

FORMAÇÃO EM SURDOCEGUEIRA COM CURSISTAS OUVINTES E SURDOCEGOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UM CURSO DE NOÇÕES BÁSICAS

**TRAINING IN DEAFBLINDNESS WITH HEARING AND DEAFBLIND
STUDENTS: TEACHER EXPERIENCE REPORT IN A BASIC NOTIONS COURSE**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792554927](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792554927)

Gleice Kelly Rocha do Nascimento¹

Kelly Francisca da Silva Brito²

RESUMO

O artigo analisa a experiência de duas professoras nas edições de 2025 e 2026 do Curso de Noções Básicas sobre Surdocegueira, oferecido pelo NAS, em Goiânia. Cada edição teve 50 horas distribuídas em 17 aulas. Trata-se de um relato de experiência qualitativo construído com base no projeto do curso, nos planos disponíveis, nos diários de classe e nas observações retrospectivas das docentes. A análise focaliza a articulação entre fundamentação teórica e práticas de orientação e mobilidade, fala ampliada, Libras tátil e descrição sinalizada de imagens. Em 2025, pessoas surdocegas convidadas participaram de atividades específicas; em 2026, dois cursistas com surdocegueira parcial, usuários de Libras, integraram a turma. As devolutivas de quem recebia a mediação evidenciaram que a escolha e a execução das técnicas dependem da trajetória linguística, das condições sensoriais e do ambiente. A participação continuada dos cursistas surdocegos em 2026 ampliou as oportunidades de rever orientações ao longo da formação. O relato conclui que a experiência prática se torna formativa quando é acompanhada de reflexão e da resposta da pessoa surdocega, sem permitir comparações de aprendizagem entre as turmas.

Palavras-chave: Surdocegueira; Formação continuada; Comunicação; Libras tátil; Relato de experiência.

ABSTRACT

The article analyzes the experience of two teachers in the 2025 and 2026 editions of the Basic Notions on Deafblindness Course, offered by NAS, in Goiânia. Each edition had 50 hours distributed across 17 classes. This is a qualitative experience report built on the course project, the available plans, the class diaries and the teachers' retrospective observations. The analysis focuses on the articulation between theoretical foundations and practices of orientation and

mobility, expanded speech, tactile Libras and signed description of images. In 2025, invited deafblind people participated in specific activities; in 2026, two course participants with partial deafblindness, Libras users, joined the class. The feedback from those receiving mediation showed that the choice and execution of techniques depend on the linguistic trajectory, sensory conditions and environment. The continued participation of deafblind course participants in 2026 expanded opportunities to review guidelines throughout the training. The report concludes that practical experience becomes formative when it is accompanied by reflection and by the response of the deafblind person, without allowing comparisons of learning between the classes.

Keywords: Deafblindness; Continuing education; Communication; Tactile Libras; Experience report.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 14.605/2023 instituiu o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira (Brasil, 2023). No campo educacional, compreender a surdocegueira como condição específica implica examinar conjuntamente as barreiras visuais e auditivas, as trajetórias linguísticas e as possibilidades de acesso à informação. Essas características não se apresentam de modo uniforme: diferentes histórias sensoriais e diferentes ambientes produzem necessidades distintas de comunicação. A formação de profissionais precisa, portanto, relacionar o conhecimento das modalidades comunicativas à observação de como cada pessoa participa das situações de ensino.

A formação continuada de profissionais da educação pode aproximar conhecimentos sobre surdocegueira das decisões que

surtem na condução de uma aula. Conhecer técnicas de comunicação é importante, mas sua aplicação requer observar o que a pessoa consegue compreender em determinada situação. Maia e Falkoski (2023) descrevem uma formação que articula estudo e atividades práticas com profissionais da área. O curso realizado no Núcleo de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS), em Goiânia, permitiu às professoras examinar essa relação em vivências de Libras tátil, fala ampliada, orientação e mobilidade e descrição sinalizada de imagens.

A questão que orienta o artigo é: como a articulação entre fundamentos teóricos, atividades práticas e devolutivas de pessoas surdocegas contribuiu para a revisão das decisões pedagógicas das duas professoras nas edições de 2025 e 2026? O objetivo é analisar como as docentes desenvolveram as atividades teóricas e práticas e o que aprenderam com as respostas de pessoas surdocegas durante as vivências. Em 2025, participantes convidadas integraram práticas específicas; em 2026, dois cursistas surdocegos matriculados participaram da rotina da turma. Essas formas de participação oferecem condições distintas de diálogo durante a formação, mas os registros disponíveis não permitem medir ganhos de aprendizagem nem explicar os resultados administrativos das edições.

