espacial devem corresponder ao conceito trabalhado. Da mesma maneira, a exploração necessita de tempo e orientação. Um estudante não capta uma figura tátil de modo instantâneo; pode precisar

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

percorrê-la com as mãos, estabelecer referências, retornar a partes anteriores e relacionar o objeto à explicação em Libras tátil. Essa temporalidade deve ser incorporada ao planejamento da aula, evitando que o ritmo da turma faça com que a mediação tátil aconteça sempre de forma atrasada ou incompleta.

A comunicação social háptica amplia ainda mais a discussão sobre informação contextual. Borges e Garcês (2025, p. 79-81) e Santos e Gomes (2025, p. 10-11) apresentam essa possibilidade como complemento a outros sistemas de comunicação. No ambiente escolar, sinais hápticos podem informar acontecimentos que não estão contidos no enunciado verbal ou sinalizado: reações do grupo, mudanças de posição, deslocamentos, entradas e saídas de pessoas ou elementos visuais relevantes. A adoção dessa comunicação deve ser combinada com o estudante, porque códigos e preferências precisam ser compartilhados. Quando bem utilizada, ela reduz a dependência de descrições longas e torna a participação mais simultânea ao que acontece no ambiente.

As práticas analisadas também permitem reconsiderar a ideia de desempenho. Resultados de atividades não devem ser interpretados exclusivamente como capacidade ou incapacidade do estudante, porque o modo de apresentar a tarefa influencia diretamente a resposta. Aleixo, Grützmann e Alves (2024, p. 1-3) mostram que a mesma estudante pode realizar algumas atividades com facilidade e encontrar dificuldades em outras, o que oferece pistas sobre como reorganizar o ensino. Esse princípio é relevante para toda a escolarização: quando há erro, silêncio ou recusa, é necessário investigar se o conceito foi compreendido, se a comunicação foi acessível, se o material pôde ser percebido e se o tempo foi suficiente. A avaliação do estudante precisa ser acompanhada por avaliação das condições oferecidas pela escola.

Por fim, práticas pedagógicas inclusivas demandam continuidade. Uma experiência pontual com material tátil ou uma atividade especialmente adaptada pode ser significativa, mas não sustenta sozinha a escolarização. É preciso que acessibilidade esteja presente nas rotinas, nas avaliações, nos livros, nos eventos, nas interações sociais e na progressão curricular. A contribuição central dos estudos analisados está em mostrar que comunicação, materiais e profissionais precisam funcionar de forma integrada. Quando Libras tátil, Braille, tecnologia assistiva, objetos e mediação são escolhidos a partir do estudante e articulados ao objetivo de aprendizagem, deixam de ser recursos periféricos e tornam-se parte constitutiva do currículo.

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14
CC BY

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que os desafios da escolarização bilíngue de estudantes surdocegos não podem ser explicados por uma única dimensão. Eles se constituem na relação entre língua, comunicação, percepção sensorial, mediação profissional, organização curricular, formação docente e acesso a materiais. A literatura evidencia, de maneira consistente, que a surdocegueira é marcada pela heterogeneidade e que qualquer proposta educacional precisa partir do conhecimento do estudante. O momento de aquisição das perdas sensoriais, a história linguística, os resíduos visuais e auditivos, as experiências anteriores e as preferências comunicacionais interferem na forma como o sujeito acessa o ambiente e participa da aprendizagem.

Para estudantes cujo repertório inclui Libras, a escolarização bilíngue exige garantir que a língua esteja disponível em modalidade efetivamente acessível. A Libras visual-espacial pode necessitar de redução de campo, aproximação e ajustes; em outras situações, a Libras tátil torna-se a principal forma de recepção. O conjunto de estudos mostra ainda que essa língua pode coexistir com Braille, escrita ampliada, alfabeto manual tátil, Tadoma, comunicação social háptica, objetos de referência e tecnologias assistivas. Assim, reconhecer a Libras não significa limitar a comunicação a uma única modalidade. Ao contrário, significa preservar a centralidade linguística quando pertinente e construir uma rede multimodal que permita ao estudante acessar informações, conceitos e relações sociais.

