

CULTURA VISUAL E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

*VISUAL CULTURE AND LITERACY IN THE EDUCATION OF DEAF STUDENTS:
PEDAGOGICAL CHALLENGES AND POSSIBILITIES*

Gleice Kelly Rocha do Nascimento

Instituto Nacional Educação de Surdos, Brasil
Graduada em Pedagogia

Carlos Roberto Martins

Carlos Roberto Martins Universidade La Salle, Brasil
Mestre em Cultura e Educação

Taynan Alécio da Silva

Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Mestre em Educação e Pesquisador

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i18.772>

Aceito em: 17.08.2026

Resumo: Este artigo analisa a cultura visual e o letramento na educação de estudantes surdos, considerando a experiência visuoespacial, a Libras e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Objetiva compreender de que modo esses fundamentos podem orientar práticas pedagógicas bilíngues, multimodais e culturalmente responsivas, bem como identificar desafios que limitam sua efetivação. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, com base em dezenove estudos brasileiros publicados entre 2009 e 2025, distribuídos nos campos da educação, da linguagem, do currículo e da educação especial. A análise evidencia que a simples inserção de imagens não constitui pedagogia visual, pois os recursos precisam ser planejados em relação aos objetivos, às línguas de instrução, à organização da atenção, à participação autoral e à avaliação. Os resultados apontam como obstáculos o acesso tardio à Libras, práticas fonocêntricas, formação docente insuficiente, dependência exclusiva do intérprete e descontinuidade institucional. Conclui-se que a articulação entre Libras, português escrito e recursos multimodais amplia o acesso ao currículo e reconhece o estudante surdo como leitor, interlocutor, autor e produtor de conhecimento.

Palavras-chave: Cultura visual. Letramento visual. Educação de surdos. Educação bilíngue. Pedagogia visual.

Abstract: This article analyzes visual culture and literacy in the education of deaf students, considering visual-spatial experience, Brazilian Sign Language (Libras), and written Portuguese as a second language. It aims to understand how these foundations can guide bilingual, multimodal, and culturally responsive pedagogical practices, as well as to identify the challenges that limit their implementation. A qualitative and interpretive bibliographic study was conducted based on nineteen

Brazilian studies published between 2009 and 2025 in the fields of education, language, curriculum, and special education. The analysis shows that the mere inclusion of images does not constitute visual pedagogy, since resources must be planned in relation to learning objectives, languages of instruction, organization of visual attention, student authorship, and assessment. The results identify late access to Libras, phonocentric practices, insufficient teacher education, exclusive reliance on interpreters, and institutional discontinuity as major obstacles. The study concludes that integrating Libras, written Portuguese, and multimodal resources broadens access to the curriculum and recognizes deaf students as readers, interlocutors, authors, and producers of knowledge.

Keywords: Visual culture. Visual literacy. Deaf education. Bilingual education. Visual pedagogy.

1 Introdução

A educação de estudantes surdos exige que se reconheça uma relação com a linguagem, o conhecimento e a escolarização que não pode ser explicada pela simples ausência da audição. A experiência visual, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as formas de pertencimento à comunidade surda e os modos multimodais de produção de sentidos participam da constituição desses sujeitos e de suas aprendizagens. Por isso, discutir cultura visual e letramento nesse campo implica deslocar o foco de uma compreensão clínica da surdez para uma perspectiva linguística, cultural e educacional. O problema pedagógico deixa de ser como compensar uma falta e passa a ser como organizar ambientes, linguagens, materiais e interações que assegurem acesso ao currículo e participação efetiva.

Esse deslocamento é necessário porque a presença de imagens ou de recursos tecnológicos, por si só, não garante uma prática visualmente acessível. Uma ilustração pode apenas ornamentar uma atividade; um vídeo sem sinalização, legenda ou planejamento pode conservar a exclusão; um intérprete de Libras, quando inserido em uma aula concebida exclusivamente para ouvintes, pode receber sozinho uma responsabilidade que pertence a todo o sistema educativo. Em sentido mais amplo, a cultura visual envolve os modos pelos quais uma sociedade produz, organiza e disputa significados por imagens, gestos, corpos, espaços, objetos e mídias. O letramento visual, por sua vez, diz respeito à capacidade de interpretar criticamente esses recursos e também de utilizá-los na produção de enunciados situados.