2. SURDOCEGUEIRA, COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1. Surdocegueira e Heterogeneidade das Trajetórias Comunicativas

Lupetina e Walter (2021, p. 1021) afirmam que “a surdocegueira é uma deficiência única, que contempla duas perdas sensoriais

simultâneas, a auditiva e a visual”. Essa combinação produz implicações próprias para o acesso à informação, a comunicação, a orientação, a mobilidade e a participação social. A definição é coerente com a garantia legal de acessibilidade e educação prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e com o reconhecimento público da pauta expresso pela Lei nº 14.605/2023 (Brasil, 2023). No plano pedagógico, contudo, reconhecer a condição específica exige considerar outra premissa: as pessoas surdocegas não constituem um grupo homogêneo. Momento de aparecimento das perdas sensoriais, presença de resíduos visuais ou auditivos, experiência linguística, escolarização e condições do ambiente interferem nas possibilidades de interação.

A distinção entre surdocegueira congênita e adquirida ajuda a compreender essa diversidade, desde que não seja convertida em classificação rígida. Cormedi (2011), ao investigar a aquisição de linguagem na surdocegueira congênita, destaca a importância das interações e das mediações na construção de significados. Já Lupetina e Walter (2021), em estudo com pessoas com surdocegueira adquirida, registram trajetórias nas quais Libras tátil, Libras em campo reduzido, fala ampliada e outros recursos se relacionam à história comunicativa de cada participante. Os estudos tratam de populações e problemas distintos; por isso, não autorizam transpor procedimentos de um contexto para outro. Em conjunto, porém, sustentam que o planejamento educacional deve partir da trajetória da pessoa e das condições concretas em que ela se comunica.

Bigate e Lima (2019) também ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades dos estudantes com surdocegueira. Essa perspectiva desloca o foco de uma lista de

técnicas para a relação entre técnica, interlocutor e situação. Conhecer diferentes formas de comunicação amplia o repertório profissional, mas não determina antecipadamente qual delas será mais acessível. A escolha precisa considerar a modalidade linguística já utilizada pela pessoa, seus resíduos sensoriais, suas preferências, o objetivo da interação e as barreiras presentes. Assim, a competência profissional não consiste apenas em reproduzir um procedimento; inclui perguntar, observar, negociar e rever a mediação quando a informação não chega com clareza.

Essa formulação é especialmente importante diante da crença de que a pessoa surdocega se comunica necessariamente por Libras tátil. A técnica pode ser central para usuários de Libras que recebem a sinalização pelo tato, mas não é uma resposta universal. Uma mesma pessoa pode recorrer à Libras visual, à sinalização em campo reduzido, à Libras tátil, à fala ampliada ou a combinações desses recursos, conforme suas condições sensoriais e o ambiente. A iluminação, a distância, o ruído e o período do dia podem alterar a acessibilidade de uma interação. Por isso, a modalidade não deve ser deduzida do diagnóstico nem aplicada como protocolo fixo; ela precisa ser construída com a pessoa surdocega.

2.2. Comunicação Multimodal e Mediação Situada

A comunicação precisa ser planejada a partir das condições concretas do interlocutor. Mata, Soriano e Oliveira (2021, p. 779) observam que “as formas de comunicação são específicas, conforme as características de cada sujeito com surdocegueira”. Os autores discutem a comunicação multimodal como articulação de diferentes formas expressivas, empregadas de maneira sucessiva ou simultânea segundo as necessidades da interação. Embora o estudo

se concentre em um sujeito com surdocegueira congênita, sua contribuição conceitual ajuda a evitar duas reduções: identificar comunicação somente com língua oral ou sinalizada e supor que uma modalidade funciona de maneira estável em todas as situações. Comunicar envolve a produção de uma mensagem, as condições de recepção, a resposta do interlocutor e os ajustes realizados ao longo da troca. Nessa perspectiva, a resposta da pessoa surdocega não é um elemento posterior ou secundário, mas parte constitutiva do processo comunicativo.

