CAPÍTULO 20

PRÁTICAS DE LETRAMENTO VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VISUALIDADE, MULTIMODALIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Indira Isis Bernardes [1]

Graduada em Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Possui pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia pela Faculdade Alcance, concluída em 2025. Atualmente, atua na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT)

RESUMO: Este artigo discute práticas de letramento visual na educação de surdos, enfatizando a visualidade, a multimodalidade e as estratégias pedagógicas que favorecem a construção de sentidos em contextos bilíngues. A investigação, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, articula estudos sobre experiência visual, pedagogia visual, Libras, língua portuguesa escrita como segunda língua, materiais didáticos, literatura surda, vídeos e recursos imagéticos. Os trabalhos analisados indicam que a imagem não deve ocupar função meramente ilustrativa, mas integrar o processo de produção de conhecimento, em articulação com a Libras e outros modos semióticos. Evidenciam-se contribuições de textos multimodais, histórias em quadrinhos, literatura visual, recursos corporais, vídeos didáticos e materiais concebidos a partir das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Conclui-se que práticas planejadas de letramento visual ampliam a participação, a compreensão, a leitura e a escrita, exigindo formação docente, acessibilidade bilíngue e intencionalidade pedagógica em diferentes etapas da escolarização e áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Letramento visual; Educação de surdos; Visualidade; Multimodalidade; Pedagogia visual.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo no qual linguagem, cultura, processos de escolarização e práticas pedagógicas precisam ser compreendidos considerando-se as particularidades linguísticas e visuais dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, discutir o letramento visual não significa acrescentar imagens a práticas tradicionalmente estruturadas pela oralidade e pela escrita, mas problematizar os modos pelos quais conhecimentos, discursos, textos e experiências são produzidos, organizados e compartilhados no espaço escolar. A visualidade relaciona-se à própria maneira pela qual sujeitos surdos estabelecem interações linguísticas e socioculturais e, por isso, ocupa lugar relevante na constituição de propostas educacionais bilíngues.

Gesueli e Moura (2006, p. 110) argumentam que o aspecto visual da leitura e da escrita deve ser compreendido como elemento constitutivo do letramento dos estudantes surdos. As autoras relacionam essa perspectiva à característica visual da língua de sinais e defendem uma compreensão de texto que se afaste da ideia de que a escrita seja simplesmente representação da oralidade. Nessa abordagem, a imagem participa da construção de conhecimentos, enquanto a língua de sinais constitui uma base linguística e identitária para o encontro do estudante surdo com a língua escrita.

Essa reflexão é especialmente significativa em contextos nos quais o português escrito é ensinado como segunda língua. Pereira

(2014, p. 143) sustenta que a Libras, concebida como primeira língua dos estudantes surdos, proporciona conhecimentos linguísticos e de mundo que constituem a base para a aprendizagem da Língua Portuguesa. A autora também chama atenção para a importância da leitura no processo de inserção do estudante no funcionamento linguístico-discursivo do português escrito. Dessa forma, o letramento visual não se apresenta em oposição ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao contrário, pode constituir uma mediação relevante para que esses processos se desenvolvam de maneira contextualizada e linguisticamente acessível.

A visualidade, entretanto, não deve ser reduzida ao pressuposto de que basta mostrar figuras ao estudante surdo. Uma pedagogia orientada visualmente pressupõe planejamento, seleção de recursos, organização do espaço, articulação entre linguagens, contextualização e construção de situações em que os sujeitos possam ler, interpretar, comparar, produzir e ressignificar informações visuais. Taveira e Rosado (2016, p. 174) identificam justamente o apelo imagético presente em artefatos produzidos por professores surdos e relacionam essas práticas à leitura, à escrita, à literatura e a outros processos de letramento.

Nessa direção, a escola precisa superar concepções nas quais a imagem funciona somente como decoração ou ilustração de conteúdos formulados previamente em modalidades linguísticas pouco

acessíveis ao estudante surdo. Gesueli e Moura (2006, p. 112) observam que o reconhecimento do papel da linguagem visual ainda é insuficiente em muitas práticas educacionais. Ao discutirem estudos anteriores, as autoras assinalam a necessidade de compreender o letramento visual como aprendizagem sistemática, e não como capacidade que surgiria espontaneamente pelo simples contato com imagens.

Tal discussão se amplia quando são consideradas as transformações contemporâneas nas formas de produzir e circular informação. Fotografias, infográficos, vídeos, aplicativos, histórias em quadrinhos, plataformas digitais, diagramas, mapas, ilustrações, expressões corporais e textos verbo-visuais compõem práticas comunicativas cotidianas. Nesses ambientes, diferentes modos semióticos se articulam na produção dos sentidos. A multimodalidade, portanto, torna-se particularmente pertinente para pensar a educação de surdos, embora não seja restrita a esse grupo.

Lebedeff e Grützmann (2021, p. 160) relacionam os conceitos de visualidade, letramento visual e multimodalidade e defendem uma exploração educacional mais consistente dos recursos visuais, ressaltando que a cultura deve ser considerada na construção da experiência visual, sobretudo no caso das pessoas surdas. Essa compreensão permite deslocar a discussão de uma perspectiva centrada na compensação de uma suposta ausência para outra

fundamentada nas formas visuais de significação, nas potencialidades linguísticas e nas práticas culturais dos sujeitos surdos.

A literatura especializada revela, contudo, uma distância entre o reconhecimento teórico da experiência visual e sua implementação cotidiana. Viana e Lebedeff (2025, p. 3) assinalam que, mesmo após avanços na educação de surdos, permanecem práticas apoiadas predominantemente na língua oral e fragilidades na formação docente para produzir recursos que coloquem a experiência visual no centro do planejamento. As autoras defendem que a Libras seja língua de instrução, mas advertem que sua presença, isoladamente, não substitui a necessidade de uma metodologia organizada a partir da visualidade.

O cenário também aparece no mapeamento de Ribeiro e Rosário (2023). Os autores analisaram pesquisas nacionais e identificaram três tendências: a utilização da imagem como signo que favorece leituras e interpretações; a exploração da Libras como língua de instrução em suas possibilidades visuais; e a articulação de Libras, imagens e português escrito em práticas híbridas. A existência dessas três tendências demonstra que visualidade e língua de sinais não são elementos concorrentes, mas podem integrar-se na organização de experiências de ensino.