A mediação do guia-intérprete e do instrutor mediador é decisiva em muitos percursos, mas a responsabilidade pela inclusão não pode ser transferida integralmente a esses profissionais. A escola precisa produzir trabalho colaborativo entre professor da classe comum, AEE, profissionais especializados, gestão e família. Planejamento compartilhado, preparação antecipada de materiais, definição de estratégias comunicacionais e acompanhamento sistemático tornam possível uma participação mais consistente. A formação continuada é condição para esse processo, pois a atuação com surdocegueira demanda conhecimentos específicos que não podem ser substituídos apenas por boa vontade ou experiência geral em educação especial.

No currículo, a acessibilidade deve preservar objetivos de aprendizagem e modificar as vias de acesso quando necessário. Estudos de Matemática demonstram que materiais concretos e tangíveis podem sustentar construção conceitual; pesquisas sobre alfabetização indicam que

Revista Internacional de Estudos Surdos, v. 1, n. 2, p. 83-103, nov. 2026. ISSN: 3086-7266
https://doi.org/10.68044/6mhb0m14

ainda há lacunas significativas na produção de práticas; e investigações recentes sobre tecnologia assistiva mostram potencial para desenvolver recursos sensoriais e ampliar autonomia. Essas contribuições convergem para um princípio: o recurso precisa estar vinculado a uma intenção pedagógica e ser avaliado em relação à sua funcionalidade para a pessoa específica. Adaptação não é simplificação automática, mas reorganização das condições para que o estudante enfrente desafios cognitivos com acesso linguístico e sensorial adequado.

Do ponto de vista da escolarização bilíngue, o desafio maior é transformar o direito linguístico em experiência pedagógica cotidiana. A existência formal da Libras na instituição não garante acesso se o estudante necessita de Libras tátil e essa modalidade não está disponível. Da mesma forma, a oferta de português escrito não garante letramento quando o texto não pode ser percebido ou quando não há mediação que relacione língua, experiência e conceito. A bilinguagem educacional precisa ser acompanhada por acessibilidade material, tecnológica e comunicacional. Nesse sentido, o currículo bilíngue para estudantes surdocegos deve ser pensado como currículo linguisticamente acessível e sensorialmente planejado.

Finalmente, os estudos analisados indicam a necessidade de ampliar pesquisas sobre alfabetização, práticas curriculares, avaliação, uso pedagógico da comunicação háptica, formação de professores e experiências de estudantes surdocegos em diferentes etapas da educação. Também é fundamental fortalecer pesquisas que incorporem diretamente as perspectivas das próprias pessoas surdocegas, evitando que suas necessidades sejam definidas apenas por profissionais. A escolarização de qualidade se constrói quando a singularidade não é utilizada para reduzir expectativas, mas para definir os apoios que tornam a participação possível. Libras, comunicação e educação, portanto, encontram-se no centro de uma mesma questão: assegurar que estudantes surdocegos tenham condições reais de compreender, expressar-se, aprender e produzir sentidos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Heniane Passos; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Correspondência entre número e quantidade: processo de construção do número por uma aluna com surdocegueira congênita. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 65, p. 29-44, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/1983. Acesso em: 10 jul. 2026.

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

ALEIXO, Heniane Passos; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. Abordagem da inclusão na construção do conceito de número desenvolvida com uma aluna com surdocegueira. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, e2024120203, 2024. DOI: 10.5752/P.2316-9451.e2024120203. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/abakos/article/view/33329. Acesso em: 03 set. 2026.

ALMEIDA, Wolney Gomes; SOUZA, Jeremias Barreto. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com surdocegueira. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 67-87, jan./jun. 2017. DOI: 10.5216/rs.v2i1.45783. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/45783. Acesso em: 15 jul. 2026.

ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SANTINELLO, Jamile; HALLAL, Renato. Surdocegueira, comunicação e alfabetização: um mapeamento de estudos. **Espacios**, v. 42, n. 11, art. 8, p. 77-85, 2021. DOI: 10.48082/espacios-a21v42n11p08. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/a21v42n11/21421108.html. Acesso em: 22 jul. 2026.