A noção de multimodalidade não significa acumular indiscriminadamente recursos. Ela exige selecionar e combinar formas de comunicação de modo funcional. Fala ampliada, escrita, objetos de referência, sinais visuais, sinais táteis, descrição e pistas corporais apresentam possibilidades e limites diferentes. Na fala ampliada, por exemplo, aumentar o volume não basta: articulação, ritmo, distância, ruído ambiental e condições de escuta interferem na compreensão. Na Libras em campo reduzido, posição e extensão dos movimentos precisam respeitar o campo visual disponível. Na recepção tátil, a organização espacial do sinal e o contato entre as mãos demandam ajustes que não se resolvem pela simples reprodução da Libras visual.

Oliveira e Oliveira (2022, p. 275) verificaram que, na Libras tátil, “há uma redução do espaço de sinalização, que deve limitar-se ao espaço entre as mãos do receptor”. Esse dado ajuda a compreender por que a posição das mãos e a delimitação do espaço requerem ajustes. Santiago (2022), ao estudar a interpretação para língua de sinais tátil em conferências, discute estratégias para expressar informações que, na modalidade visual, podem ser percebidas por recursos faciais e corporais. Os contextos dessas pesquisas são mais

especializados do que uma formação introdutória, mas oferecem critérios relevantes para o curso: posição das mãos, ritmo, delimitação do espaço e explicitação de informações não acessíveis visualmente. Esses elementos mostram por que saber Libras visual não equivale automaticamente a saber sinalizar para recepção tátil e por que a clareza da mensagem precisa ser confirmada na interação.

A mediação inclui ainda informações sobre o espaço e o deslocamento. Almeida (2017), ao investigar a guia-interpretação, relaciona a atuação profissional à transmissão de enunciados, à descrição de elementos relevantes do ambiente e ao acompanhamento da pessoa surdocega. Em atividades de orientação e mobilidade, conduzir não significa substituir a iniciativa de quem é conduzido. É necessário oferecer referências no momento oportuno, respeitar o ritmo da pessoa e verificar se as informações possibilitam decisões seguras. Em um curso de noções básicas, a vivência tem caráter de sensibilização e não corresponde à habilitação profissional; ainda assim, pode tornar visíveis responsabilidades comunicativas que uma exposição exclusivamente verbal dificilmente evidencia.

A devolutiva de quem recebe a mediação adquire, nesse quadro, valor pedagógico e epistemológico. Quando uma pessoa surdocega informa que determinado sinal ficou pouco claro, solicita mudança na posição das mãos ou explica que uma modalidade funciona melhor em certo ambiente, ela contribui para a produção do conhecimento mobilizado na aula. A devolutiva não deve ser tratada como prova padronizada de domínio técnico nem como obrigação permanente de avaliar os colegas. Ela integra uma interação na qual a acessibilidade pode ser examinada por quem a vivencia. Ouvir essa

resposta permite ao cursista relacionar a execução da técnica aos efeitos concretos sobre compreensão, autonomia e participação.

2.3. Experiência, Reflexão e Formação das Professoras

A formação continuada precisa articular fundamentos conceituais, experimentação orientada e análise das situações vividas. Ao examinarem outra experiência formativa, Maia e Falkoski (2023, p. 13) destacam “as trocas de informações e experiências com as pessoas com surdocegueira” e descrevem a associação entre estudos e atividades práticas na preparação de profissionais da área. Essa articulação não reduz a teoria às primeiras aulas nem transforma as aulas posteriores em treinamento mecânico. A teoria fornece critérios para planejar e interpretar as práticas; a prática, por sua vez, apresenta problemas que exigem retornar aos conceitos. No curso analisado, essa relação é decisiva porque as técnicas de comunicação só podem ser compreendidas quando vinculadas às condições sensoriais, linguísticas e ambientais da interação.

A experiência, entretanto, não se converte automaticamente em conhecimento profissional. Abreu Souza (2022, p. 740) sintetiza essa exigência ao afirmar: “conceituamos a experiência como uma ação que requer reflexão, sensibilidade, sentidos, criticidade, exercício de autoconhecimento e autoria”. Em direção semelhante, Araújo e Gonçalves (2022) mostram a relevância da reflexão de uma professora formadora sobre a própria docência. Essas contribuições permitem analisar o curso para além da afirmação de que as vivências foram proveitosas. É preciso explicitar o que foi proposto, que dificuldade apareceu, como as professoras entrevistaram, que respostas foram oferecidas pelos participantes e quais mudanças de entendimento se tornaram possíveis. Também é necessário registrar

os limites dos episódios, evitando atribuir a uma atividade efeitos que não foram acompanhados depois do curso.