A discussão adquire ainda maior importância diante da constatação de Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29) de que, em uma revisão sistemática, embora inicialmente tenham sido localizados 95

trabalhos relacionados à visualidade, somente cinco se ajustaram ao recorte específico de processos de aprendizagem de estudantes surdos. Os estudos selecionados convergiram para a compreensão da visualidade como elemento mediador da aprendizagem. O dado evidencia tanto o reconhecimento da importância do tema quanto a necessidade de ampliar pesquisas voltadas a práticas concretas de sala de aula.

À vista dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do letramento visual para a educação de surdos, articulando três eixos centrais: visualidade, multimodalidade e estratégias pedagógicas. Busca-se discutir como a experiência visual participa da aprendizagem dos estudantes surdos; como diferentes modos semióticos podem ser articulados nas práticas de ensino; quais características devem orientar materiais didáticos e recursos digitais; e quais implicações essas propostas apresentam para a atuação e a formação docente.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída mediante diálogo entre estudos que abordam letramento visual, educação bilíngue, pedagogia visual, língua portuguesa como segunda língua, Libras como primeira língua, literatura visual, vídeos didáticos, histórias em quadrinhos, materiais pedagógicos e recursos imagéticos. O propósito não consiste em realizar uma revisão sistemática, mas em estabelecer interlocução

teórica entre pesquisas que possibilitam compreender diferentes dimensões do fenômeno.

Assim, o referencial teórico está organizado em eixos complementares. Inicialmente, discute-se a experiência visual e sua relação com a educação de surdos. Em seguida, são examinados o conceito de letramento visual e as relações entre visualidade e multimodalidade. Posteriormente, abordam-se língua portuguesa escrita, Libras, textos multimodais, pedagogia visual, materiais didáticos, tecnologias, literatura surda, histórias em quadrinhos e estratégias docentes. Por fim, são sintetizados princípios que podem orientar práticas pedagógicas visualmente planejadas e culturalmente significativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a visualidade na educação de surdos exige diferenciá-la do simples ato fisiológico de enxergar. O termo remete a processos de significação, linguagem, interação, cultura e construção de conhecimentos. Em outras palavras, reconhecer a experiência visual significa admitir que determinadas formas de acessar, organizar e produzir sentidos têm centralidade na trajetória linguística e educacional de muitos sujeitos surdos.

Campello, Silveira e Rodrigues (2018, p. 112) situam a discussão no contexto de uma sociedade marcada pela presença

crescente de discursos imagéticos. Ao apresentarem experiências pedagógicas com estudantes surdos, as autoras articulam Libras, descrições imagéticas e elaboração de recursos didáticos, demonstrando que as práticas visuais podem assumir funções linguísticas e conceituais, e não meramente ilustrativas.

Viana e Lebedeff (2025, p. 3) aprofundam essa compreensão ao argumentarem que materiais e metodologias destinados aos estudantes surdos precisam colocar a experiência visual no centro do planejamento. Segundo as autoras, embora a Libras seja essencial como língua de instrução, a organização de uma prática educacional visualmente orientada envolve também recursos, espaço, formas de registro, atividades e estratégias capazes de favorecer a participação dos estudantes.

É nesse contexto que se pode apresentar a modalidade de. Ao discutirem a Pedagogia Visual, Viana e Lebedeff recuperam uma formulação anterior segundo a qual a experiência visual não corresponde somente à recepção de informações, mas também à produção de significados. Assim, Quadros (2007 *apud* Viana; Lebedeff, 2025, p. 3), a partir da discussão retomada pelas autoras, permite compreender a experiência visual como espaço de produção. Em conformidade com o princípio do *apud*, mantém-se nas referências finais a obra efetivamente consultada.

O reconhecimento da experiência visual produz implicações diretas para o ambiente escolar. A disposição física da sala de aula, por exemplo, interfere na possibilidade de os estudantes acompanharem a sinalização, identificarem quem está com o turno de fala, observarem materiais e estabelecerem contato visual. No projeto examinado por Viana e Lebedeff (2025, p. 6), a organização dos estudantes em semicírculo favorecia a comunicação em língua de sinais. As autoras também mencionam fotografias, vídeos e sistemas de escrita de sinais como possibilidades de registro e retomada de conhecimentos.

Esses elementos demonstram que a acessibilidade visual não se limita ao recurso didático propriamente dito. O espaço, o posicionamento dos participantes, a iluminação, a circulação do olhar, a organização temporal e as condições para visualização da Libras também fazem parte do planejamento. Uma atividade pedagogicamente interessante pode tornar-se pouco acessível se o estudante tiver de dividir constantemente a atenção entre professor, intérprete, quadro e material projetado.

Gomes, Bentes e Calixto (2021, p. 1713-1731) acrescentam a essa discussão o papel do corpo como suporte de produção de significados. Em pesquisa realizada com estudantes surdos do Ensino Fundamental, os autores observaram que a exploração corporal auxiliou a compreensão de conteúdos e que expressões corporais e

faciais participaram ativamente das situações de aprendizagem. No estudo, o corpo não aparece como recurso externo à linguagem, mas como parte de uma dinâmica visual e semiótica.

Em uma das situações analisadas, a utilização de classificadores, gestos, apontamentos e representações corporais possibilitou que os estudantes relacionassem objetos e ações aos conhecimentos em discussão. Os autores registram que o uso de classificadores e expressões corporais favoreceu uma construção participativa do entendimento entre professores e alunos. A experiência revela que recursos visuais não se resumem a suportes impressos ou digitais: o próprio corpo constitui espaço de significação.

A concepção de visualidade modifica, portanto, o lugar atribuído ao estudante. Em práticas centradas exclusivamente na exposição oral ou no texto escrito, o aluno pode ocupar uma posição predominantemente receptiva. Em ambientes visualmente planejados, abrem-se possibilidades de manipulação, exploração, sinalização, comparação, produção de imagens, reconstrução de narrativas e participação colaborativa.

Esse movimento foi percebido por Ribeiro e Rosário (2023, p. 461), que, ao sistematizarem pesquisas nacionais, observam que “as práticas mais tradicionais centradas no professor e, consequentemente, em sua oralidade dão lugar a práticas focadas nos alunos”. Trata-se de uma transformação relevante, porque desloca a discussão da

quantidade de imagens utilizada para a qualidade das interações pedagógicas que se estabelecem com elas.

O conceito de letramento visual permite avançar para além da presença material das imagens. Se uma fotografia, um desenho ou um vídeo aparece em sala de aula sem ser objeto de leitura, interpretação ou produção de sentidos, sua presença não constitui, automaticamente, uma prática de letramento visual. É preciso considerar como esses recursos são selecionados, contextualizados, relacionados aos objetivos pedagógicos e interpretados pelos estudantes.