ARAUJO, Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de; POWIDAIKO, Arieli Maria de Souza; SOUZA, Ariane Maria Gonçalves de; BARROS, Natália dos Santos da Silva; CHELIS, Sabrina Corandin. Surdocegueira: desafios de uma inclusão. **Revista Educação**, Artes e Inclusão, v. 14, n. 3, p. 36-62, 2018. DOI: 10.5965/1984317814032018036. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11675. Acesso em: 28 jul. 2026.

BARICHELLO, Francieli Giza; BONDEZAN, Andreia Nakamura. Abordagens inclusivas para surdocegueira no ambiente educacional sob a perspectiva de professores das salas de recursos multifuncionais. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66170. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/66170. Acesso em: 02 set. 2026.

BIGATE, Thaís Ferreira. Surdocegueira adquirida e o ensino de Libras como segunda língua: relato de experiência. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 64, e286411, 2022. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/854. Acesso em: 31 jul. 2026.

BIGATE, Thaís Ferreira; LIMA, Neuza Rejane Wille. Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira**. Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: 10.5902/1984686X34756. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34756. Acesso em: 05 set. 2026.

BORGES, Ana Sara Tomé; GARCÊS, Bruno Pereira. Surdocegueira e a comunicação: a intersecção da tecnologia assistiva (TA) no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 77-104, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a65802. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/65802. Acesso em: 08 set. 2026.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; LEAL, Daniela. Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 323-338, abr./jun. 2018. DOI: 10.5902/1984686X26295. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26295. Acesso em: 12 jul. 2026.

GIZA, Francieli; BONDEZAN, Andreia Nakamura; MORAES, Denise Rosana da Silva. Inclusão escolar de aluno com surdo-cegueira por síndrome de Usher: o trabalho em sala de recursos multifuncionais. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2022. DOI: 10.15448/2179-8435.2022.1.43591. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/43591. Acesso em: 17 set. 2026.

LUPETINA, Raffaela; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. Trajetórias educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0237, p. 1021-1036, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0237. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0237. Acesso em: 19 jul. 2026.

MAIA, Shirley Rodrigues; FALKOSKI, Fernanda Cristina. Formação de professores e profissionais como apoio a inclusão e participação de pessoas com surdocegueira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023013, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17930. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17930. Acesso em: 11 set. 2026.

MAIO, Fabiana; FREITAS, Ana Paula de. (Im)Possibilidades comunicativas de uma criança com surdocegueira congênita no contexto de uma instituição especializada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0010, p. 473-490, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0010. Acesso em: 25 jul. 2026.

MARQUES, Isane Maria Wowcsuk; BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; SCHIPANSKI, Andressa Franciele Scambara. Educação matemática inclusiva e a surdocegueira: uma discussão a partir de aspectos destacados em pesquisas brasileiras. **Benjamin Constan**t, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, e276211, 2021. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/810. Acesso em: 14 set. 2026.

MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Perspectivas de profissionais sobre a comunicação multimodal no desenvolvimento de um sujeito com surdocegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0003, p. 777-792, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0003. Acesso em: 08 jul. 2026.

SANTOS, Adriana da Paixão; GOMES, Vera Lucia. Uma breve revisão sistemática sobre sistemas de comunicação na surdocegueira: apresentando a comunicação social háptica a partir do uso da audiodescrição. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 17, p. 10-26, fev. 2025. DOI: 10.55028/gepfip.v1i17.22658. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22658. Acesso em: 04 set. 2026.

RIES
Revista Internacional de Estudos Surdos
ISSN: 3086-7266

SANTOS, Felipe Moraes dos; SALES, Elielson Ribeiro de. Possibilidades de atividades de matemática para estudantes na condição de surdocegueira. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 31, p. 650-674, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i31.4155. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4155. Acesso em: 20 jul. 2026.

SANTOS, Felipe Moraes dos; SALES, Elielson Ribeiro de. Reconstrução do osso de Ishango como instrumento no ensino de matemática para estudantes com surdocegueira. Areté - **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 15, n. 29, p. 100-114, jan./jul. 2021. DOI: 10.59666/Arete.1984-7505.v15.n29.2088. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/2088. Acesso em: 16 set. 2026.

Recebido: 20/09/2026
Aceito: 02/11/2026
Publicado: 17/11/2026