A experiência das duas professoras se construiu em um trabalho compartilhado entre uma docente surda e uma docente ouvinte, ambas responsáveis pelos momentos teóricos e práticos. Essa configuração ampliou as possibilidades de observar como as orientações circulavam em Libras e em português e como os cursistas se revezavam em funções de interpretação e guia-interpretção. A presença de pessoas surdocegas acrescentou outro lugar de enunciação ao processo formativo: em vez de aparecerem apenas como tema do curso, participaram das práticas, expressaram preferências e problematizaram escolhas comunicativas. Essa participação não elimina a responsabilidade pedagógica das docentes, mas modifica as condições em que elas podem avaliar e replanejar a aula.

Com base nesses aportes, a análise das edições de 2025 e 2026 adota três critérios. O primeiro relaciona cada técnica à trajetória linguística, às condições sensoriais e ao ambiente, evitando presumir a Libras tátil como modalidade universal. O segundo observa se a prática permitiu verificar a compreensão e rever a mediação a partir da resposta de quem a recebeu. O terceiro examina como as professoras transformaram dificuldades ocorridas em aula em questões para sua própria atuação. Esses critérios vinculam fundamentação e relato: a heterogeneidade explica por que as escolhas precisam ser situadas; a comunicação multimodal permite analisar os ajustes; e a reflexão docente orienta a leitura das decisões tomadas durante o curso.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um relato de experiência qualitativo construído pelas duas docentes do curso. Para Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63), esse gênero “é uma expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas”. A produção do conhecimento, nesse caso, não se limita à descrição cronológica: articula informação, referências, diálogo com a experiência e análise crítica. Com base nessa orientação, o presente relato delimita o contexto, identifica episódios pedagógicos e os interpreta à luz de estudos sobre surdocegueira, comunicação e formação docente.

O corpus documental reuniu o projeto institucional elaborado em 2024, os planos disponíveis das aulas 12 a 17 utilizados como referência nas duas edições, o plano da aula 5 de 2026 e os diários de classe de 2025 e 2026. O projeto e os planos registram intenções pedagógicas, mas não comprovam, isoladamente, a execução de cada atividade. Os diários foram consultados para conferir matrículas, frequência e resultados administrativos, sem serem utilizados como medida de aprendizagem. As interações, dificuldades e devolutivas foram reconstruídas a partir das observações e lembranças das docentes.

Quanto aos aspectos éticos, o curso foi planejado e realizado exclusivamente como ação de formação continuada, sem finalidade original de pesquisa. A decisão de sistematizar e analisar cientificamente a experiência ocorreu somente após o encerramento das duas edições. A elaboração do artigo não alterou as atividades já realizadas nem envolveu entrevistas, gravações, intervenções ou coletas adicionais. Foram utilizados documentos institucionais previamente existentes, dados administrativos apresentados de forma agregada e observações retrospectivas das

docentes. O texto omite nomes, imagens, falas literais e outras informações diretamente identificadoras dos cursistas.

As duas edições ocorreram nos primeiros semestres de 2025 e 2026, com 50 horas distribuídas em 17 aulas cada. O projeto institucional datado de 2024 previa 60 horas, 40 vagas e uma oferta semestral (Goiás, 2024); as cargas horárias e os quantitativos relatados a seguir dizem respeito às edições efetivamente realizadas. Os quantitativos de registro inicial e os resultados finais foram conferidos nos diários de classe. Em 2025, 48 pessoas constavam no diário: 12 receberam o resultado NF (não frequente), seis receberam DES (desistente) e 30 receberam AP (aprovado). A distribuição confere com os 48 registros individualizados e os resultados lançados no diário. Não havia cursistas surdocegos matriculados nessa turma, embora pessoas surdocegas convidadas tenham participado de atividades práticas. Em 2026, o diário registrou 45 pessoas: 14 com resultado NF (não frequente), 13 com resultado DES (desistente), seis com resultado RET (retido) e 12 com resultado AP (aprovado). Assim, 18 pessoas receberam AP ou RET; esse total não corresponde ao número de aprovados. Entre os cursistas dessa edição estavam duas pessoas com surdocegueira parcial, usuárias de Libras. Os registros iniciais incluem pessoas que nunca compareceram e não representam o total de participantes efetivos. Esses números descrevem a composição das turmas, sem medir a qualidade da aprendizagem. As aulas ocorreram no período noturno; a segunda edição teve encontros presenciais às terças-feiras.