Taveira e Rosado (2016, p. 178) discutem o letramento visual com base na necessidade de desenvolver formas sistemáticas de observar, compreender e interpretar imagens. A questão central não é apenas ver, mas aprender a identificar elementos, relações, contextos e possibilidades de significação. Consequentemente, a leitura visual exige mediação pedagógica e oportunidades de aprendizagem.

Essa compreensão é particularmente relevante em uma sociedade intensamente marcada por discursos visuais. Imagens publicitárias, fotografias, vídeos curtos, interfaces digitais, gráficos e símbolos não carregam sentidos neutros ou necessariamente transparentes. A competência para analisá-los criticamente precisa ser ensinada e exercitada. Assim, o letramento visual interessa a todos os estudantes, mas apresenta uma relevância específica na educação de

surdos em razão das relações estabelecidas entre visualidade, Libras, cultura e aprendizagem.

Taveira e Rosado enfatizam a necessidade de considerar tempo, espaço, experiências sociais e contexto cultural na produção e na interpretação dos recursos. Em uma formulação particularmente significativa, afirmam:

> Portanto, para selecionarmos ou criarmos objetos educativos, utilizados em práticas pedagógicas de letramento ou alfabetismo visual, necessitamos ampliar a disposição de tempo e de espaço para codificar e decodificar mensagens visuais. Tal processo dependente da experiência dos sujeitos e com os sujeitos em campo, envolvendo-nos com suas interpretações de mundo para seleção, leitura e significação dessas imagens. A adequação de objetos ao meio cultural e social também tem influência nos aspectos relacionados à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem (Taveira; Rosado, 2016, p. 179).

A passagem evidencia que a imagem precisa dialogar com as experiências dos sujeitos. A seleção de um material não pode ser orientada apenas por sua aparência estética, pela quantidade de cores ou pela presença de figuras. É necessário analisar o que o recurso comunica, quais conhecimentos prévios mobiliza, quais relações permite estabelecer e como se articula ao repertório linguístico e cultural do grupo.

Antonio e Prado (2024, p. 127-128) também questionam o lugar secundário frequentemente atribuído à imagem. Para os autores,

o letramento visual permite compreender práticas sociais e culturais estabelecidas a partir da visão, o que conduz a uma percepção da imagem como instrumento capaz de carregar informações e participar do ensino de leitura, escrita e outros conteúdos.

Esse entendimento exige distinguir material visual de material simplesmente ilustrado. Um exercício tradicional voltado ao português pode conter desenhos e sinais sem, por isso, ter sido concebido a partir de uma lógica visual. Antonio e Prado (2024, p. 130) observam que a inclusão de configurações de mãos em uma atividade não garante sua visualidade ou seu caráter bilíngue. O elemento central está na significação produzida e na relação que o material estabelece com a experiência linguística e visual do estudante.

É possível compreender essa mudança mediante a diferença entre "imagem como apoio" e "imagem como linguagem". No primeiro caso, uma figura pode ser colocada junto a um texto apenas para torná-lo mais atrativo. No segundo, a imagem integra a organização discursiva e é necessária para a compreensão da mensagem. Tal distinção tem consequências para a produção dos materiais didáticos: selecionar uma ilustração depois de o conteúdo já estar inteiramente organizado verbalmente é diferente de conceber o conteúdo desde o início em articulação com diferentes modos de representação.

Gesueli e Moura (2006, p. 120) demonstram que essa relação se torna ainda mais evidente quando se considera o desenvolvimento do português escrito como L2. As autoras sintetizam:

> O aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. No caso do ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo (Gesueli; Moura, 2006, p. 120).

A citação é relevante porque impede duas interpretações extremas. A primeira seria desprezar a imagem e manter uma prática predominantemente grafocêntrica. A segunda seria imaginar que a presença de imagens substitui a necessidade de trabalhar sistematicamente com a língua escrita. A proposta é outra: reconhecer que recursos imagéticos e formas visuais de construção de sentidos podem constituir parte do percurso de aprendizagem e ser articulados às práticas discursivas em português.

O letramento visual também envolve capacidade de produção. Não basta que o estudante intérprete imagens elaboradas por outras pessoas; é importante que tenha oportunidades de criar narrativas, organizar fotografias, desenhar, produzir vídeos, construir mapas conceituais, selecionar enquadramentos, associar textos e imagens e justificar escolhas visuais. Essas produções oferecem indícios de como o estudante compreende determinado conteúdo e permitem que o

professor acompanhe processos de elaboração conceitual que nem sempre aparecem em respostas exclusivamente escritas.

Nessa perspectiva, o letramento visual pode favorecer protagonismo e autoria. Quando o estudante seleciona modos de representar uma ideia, ele transforma conhecimento em linguagem. A visualidade passa, então, a funcionar simultaneamente como acesso, mediação e forma de expressão.

A multimodalidade refere-se à articulação entre diferentes modos de produção de sentidos. Textos contemporâneos frequentemente combinam escrita, imagens, diagramação, movimento, sinais, gestos, expressões faciais, cores, símbolos, vídeos e elementos espaciais. Por esse motivo, compreender a multimodalidade é fundamental para analisar práticas de letramento visual na educação de surdos.

Gesueli e Moura (2006, p. 120) assinalam que o letramento na surdez deve considerar múltiplos códigos semióticos. Segundo as autoras, os aspectos socioculturais do sujeito surdo, a especificidade da língua de sinais e a escrita como prática discursiva não podem ser separados da diversidade de formas pelas quais os sentidos são produzidos.

Essa perspectiva permite compreender, por exemplo, por que uma história em quadrinhos não pode ser analisada somente a partir de suas palavras. Balões, enquadramentos, sequências, expressões dos

personagens, tamanho das letras, disposição das cenas e relações entre texto verbal e imagem participam conjuntamente da produção dos sentidos. De maneira semelhante, um vídeo em Libras envolve sinalização, localização espacial, enquadramento, iluminação, legenda, imagens, ritmo, fundo e outros componentes que interferem na leitura.

Lebedeff e Grützmann (2021, p. 160) ressaltam que visualidade e multimodalidade precisam ser incorporados ao processo de escolarização. Para as autoras, os espaços educacionais contemporâneos dispõem de telas, livros, computadores e outros suportes que podem provocar novas inferências e formas de compreensão de mundo.

A presença crescente desses recursos torna inadequado restringir o trabalho escolar ao texto linear. Mesmo para estudantes ouvintes, as práticas sociais de leitura contemporâneas são atravessadas por interfaces, ícones, imagens, vídeos e hipertextos. No contexto da educação de surdos, a necessidade de articular esses modos encontra também uma dimensão linguística, uma vez que a Libras é uma língua visual-espacial.

A multimodalidade, porém, não deve ser confundida com excesso de estímulos. Um material que apresenta muitas cores, animações, textos, imagens e movimentos simultaneamente pode produzir desorganização e dificultar a identificação das informações

centrais. O planejamento multimodal exige hierarquia visual, contraste funcional, coerência entre os modos, legibilidade e adequação ao objetivo de aprendizagem.

Sordi e Santos (2024, p. 8), ao discutirem vídeos didáticos para crianças surdas, identificam elementos que precisam ser planejados conjuntamente: presença da Libras, aspectos visuais e estéticos, datilologia, legenda em português e planejamento do conteúdo. A relevância dessa formulação está na articulação: não se trata de escolher entre Libras, texto ou imagem, mas de definir como esses elementos dialogam sem disputar desnecessariamente a atenção visual.

Do ponto de vista conceitual, é pertinente registrar outra utilização de **citação de citação**. Dondis (2007 *apud* Sordi; Santos, 2024, p. 6) entende o alfabetismo visual como uma competência que ultrapassa capacidades intuitivas de percepção e exige formas sistemáticas de compreensão e compartilhamento do significado visual. Nesse caso, a obra consultada para este artigo é Sordi e Santos (2024), razão pela qual está integra a lista final de referências.

O argumento reforça que não existe aprendizagem visual automaticamente garantida pelo sentido da visão. Interpretar um gráfico, uma fotografia histórica, um mapa, uma charge ou um vídeo exige repertórios específicos. A função do professor inclui, portanto, ensinar o aluno a observar: o que aparece? O que está ausente? Qual é

o foco? Como o espaço foi organizado? Que relação existe entre palavras e imagens? Que conhecimentos prévios são necessários? Quem produziu aquele material e com qual finalidade?

A multimodalidade torna-se, assim, uma perspectiva para reorganizar a própria dinâmica da aula. Em vez de apresentar primeiro uma longa exposição verbal e posteriormente "ilustrá-la", o professor pode estruturar o percurso a partir da observação de uma imagem, da formulação de hipóteses em Libras, da comparação de registros, da elaboração de uma narrativa e, posteriormente, da sistematização escrita.

O ensino de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos constitui um dos contextos em que as contribuições do letramento visual aparecem com maior clareza. A diferença de modalidade entre Libras e português exige que propostas pedagógicas evitem a transposição automática de métodos construídos para crianças ouvintes que já utilizam oralmente o português.

Pereira (2014, p. 143) enfatiza a necessidade de reconhecer a Libras como primeira língua e de utilizá-la como base para a constituição do conhecimento necessário à aprendizagem do português. O conhecimento de mundo e de linguagem construído em Libras pode fornecer suporte para a compreensão de textos, gêneros, situações comunicativas e conceitos em L2.

Nesse processo, o visual pode funcionar como ponte entre conhecimentos prévios, sinalização e escrita. Isso não significa estabelecer equivalências palavra-imagem de maneira mecânica, mas criar condições para que o estudante mobilize diferentes recursos semióticos para formular e testar hipóteses sobre o texto.

Paula e Miranda (2024, p. 76) investigaram justamente a utilização de recursos imagéticos no ensino do português escrito como L2. As autoras apontam que o texto multimodal pode constituir importante recurso na construção inicial da escrita de crianças surdas quando a Libras é utilizada como base comunicativa e as imagens são exploradas na produção de sentidos.

Em uma das atividades analisadas, o trabalho partiu de imagens relacionadas ao cotidiano, que foram utilizadas para levantar conhecimentos prévios, avaliar possibilidades de interpretação e estabelecer diálogo em Libras. A imagem tornou-se ponto de partida para a criação de uma narrativa, permitindo ao participante mobilizar experiências próprias antes do registro escrito. Essa sequência é pedagogicamente significativa porque não exige que o estudante produza imediatamente em L2 um conteúdo que ainda não teve oportunidade de organizar em sua primeira língua.

Na análise do texto produzido, Paula e Miranda identificaram combinações entre Libras, desenho e palavras em português, compreendendo essa produção como texto multimodal. Os modos não

apareciam de forma isolada: complementavam-se na representação da narrativa. As autoras relacionam esse comportamento à utilização de recursos visuais e imagéticos na construção de hipóteses sobre a língua escrita.

Essa constatação reforça que determinadas produções intermediárias não devem ser interpretadas simplesmente como "erros" ou insuficiências. Desenhos, setas, organização espacial, palavras isoladas e referências a estruturas da Libras podem revelar estratégias do estudante para construir sentidos enquanto desenvolve conhecimentos em português.

Coelho e Jesus (2024, p. 1) apresentam outra dimensão ao relacionarem letramento visual e letramento crítico em práticas de ensino de português e inglês escritos. Os resultados indicam que a articulação entre línguas, culturas e modalidades linguísticas pode tornar a leitura mais compreensiva e a escrita mais significativa para as vivências dos estudantes. A dimensão crítica é importante porque o objetivo do letramento não é apenas decodificar estruturas linguísticas, mas participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Gesueli e Moura (2006, p. 113) já haviam explorado possibilidades semelhantes por meio de tecnologias que combinavam personagens, cenários, balões e escrita na produção de histórias. A atividade permitia aos estudantes trabalhar ativamente com diferentes recursos na elaboração e interpretação dos sentidos.

As histórias em quadrinhos oferecem um campo particularmente fértil. Gonçalves *et al*. (2024, p. 63) argumentam que o gênero articula demandas visuais e linguísticas e pode contribuir para o letramento visual e para o desenvolvimento bilíngue dos estudantes surdos. As autoras destacam justamente a convivência entre elementos verbais e visuais na estrutura das HQs.

Na conclusão do estudo, Gonçalves *et al.* (2024, p. 72) afirmam que a visualidade do texto precisa ser efetivamente explorada e não utilizada apenas como apoio. Os autores defendem que textos verbo-visuais sejam privilegiados em práticas de leitura de Língua Portuguesa com estudantes surdos e ressaltam a importância da mediação docente.