A análise foi organizada em três eixos: (a) a articulação da teoria com as práticas ao longo das 17 aulas; (b) as situações em que condução e comunicação exigiram atenção às respostas do interlocutor; e (c) a participação de pessoas surdocegas nas duas edições. Foram

selecionadas as vivências de orientação e mobilidade, fala ampliada, Libras tátil e descrição sinalizada de imagens porque nelas era possível identificar a tarefa proposta, a dificuldade percebida, a intervenção docente e a devolutiva disponível. Nos pontos sem registro específico de uma intervenção ou de seu efeito, a interpretação se limita à memória retrospectiva das professoras. O texto não reproduz falas literais nem divulga nomes de participantes. As experiências são discutidas sem finalidade de generalização estatística e sem equiparar percepção docente a avaliação sistemática da aprendizagem.

4. A ORGANIZAÇÃO DO CURSO E DAS VIVÊNCIAS

O projeto de 2024 previa conteúdos sobre história, classificação e heterogeneidade da surdocegueira, modalidades de comunicação, orientação e mobilidade, atendimento educacional especializado e recursos pedagógicos acessíveis (Goiás, 2024). Os planos adotados como referência nas duas edições para as aulas 12 a 17 detalham propostas sobre recursos acessíveis, atendimento educacional especializado, relação com a família, ensino de língua portuguesa, oficina pedagógica e avaliação; preveem ainda discussão e justificativa das adaptações propostas pelos cursistas. O plano da aula 5 de 2026, por sua vez, previa oficina de comunicação tátil em duplas, com alternância de papéis e discussão sobre a compreensão das mensagens; incluía Libras tátil e fala ampliada entre as formas de comunicação apresentadas.

Nas duas edições analisadas, as docentes articularam conceitos introdutórios, aspectos da vida familiar e escolar, formas de comunicação e adaptação de materiais a práticas de contato e mediação. As duas professoras, uma surda e uma ouvinte, atuaram

tanto na fundamentação teórica quanto nas atividades práticas, com aulas em Libras e mediações em português conforme a situação. Os conteúdos incluíram características da surdocegueira, comunicação, orientação e mobilidade, técnicas de contato e produção de materiais. Na primeira edição, os próprios cursistas se revezavam na interpretação para a professora surda; essa solução integrou a dinâmica do curso, mas também exigia atenção à continuidade e à clareza da mediação.

Nas duas edições, a fundamentação teórica esteve presente nas 17 aulas. Nas quatro primeiras aulas, predominaram as exposições teóricas. Nas aulas seguintes, a teoria continuou a ser apresentada e discutida em articulação com vivências de orientação e mobilidade no interior da instituição e exercícios de diferentes técnicas de comunicação com pessoas surdocegas. A apresentação dessas possibilidades procurava evitar que a Libras tátil fosse tomada como resposta única antes de conhecer a forma de comunicação da pessoa atendida. As dificuldades observadas durante os exercícios ofereciam oportunidades para retomar conceitos, observar o interlocutor e reformular instruções. Ao final do curso, os cursistas produziram um material pedagógico de baixo custo para um perfil escolhido de estudante com surdocegueira, elaboraram um plano de aula e apresentaram a atividade à turma. Foi solicitada a doação dos materiais à instituição.

Em ambas as edições, as pessoas surdocegas que recebiam a mediação ofereciam devolutivas aos colegas e às docentes. Em 2025, tratava-se de participantes convidadas para as práticas; em 2026, os dois cursistas surdocegos integravam a turma e se revezavam com os ouvintes em exercícios de Libras tátil e guia-interpretação. Essa continuidade permitia retomar as técnicas estudadas à luz das

respostas de quem recebia o serviço e ajustar a condução e a comunicação ao longo das aulas.