A riqueza do gênero decorre de sua possibilidade de trabalhar inferência, temporalidade, sequência narrativa, relações entre personagens, discurso direto, expressões faciais, ambiente, vocabulário e conhecimento de mundo. O professor pode inicialmente explorar a narrativa visual em Libras, discutir hipóteses, identificar pistas e somente depois aprofundar os elementos escritos.

O ensino de português L2, nessa perspectiva, passa a considerar a produção de sentidos antes da correção formal isolada. A gramática continua importante, mas é trabalhada em função dos usos da linguagem e dos gêneros discursivos. Essa organização pode contribuir para superar exercícios baseados em palavras

descontextualizadas e substituí-los por práticas nas quais leitura e escrita respondam a finalidades comunicativas reconhecíveis.

A pedagogia visual amplia a discussão do letramento para o conjunto das decisões pedagógicas. Ela envolve materiais, metodologias, recursos, espaços, linguagem, tempo de observação, participação dos estudantes e conhecimentos sobre cultura surda. Consequentemente, uma prática visualmente orientada não pode ser reduzida à elaboração de apresentações com muitas figuras.

Antonio e Prado (2024, p. 124) defendem que materiais destinados a estudantes surdos precisam considerar sua natureza linguística e cultural e ser construídos a partir do letramento visual. A pesquisa dos autores busca justamente caracterizar materiais pedagógicos capazes de favorecer práticas visuais e bilíngues mais adequadas.

Ao aprofundarem essa discussão, os autores apresentam uma concepção abrangente:

> A visualidade invade o cenário dando significado a todos os nuances da educação de surdos. A língua sinalizada, a língua escrita (expressão/recepção), o uso social da língua (letramento), as práticas, estratégias, meios, materiais didáticos e tantas outras coisas ganham o caráter visual. Se assim não for, não haverá significado para os sujeitos surdos (Antonio; Prado, 2024, p. 136).

A afirmação ajuda a compreender por que a elaboração de um recurso visual deve começar no planejamento, e não ser realizada

apenas no momento final como adaptação de um material concebido originalmente para estudantes ouvintes. A diferença é estrutural: um material pensado visualmente organiza desde o início a relação entre conteúdo, espaço, imagem, língua, interação e objetivo pedagógico.

Antonio e Prado (2024, p. 129-130) distinguem materiais adaptados, bilíngues e visuais. A classificação é útil porque evidencia que simplesmente adaptar uma atividade convencional ou inserir sinais junto a palavras não garante que o recurso responda aos modos de significação do estudante surdo.

Os autores também chamam atenção para características físicas dos materiais, tais como cor, tamanho, contraste, durabilidade e segurança. Esses aspectos devem ser relacionados à faixa etária, ao conteúdo e aos objetivos. Um material visualmente carregado pode distrair; um recurso pequeno pode dificultar a visualização coletiva; cores podem auxiliar na hierarquização de informações, mas também podem gerar excesso de estímulos quando utilizadas sem finalidade.

Essa discussão desloca o professor de consumidor para autor de recursos. A seleção e a produção de materiais requerem capacidade de avaliar criticamente se determinada imagem efetivamente comunica o conceito pretendido, se a Libras está posicionada de forma visualmente acessível, se a legenda pode ser lida sem comprometer a observação da sinalização e se a atividade oferece oportunidades reais de interação.

Leão, Sofiato e Oliveira (2017, p. 51) igualmente defendem que a imagem possui potencial narrativo e pedagógico que vai além de usos simplificados. Os autores discutem possibilidades de leitura de imagens tanto em espaços escolares quanto em museus, destacando a necessidade de formação contínua dos profissionais para aprimorar esse tipo de trabalho.

Esse aspecto é importante porque a aprendizagem visual não se restringe às paredes da sala de aula. Visitas a museus, exposições, passeios, fotografias urbanas, mapas, cartazes, placas e patrimônios culturais podem constituir situações de letramento. O professor pode explorar esses espaços por meio de registros fotográficos, produção de vídeos em Libras, elaboração de roteiros visuais e construção coletiva de narrativas.

Viana e Lebedeff (2025, p. 5-6), por exemplo, descrevem um projeto interdisciplinar relacionado a uma visita às charqueadas no Rio Grande do Sul. A atividade foi planejada com base no letramento visual e utilizou fotografias e registros em sistema de escrita de sinais, articulando experiência concreta, história regional e produção linguística.

O exemplo demonstra que uma pedagogia visual pode ser interdisciplinar. História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte e Línguas podem mobilizar mapas, linhas do tempo, maquetes, gráficos, fotografias, experimentos, infográficos e vídeos. O importante é que

esses recursos sejam transformados em objetos de leitura e produção, e não apenas apresentados passivamente.

As tecnologias digitais ampliaram significativamente a circulação de textos multimodais e oferecem possibilidades importantes para a educação de surdos. No entanto, acessibilidade tecnológica não deve ser confundida com simples disponibilização de conteúdo em formato digital. Um vídeo pode estar disponível na internet e continuar linguisticamente inacessível; uma apresentação pode utilizar dezenas de imagens sem estabelecer uma organização visual coerente.

Sordi e Santos (2024, p. 1) analisaram um vídeo didático de Geografia destinado a crianças surdas para identificar estratégias que pudessem favorecer o letramento visual. Os resultados enfatizaram a necessidade de conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais para a produção de vídeos e destacaram a relevância do contexto e dos conhecimentos prévios dos estudantes.

As autoras chamam atenção para o fato de que a língua de sinais precisa aparecer como língua efetivamente integrada ao desenvolvimento do conteúdo. Além disso, enquadramento, cores, textos escritos, imagens, datilologia e ritmo de apresentação devem ser planejados para que a informação visual não se torne fragmentada.

A conclusão da análise sintetiza princípios importantes:

> A análise do vídeo didático do canal "Sala 8" demonstra que estratégias como a presença da Libras, o uso de elementos visuais e estéticos, a datilologia e as legendas em português são essenciais para facilitar o acesso à informação e promover a aprendizagem dos surdos. Além disso, a contextualização dos temas, partindo de experiências visuais vividas pelos alunos, ressalta a importância de considerar o conhecimento prévio do estudante como ponto de partida para o ensino eficaz (Sordi; Santos, 2024, p. 19).

A contextualização é particularmente relevante. Imagens desconhecidas ou desconectadas da experiência do estudante não garantem compreensão apenas porque são visuais. O professor precisa estabelecer relações, recuperar experiências, formular perguntas, apresentar exemplos e verificar como os alunos estão interpretando os elementos utilizados.