A vivência de orientação e mobilidade ocorreu nas dependências da instituição, durante o turno noturno. Ao conduzir um colega pelo percurso, o cursista precisava observar o ambiente e oferecer referências sobre deslocamento e obstáculos. A dificuldade mais marcante, na percepção das professoras, não se resumia a encontrar um caminho: era sustentar uma comunicação que permitisse à outra pessoa acompanhar o trajeto com confiança, sem retirar dela a iniciativa. O exercício tornou discutível o que informar, em que momento e de que maneira verificar se a informação havia sido compreendida. Almeida (2017) situa a descrição do ambiente e a orientação entre as dimensões da guia-interpretação; aqui, a vivência introduziu essas responsabilidades de forma pedagógica. A reação de quem era conduzido e a insegurança de quem conduzia forneceram matéria para refletir sobre confiança e clareza das indicações. Não foi feita uma medida da qualidade da condução antes e depois da atividade. Também não se trata de reproduzir a experiência sensorial de uma pessoa surdocega: essa vivência teve caráter de sensibilização e de exercício inicial de comunicação.

5. DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

5.1. Acessibilidade Como Decisão Durante a Aula

Nas aulas, o estudo e a prática de diferentes técnicas de comunicação ofereceram uma oportunidade de discutir a ideia de que toda pessoa surdocega se comunica por Libras tátil. A técnica é especialmente relevante nas práticas descritas neste curso, que contaram com dois cursistas surdocegos usuários de Libras em

2026, mas não representa todas as trajetórias linguísticas. Os estudos de Lupetina e Walter (2021) mostram o uso de Libras em campo reduzido, fala ampliada e outras modalidades por pessoas com surdocegueira adquirida. Para as professoras, apresentar possibilidades distintas e experimentar formas de contato era também um modo de ensinar os cursistas a perguntar como a pessoa prefere se comunicar, observar se a mensagem está acessível e ajustar a técnica quando necessário. Não há registros de avaliação que permitam afirmar quantos cursistas mudaram essa concepção ao final do curso.

A fala ampliada ofereceu um exemplo diferente de decisão situada. A atividade podia parecer simples antes de ser praticada, sobretudo quando era entendida como falar em volume mais alto. Durante o exercício, as professoras chamaram atenção para a distância, a intensidade da voz, o ritmo, a articulação e as condições de escuta de quem recebia a mensagem. Nenhum desses parâmetros, considerado isoladamente, assegura a compreensão. Por isso, a tarefa exigia observar a resposta do interlocutor e ajustar a fala quando necessário. O contraste entre a expectativa de facilidade e as exigências percebidas na prática ajudou as docentes a discutir por que o nome de uma técnica não descreve, por si só, a maneira de empregá-la. Esse é um aprendizado identificado no processo de ensino; não há registro padronizado que permita afirmar o domínio da técnica por todos os cursistas.

A Libras tátil ocupou um lugar expressivo nas práticas e foi, na percepção das docentes, uma das atividades mais aguardadas. Os exercícios em duplas alternavam quem sinalizava e quem recebia a sinalização. Em 2025, pessoas surdocegas convidadas participaram de aulas práticas e comentaram a mediação que recebiam; em 2026,

os dois cursistas surdocegos, usuários de Libras, se revezaram com colegas ouvintes em diferentes encontros. A diferença de composição da turma não elimina a participação das pessoas convidadas em 2025, mas altera a possibilidade de retomar uma questão de comunicação com os mesmos interlocutores durante o curso. Ao sinalizar pelo contato, os cursistas precisavam considerar a posição das mãos, o espaço dos sinais, o ritmo e a resposta de quem recebia a mensagem. Segundo as docentes, parte da dificuldade inicial parecia relacionada ao receio diante de uma forma de comunicação pouco familiar. Oliveira e Oliveira (2022) e Santiago (2022) ajudam a compreender por que a experiência prévia com Libras visual não dispensa adaptações para a percepção tátil.