Sordi e Santos (2024, p. 20) defendem ainda a necessidade de formação de professores para o uso de ferramentas tecnológicas e para a produção de materiais acessíveis. Essa formação não deve limitar-se ao domínio técnico de softwares. É necessário compreender princípios de linguagem visual, multimodalidade, Libras, acessibilidade e design pedagógico.

O vídeo, por exemplo, exige decisões sobre enquadramento do sinalizador, tamanho da janela de Libras, contraste entre roupa e fundo, presença e posicionamento das legendas, tempo de permanência de textos, escolha de imagens e sincronização entre

informações. Quando vários componentes disputam a mesma região visual simultaneamente, o estudante pode perder parte do conteúdo.

Ribeiro e Rosário (2023, p. 460-461) identificaram, entre os trabalhos analisados, recursos como gravuras, desenhos, mapas, slides, oficinas e gravações de vídeos. Os autores observam que essas práticas podem favorecer tanto estudantes surdos quanto ouvintes. Isso evidencia que o planejamento visual não precisa ser tratado como estratégia de segregação ou recurso excepcional, mas pode enriquecer o currículo para toda a turma.

Todavia, reconhecer benefícios amplos não significa apagar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. A diferença está na necessidade de garantir a Libras, condições de visualização, referências culturais e formas de participação adequadas. Uma estratégia pode beneficiar todos e, simultaneamente, atender necessidades específicas.

A literatura constitui outro campo fecundo para práticas de letramento visual. Narrativas produzidas e compartilhadas em Libras articulam linguagem, memória, cultura, humor, experiência visual, corporalidade e identidade. Por essa razão, sua utilização pedagógica não pode ser reduzida a um instrumento auxiliar para ensinar vocabulário em português.

Moura (2025, p. 223) destaca que a literatura visual ou literatura surda possibilita a circulação de representações culturais e

formas de autorrepresentação, ao mesmo tempo em que pode ampliar condições de letramento e desenvolvimento de crianças e jovens surdos.

A literatura visual oferece oportunidades para que estudantes tenham contato com personagens, narrativas e experiências próximas às comunidades surdas. Esse contato pode ampliar repertórios culturais, favorecer processos de identificação e criar condições para que os próprios estudantes produzam narrativas.

Moura (2025, p. 234-235) relaciona o trabalho literário ao desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da interpretação de imagens e do vocabulário. A autora também ressalta a importância de colocar os estudantes em contato com produções culturais da comunidade surda e com adultos surdos que possam compartilhar histórias e experiências.

Essa perspectiva ganha nova expressão no estudo de Prado, Pavan e Antonio (2026, p. 122) sobre a obra *A sereia surda e a Libras no fundo do mar*. Os autores compreendem o letramento para além da escrita, envolvendo produção de significados mediante diferentes linguagens. Na análise realizada, a articulação entre Libras, recursos imagéticos, expressividade corporal e vídeos favoreceu o envolvimento dos sujeitos surdos.

A literatura surda, portanto, pode integrar práticas multimodais em que assistir, sinalizar, interpretar, dramatizar, desenhar, escrever e

produzir vídeos façam parte do mesmo percurso pedagógico. O estudante não precisa ser colocado apenas como leitor de uma versão impressa; pode atuar como contador de histórias, ator, ilustrador, produtor audiovisual e autor.

Essa abordagem também evita reduzir o ensino a práticas linguísticas descontextualizadas. Uma narrativa cria situações comunicativas nas quais vocabulário, estruturas linguísticas, tempo, espaço, personagens e relações sociais aparecem integrados. Posteriormente, o professor pode explorar produções escritas em português a partir de conhecimentos inicialmente organizados em Libras.

Moura (2025, p. 236-237) ressalta que atividades de letramento destinadas aos estudantes surdos precisam incluir estímulos visuais e, preferencialmente, ser mediadas em língua de sinais. A interpretação das imagens ajuda a contextualizar as informações e pode ampliar a compreensão dos textos de circulação social.

Assim, literatura e letramento visual convergem na possibilidade de formar leitores capazes de interpretar diferentes linguagens. A leitura literária, nesse sentido, não é mero exercício escolar, mas espaço para imaginação, subjetividade, pertencimento cultural e produção de novas narrativas.

As práticas de letramento visual dependem diretamente da formação e das escolhas realizadas pelo professor. Disponibilizar

equipamentos ou materiais não é suficiente se o profissional não souber selecionar, interpretar e explorar pedagogicamente os recursos.

Ramos e Rosário (2024, p. 1) investigaram experiências docentes após uma oficina de letramento visual e observaram que as estratégias desenvolvidas poderiam ser utilizadas não apenas com estudantes surdos, mas também em outras situações e níveis da Educação Básica. A formação possibilitou aos participantes refletirem sobre a utilização da imagem e sobre suas práticas de inclusão.

Entre as estratégias discutidas no estudo, aparece a História em Quadrinhos Imagética. Os resultados mostraram que o entrelaçamento entre Pedagogia Visual e letramento visual foi produtivo, embora permanecessem dificuldades e contradições relacionadas ao conhecimento dos professores sobre Libras, cultura e identidade surdas.

A pesquisa é importante por demonstrar que não basta defender teoricamente a inclusão. Ramos e Rosário (2024, p. 18) encontraram situações nas quais havia compromisso institucional com o estudante surdo, porém práticas em sala de aula ainda desconsideravam aspectos de sua língua e cultura. Esse contraste demonstra que atitudes positivas precisam ser acompanhadas por conhecimentos pedagógicos específicos.

Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29) chegam à conclusão convergente ao defenderem maior exploração dos recursos visuais

como mediadores da aprendizagem. Leão, Sofiato e Oliveira (2017, p. 51-63), por sua vez, ressaltam a necessidade de formação constante para que profissionais possam aprimorar suas práticas de leitura de imagens.

Formar professores para o letramento visual envolve ensinar a planejar perguntas sobre imagens, reconhecer características de textos multimodais, produzir recursos acessíveis, analisar qualidade estética e comunicativa, trabalhar com vídeos, articular Libras e português e observar as respostas dos estudantes. Também envolve aprender a abandonar recursos quando estes não atingem os objetivos esperados.

Nesse sentido, o professor precisa compreender que visualidade não equivale a simplificação. Um material destinado ao estudante surdo não deve reduzir o conteúdo curricular sob a justificativa de torná-lo mais acessível. O desafio consiste em construir vias visualmente adequadas para acessar conceitos complexos.

Essa questão aparece no estudo de Ramos e Rosário (2024, p. 18), no qual a simplificação do conteúdo foi identificada em determinadas práticas docentes. A acessibilidade precisa assegurar condições de aprendizagem, e não limitar antecipadamente o que o estudante poderá aprender.

Em termos práticos, podem ser sistematizadas algumas orientações derivadas do conjunto das pesquisas analisadas. A

primeira é partir dos conhecimentos prévios e das experiências dos estudantes. A segunda é garantir a Libras como língua efetiva de interação e instrução nos contextos bilíngues. A terceira é selecionar imagens com função conceitual e discursiva, evitando seu uso exclusivamente decorativo. A quarta é combinar modos semióticos de maneira planejada. A quinta consiste em reservar tempo para observação, discussão e interpretação.

Também se mostra importante possibilitar produção visual pelos próprios estudantes. Fotografar, desenhar, editar vídeos, construir histórias em quadrinhos, elaborar mapas, dramatizar, sinalizar narrativas e organizar sequências imagéticas são atividades que permitem ao professor observar a compreensão do conteúdo e desenvolver autoria.

Por fim, a avaliação também precisa dialogar com essas práticas. Se o processo de ensino ocorre em ambiente multimodal, não parece coerente limitar toda avaliação a respostas escritas descontextualizadas. A produção em Libras, a interpretação de imagens, a elaboração de vídeos ou mapas conceituais e outras modalidades podem compor processos avaliativos, sem eliminar a necessidade de desenvolver competências em português escrito quando estas fazem parte dos objetivos educacionais.

A análise dos estudos permite sintetizar alguns princípios que podem orientar a prática pedagógica. O primeiro refere-se à

intencionalidade. Imagens e recursos visuais devem ser selecionados porque cumprem determinada função na construção do conhecimento. Perguntar “por que esta imagem está aqui?” ajuda a evitar materiais decorativos.

O segundo princípio é a centralidade da Libras em propostas bilíngues. A utilização de recursos visuais não substitui uma língua plenamente acessível ao estudante. Pereira (2014, p. 143) destaca que o conhecimento produzido em Libras sustenta a aprendizagem do português escrito. Portanto, visualidade e Libras precisam ser articuladas, não colocadas como alternativas concorrentes.

O terceiro princípio corresponde à multimodalidade planejada. Texto escrito, imagens, Libras, cores, movimento e organização espacial devem complementar-se. Paula e Miranda (2024, p. 87) demonstram que, na produção de uma criança surda, Libras, desenho e português escrito podiam integrar uma mesma construção multimodal.

O quarto princípio é a contextualização. Os estudos de Sordi e Santos (2024, p. 19) e Paula e Miranda (2024, p. 84-85) mostram a relevância dos conhecimentos prévios e das experiências dos estudantes para a interpretação dos materiais visuais.
O quinto princípio é a autoria. O estudante deve ter oportunidades de produzir visualmente. Isso favorece a exteriorização de hipóteses e

conhecimentos e transforma o sujeito em produtor de discursos multimodais.

O sexto princípio é a qualidade do material. Antonio e Prado (2024, p. 135) demonstram que cor, tamanho, organização e características de conteúdo interferem na eficiência pedagógica dos recursos. Materiais visualmente acessíveis precisam apresentar clareza, propósito e adequação à faixa etária.

O sétimo princípio é a formação docente contínua. Ribeiro e Rosário (2023, p. 463-464) concluem que ainda são necessárias pesquisas e formações voltadas a metodologias visualmente orientadas e a recursos concretamente aplicáveis à Educação Básica.

O oitavo princípio é a articulação entre experiência visual e currículo. O letramento visual não deve permanecer restrito a projetos esporádicos, datas comemorativas ou atividades de arte. Ele pode atravessar diferentes componentes curriculares e etapas da escolarização.

O nono princípio consiste na não redução do conteúdo. A utilização de estratégias visuais deve ampliar as condições de acesso ao conhecimento, e não resultar na oferta de conteúdos simplificados ou intelectualmente empobrecidos.

O décimo princípio é a avaliação das práticas. Professores precisam observar se os materiais selecionados favorecem de fato compreensão, interação, produção e aprendizagem. A visualidade não

pode tornar-se uma fórmula rígida; deve ser constantemente analisada à luz das respostas dos estudantes.

Esses princípios convergem com a ideia de que o letramento visual constitui uma dimensão pedagógica, cultural e linguística. Seu desenvolvimento depende menos da quantidade de imagens disponíveis e mais da qualidade das relações estabelecidas entre sujeitos, linguagens, recursos e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que o letramento visual ocupa posição relevante na educação de surdos porque dialoga diretamente com formas de produção de sentidos mediadas pela visualidade, pela Libras e por diferentes recursos semióticos. Entretanto, sua incorporação às práticas educacionais exige superar a ideia de que utilizar imagens seja suficiente para constituir uma pedagogia visualmente acessível.

Os estudos examinados demonstram que o visual deve assumir função discursiva e conceitual. Imagens, vídeos, fotografias, histórias em quadrinhos, literatura visual, mapas, diagramas, recursos corporais e textos multimodais podem favorecer a aprendizagem quando utilizados com objetivos definidos, associados aos conhecimentos prévios dos estudantes e integrados a práticas de interação em Libras.

Também se verificou que a visualidade apresenta relações importantes com o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Gesueli e Moura (2006), Pereira (2014), Paula e Miranda (2024), Coelho e Jesus (2024) e Gonçalves *et al*. (2024) possibilitam compreender que imagem, sinalização e escrita não precisam ser trabalhadas como modalidades isoladas. Quando articuladas em situações discursivas, podem favorecer a construção de hipóteses, a interpretação e a produção textual.

Da mesma maneira, a multimodalidade oferece possibilidades relevantes para práticas educacionais que reconheçam a coexistência de diferentes formas de representação. O estudante surdo participa de uma sociedade em que textos escritos, imagens, vídeos, interfaces, cores e movimentos se articulam continuamente. Formá-lo para compreender criticamente esses discursos significa ampliar suas possibilidades de atuação social, acadêmica e cultural.