Uma devolutiva de 2026 tornou esse problema concreto. Um dos cursistas surdocegos relatou maior dificuldade para enxergar à noite e maior facilidade de acompanhar a comunicação por Libras tátil nesse período. Ele também orientou colegas a adaptar a sinalização para que a mensagem ficasse mais clara. A observação articula duas decisões que o ensino da técnica precisa contemplar: escolher uma modalidade adequada às condições do momento e ajustar a realização dos sinais conforme a resposta da pessoa que os recebe. O episódio sustenta a interpretação das docentes de que a participação continuada dos cursistas abriu oportunidades de revisão das práticas. Não demonstra, isoladamente, que a turma de 2026 aprendeu mais nem que a Libras tátil sirva a todas as pessoas surdocegas.

5.2. Descrição Sinalizada de Imagens e Participação dos Cursistas Surdocegos

Na turma de 2026, a atividade denominada no curso descrição sinalizada de imagens tomou como base um vídeo da Turma da Mônica composto por imagens e sem áudio. Quem realizaria a descrição não teve acesso prévio ao material. Na primeira exibição, um cursista ouvinte tentou selecionar e sinalizar as informações simultaneamente à passagem do vídeo. Em seguida, as docentes propuseram nova realização; ninguém se ofereceu naquele momento, pois a tarefa foi percebida como difícil. Um dos dois cursistas com surdocegueira parcial, ambos usuários de Libras, aceitou participar e também relatou dificuldade para sinalizar enquanto as imagens eram exibidas. Os dois cursistas surdocegos comentaram a clareza das descrições e sugeriram maneiras de tornar algumas informações mais compreensíveis. Não foi aplicado um roteiro de avaliação nem produzida uma transcrição dos comentários.

O exercício reuniu decisões simultâneas: selecionar informações visuais, organizá-las e sinalizá-las no tempo do vídeo. Sem preparação prévia, tanto o cursista ouvinte quanto o cursista surdocego encontraram dificuldades. A situação impediu uma leitura simplificadora em que a dificuldade de produzir a descrição seria atribuída apenas à condição sensorial de quem a realizou. Ao participar da tarefa e comentar produções dos colegas, a pessoa surdocega ocupou posições diferentes na atividade: recebeu informação, avaliou sua clareza e enfrentou as escolhas implicadas em produzi-la. As docentes interpretaram essa circulação de papéis como uma oportunidade de discussão sobre mediação comunicativa, em diálogo com Almeida (2017) e Santiago (2022), sem equiparar o exercício à atuação profissional. O episódio também revelou um limite da proposta didática: exigir descrição simultânea sem acesso prévio ao vídeo dificultou o planejamento de quem

sinalizava. Uma próxima edição poderia experimentar uma etapa de preparação e comparar, no próprio exercício, as decisões tomadas antes e depois da exibição; o presente relato não fornece resultados dessa alternativa.

5.3. O Trabalho Conjunto das Professoras

O planejamento compartilhado não separou o curso em uma etapa exclusivamente teórica e outra apenas prática. Nas quatro primeiras aulas, as exposições ocuparam mais tempo; nas seguintes, os conceitos continuaram a orientar as vivências e eram retomados quando surgiam dúvidas. Para as professoras, experimentar uma técnica só adquiria sentido formativo quando os cursistas podiam observar a resposta de quem recebia a mensagem e discutir os ajustes necessários. Assim, a prática funcionava como situação de análise, e não como repetição mecânica de procedimentos.

A atuação conjunta de uma professora surda e uma professora ouvinte também tornou a acessibilidade da própria aula parte da experiência docente. Ambas conduziram discussões e exercícios, mas as orientações circulavam entre Libras e português conforme a situação. Em 2025, os cursistas se revezaram na interpretação para a professora surda. Essa solução permitiu o andamento das atividades, embora exigisse atenção à continuidade da informação e evidenciasse a necessidade de prever, no planejamento institucional, condições estáveis de mediação linguística. Em 2026, a guia-interpretação praticada com os dois cursistas surdocegos integrava o conteúdo do curso, mas igualmente demandava acompanhamento das docentes para que a vivência não fosse confundida com habilitação profissional.

A diferença entre convidar pessoas surdocegas para momentos específicos e contar com dois cursistas surdocegos durante a edição de 2026 alterou principalmente a continuidade do diálogo. Em 2025, as devolutivas estavam vinculadas às atividades para as quais as participantes eram convidadas. Em 2026, questões sobre clareza, posição das mãos, condições de iluminação e escolha da modalidade podiam reaparecer em encontros posteriores com os mesmos interlocutores. Na interpretação das professoras, essa continuidade ampliou as ocasiões de rever orientações. Ela não comprova, entretanto, maior aprendizagem da segunda turma nem transforma os cursistas surdocegos em avaliadores permanentes dos colegas.