No âmbito da pedagogia visual, destaca-se que a organização do espaço escolar, o corpo, a disposição dos estudantes e a circulação dos olhares também precisam ser considerados. As contribuições de Gomes, Bentes e Calixto (2021) demonstram que o corpo pode funcionar como suporte visual e semiótico, enquanto Viana e Lebedeff (2025) mostram que até a disposição física da sala interfere na comunicação em Libras e na participação.

Outro aspecto central diz respeito à produção de materiais didáticos. Antonio e Prado (2024) evidenciam que a simples adaptação de materiais elaborados para ouvintes pode conservar uma estrutura incompatível com as necessidades visuais dos estudantes surdos. É preciso conceber recursos desde o início a partir de suas funções pedagógicas, linguísticas e visuais.

A tecnologia amplia tais possibilidades, mas também impõe novos desafios. Vídeos didáticos, plataformas digitais e apresentações precisam contemplar acessibilidade em Libras, organização visual, legendas, enquadramento e contextualização. A pesquisa de Sordi e Santos (2024) evidencia que a qualidade pedagógica de um vídeo depende da integração entre conhecimentos linguísticos, visuais, tecnológicos e didáticos.

A literatura visual e as produções culturais surdas apresentam ainda um papel específico na articulação entre educação, linguagem, identidade e pertencimento. Moura (2025) e Prado, Pavan e Antonio (2026) mostram que narrativas em Libras, imagens, expressividade corporal e experiências culturais podem ampliar o letramento e oferecer oportunidades de identificação e autoria.

As pesquisas também revelam desafios persistentes. Apesar do avanço do reconhecimento da visualidade, Ribeiro e Rosário (2023, p. 464) verificam que ainda são poucos os estudos que apresentam metodologias visuais detalhadas e viáveis para utilização no ensino

regular. Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29) igualmente demonstram a necessidade de ampliar investigações que relacionem diretamente visualidade e aprendizagem dos estudantes surdos.

A formação docente constitui, portanto, uma condição indispensável. Não basta ao professor conhecer Libras instrumentalmente ou dispor de tecnologias. É necessário desenvolver competência para interpretar e produzir materiais visuais, compreender textos multimodais, organizar ambientes visualmente acessíveis, selecionar recursos adequados e avaliar continuamente o impacto dessas estratégias na aprendizagem.

Conclui-se que práticas de letramento visual bem planejadas podem contribuir para uma educação de surdos linguisticamente acessível, culturalmente significativa e pedagogicamente consistente. A visualidade deve deixar de ocupar uma posição periférica para integrar o planejamento curricular, os materiais, as formas de interação, os processos de avaliação e a própria compreensão do que significa ensinar e aprender em contextos bilíngues.

Essa mudança implica reconhecer o estudante surdo como sujeito capaz de produzir conhecimento, narrativas, interpretações e formas próprias de representar o mundo. O letramento visual, nessa perspectiva, não corresponde à simplificação do currículo, mas à ampliação das possibilidades de acesso, participação e autoria. Visualidade, multimodalidade e estratégias pedagógicas constituem,

portanto, dimensões complementares de uma prática educacional que valoriza a Libras, a cultura surda e a diversidade de formas pelas quais os sujeitos constroem sentidos e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Luiz Claudio de Oliveira; PRADO, Rosana. Material didático em práticas de letramento visual para surdos: do que estamos falando? **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 124-138, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7528. Acesso em: 3 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; SILVEIRA, Luciane Cruz; RODRIGUES, Luciane Rangel. Uso dos recursos visuais e didáticos nas salas inclusivas em três cidades do estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 111-130, jul./dez. 2018. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1171. Acesso em: 7 jul. 2026.

COELHO, Jubileia Mendes de Matos; JESUS, Danie Marcelo de. Letramentos crítico e visual de Línguas Portuguesa e Inglesa na educação de surdos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e54698. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54698. Acesso em: 11 jul. 2026.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796. Acesso em: 15 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; BENTES, Thaisy; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1713-1731, set./dez. 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.55381. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/55381. Acesso em: 19 jul. 2026.

GONÇALVES, Jaciara Jorge; FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva; ALVES, Edneia de Oliveira; SILVA, Walquíria Nascimento da. Uma história em quadrinhos no ensino de língua portuguesa para surdos. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 61-75, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7494. Acesso em: 22 jul. 2026.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas; OLIVEIRA, Margarete de. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 51-63, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3001. Acesso em: 25 jul. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Visualidade na educação: reflexões sobre sua importância e possibilidades de uso em sala de aula. **Educação Matemática em Revista** – RS, ano 22, n. 22, v. 2, p. 160-167, 2021. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/2911. Acesso em: 29 jul. 2026.

MOURA, Maria Lourdes de. A importância da literatura visual como prática de letramento na educação do estudante surdo. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 32, n. 63, p. 223-241, jan./jun. 2025. Disponível em: https://e-

revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/36107. Acesso em: 31 jul. 2026.

PAULA, Vanessa Souza de; MIRANDA, Dayse Garcia de. O texto multimodal como recurso inicial do português escrito pela criança surda embasado pelo letramento visual. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 76-91, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7523. Acesso em: 2 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236. Acesso em: 5 ago. 2026.

PRADO, Rosana; PAVAN, Juliana Rodrigues; ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira. A sereia surda e a Libras no fundo do mar: uma literatura infantil surda e seu potencial no letramento visual de alunos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 121-133, jan./jun. 2026. DOI: 10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.121-133. Acesso em: 8 ago. 2026.

RAMOS, Adriane de Melo; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. Estratégias de inclusão na Educação Básica e a aplicação de uma oficina de Letramento Visual. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12864, p. 1-23, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12864. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12864. Acesso em: 11 ago. 2026.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais. **Revista Educação e Linguagens,** Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, jul./dez. 2023.

DOI: 10.33871/22386084.2023.12.24.445-467. Disponível em: https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.445-467. Acesso em: 14 ago. 2026.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. A visualidade na educação de surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, v. 16, n. 1, p. 29-35, 2021. DOI: 10.33947/1980-6469-V16N1-4328. Disponível em: https://doi.org/10.33947/1980-6469-V16N1-4328. Acesso em: 17 ago. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-23, 2024. DOI: 10.5902/1984686X87080. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87080. Acesso em: 19 ago. 2026.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. DOI: 10.22196/rp.v18i39.3691. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691. Acesso em: 22 ago. 2026.

VIANA, Joseane Maciel; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Ensino de Libras como L1: importância da visualidade aplicada. **Revista Transmutare,** Curitiba, v. 10, e20790, p. 1-18, 2025. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/20790. Acesso em: 24 ago. 2026.