A análise retrospectiva levou as docentes a reconhecer três exigências para futuras ofertas: planejar a acessibilidade linguística da própria aula, reservar tempo para a devolutiva de quem recebe a mediação e explicitar os limites de cada exercício introdutório. No caso da descrição sinalizada de imagens, o acesso prévio ao vídeo e uma etapa de preparação poderiam favorecer escolhas mais conscientes; essa alteração ainda não foi testada. Também seria pertinente registrar de maneira sistemática as perguntas e os ajustes surgidos nas práticas, desde que definidos previamente os procedimentos éticos de participação e uso desses registros. Desse modo, a experiência docente não é apresentada como modelo concluído, mas como fonte de questões para o replanejamento do curso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência do NAS mostra que ensinar técnicas de comunicação requer relacioná-las às condições de acesso de cada

pessoa, evitando pressupor a Libras tátil como modalidade universal. Nas vivências, a articulação entre fundamentação teórica, experimentação e devolutiva permitiu às professoras revisar explicações e reconhecer limites das tarefas propostas. Em 2025, pessoas surdocegas convidadas ofereceram essa perspectiva em momentos específicos. Em 2026, a participação continuada de dois cursistas surdocegos ampliou as ocasiões de retomar questões de comunicação ao longo da formação. A devolutiva sobre o uso da Libras tátil no período noturno tornou visível a influência das condições ambientais; a descrição sinalizada de imagens evidenciou a necessidade de preparação para selecionar e organizar informações durante o vídeo. Esses episódios respondem à questão do artigo ao mostrar que a revisão das decisões pedagógicas ocorreu quando a execução da técnica pôde ser confrontada com a resposta da pessoa que recebia a mediação. Os dados não permitem afirmar que uma turma aprendeu mais que a outra.

O relato se apoia na perspectiva das docentes e nos documentos disponíveis. As devolutivas recebidas nas práticas não foram sistematizadas por meio de entrevistas, gravações ou instrumentos comparáveis entre as edições; tampouco houve acompanhamento dos egressos ou investigação dos diferentes motivos de desistência. Por isso, a contribuição do texto está na análise de escolhas pedagógicas situadas, especialmente da relação entre a técnica ensinada e a resposta de quem recebe a mediação. Pesquisas futuras poderão planejar o registro das interações e discutir com as pessoas surdocegas os critérios de acessibilidade e as condições éticas de uso de seus relatos, permitindo examinar com maior precisão o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves. Construção da experiência: contribuições para a formação docente. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 14, n. 35, p. 727-741, 2022. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1301>.

ALMEIDA, Wolney Gomes. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. Educar em Revista, Curitiba, n. 65, p. 167-181, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49000>.

ARAÚJO, Rafaela Lebrege; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. A reflexão e a formação contínua: relatos de uma professora formadora. Ciência & Educação, Bauru, v. 28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220024>.

BIGATE, Thaís Ferreira; LIMA, Neuza Rejane Wille. Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira. Revista Educação Especial, v. 32, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X34756>.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.605, de 20 de junho de 2023. Institui o Dia Nacional da Pessoa com Surdocegueira. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14605.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

CORMEDI, Maria Aparecida. Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-04072011-152503>.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. Projeto de curso: Noções Básicas sobre a Surdocegueira. Goiânia: NAS, 2024. Documento institucional.

LUPETINA, Raffaella; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. Trajetórias educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0237>.

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, v. 27, n. esp. 1, e023013, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17930>.

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, v. 27, e0003, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0003>.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Práxis

Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

OLIVEIRA, Émile Assis Miranda; OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso Lessa de. O espaço de sinalização na libras tátil. Estudos Linguísticos, v. 51, n. 1, p. 263–282, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3333>.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. A entonação expressiva na interpretação para língua de sinais tátil em conferências. Cadernos de Tradução, v. 42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e75883>.

¹ Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduada em Pedagogia e Letras-Libras. Especialista em Educação Especial: Inclusão e Diversidade, Linguística das Línguas de Sinais e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora das redes estadual de educação de Goiás e municipal de educação de Goiânia. Integrante do GT Perkins Sentidos Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6310-2325>.