Na educação de surdos, a visualidade tem uma dimensão ainda mais abrangente. Ela se relaciona à recepção e à produção de uma língua de modalidade visuoespacial, às estratégias de atenção compartilhada, à construção de referências no espaço, à leitura de expressões faciais e corporais e às práticas culturais que circulam em comunidades surdas. Pinto e Senna (2025, p. 1) sintetizam essa centralidade ao afirmarem que “entender a questão visual do sujeito surdo é primordial para a promoção de um ensino que dialogue com o modo de aprender e de ser do surdo”. Reconhecê-la, entretanto, não significa sustentar que todos os estudantes surdos sejam homogêneos, que aprendam automaticamente por imagens ou que qualquer recurso visual

seja adequado. Há diferentes histórias linguísticas, condições familiares, trajetórias escolares, identidades, níveis de proficiência em Libras e experiências com a língua portuguesa escrita.

As pesquisas da área indicam que muitos problemas atribuídos ao aluno resultam, na verdade, de barreiras linguísticas e pedagógicas. O acesso tardio a uma língua plenamente compartilhada, o predomínio de métodos de alfabetização fundamentados na oralidade, a apresentação descontextualizada do português, a escassez de materiais bilíngues e a formação insuficiente de professores limitam as oportunidades de participação. Guarinello et al. (2009, p. 99), ao investigarem universitários surdos, ressaltam que “as condições de letramento de cada sujeito têm uma correlação direta com as práticas de linguagem vivenciadas em seus contextos de vida”. A afirmação ajuda a evitar explicações naturalizantes: dificuldades de leitura e escrita não são propriedades inerentes à surdez, mas se relacionam às condições concretas em que se oferecem — ou se negam — línguas, interlocutores e práticas sociais significativas.

Nesse cenário, a questão orientadora deste artigo é: de que modo a cultura visual e o letramento visual podem organizar práticas pedagógicas que respeitem a experiência linguística e cultural de estudantes surdos, e quais desafios ainda limitam essa organização? O objetivo geral consiste em analisar fundamentos e possibilidades da cultura visual e do letramento na educação de surdos, destacando implicações para o currículo, o ensino de Libras e de língua portuguesa escrita, a seleção de recursos, a mediação docente e a avaliação. De forma específica, busca-se: compreender a visualidade como dimensão cultural e epistemológica; relacionar letramento visual, multimodalidade e educação bilíngue; identificar obstáculos recorrentes nas práticas escolares; e sistematizar princípios pedagógicos capazes de ampliar acesso, autoria e participação.

O texto resulta de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. Foram examinados dezenove estudos distintos, publicados entre 2009 e 2025, reunidos em periódicos da área de educação, educação especial, linguagem e currículo. O conjunto inclui ensaios teóricos, revisões, pesquisas de campo, relatos de experiências e propostas didáticas. Embora tenham sido disponibilizados vinte arquivos, dois deles reproduziam o mesmo artigo; a duplicata foi excluída para impedir contagem e referência indevidas. A leitura foi organizada em quatro núcleos analíticos: experiência visual e constituição do sujeito surdo; letramentos e ensino bilíngue; práticas e recursos da pedagogia visual; e desafios institucionais, formativos e curriculares.

A relevância da discussão também decorre de uma tensão persistente. De um lado, a visualidade aparece com frequência em discursos favoráveis à inclusão e ao bilinguismo. De outro, a escola ainda costuma reduzir sua concretização ao uso eventual de figuras, à tradução de aulas orais ou à simplificação de textos. Sansão e Cruz-Santos (2021), em revisão sistemática, observam a reduzida quantidade de trabalhos que articulam diretamente visualidade e aprendizagem de estudantes surdos, apesar da recorrência do tema em formulações mais gerais. Raugust e Marcello (2023) também identificam, em pesquisas sobre infância e surdez, usos que restringem a experiência visual a suporte didático complementar. Essas constatações revelam que

nomear a visualidade não basta: é preciso defini-la pedagogicamente, planejar suas funções e discutir os regimes de olhar que a escola produz.

Defende-se, ao longo do artigo, que uma pedagogia visual não corresponde à mera acumulação de imagens. Trata-se de uma orientação curricular e linguística que articula Libras, língua portuguesa escrita, gêneros discursivos, tecnologias, espacialidade, corpo e formas diversas de representação. Tal orientação requer mediação intencional para que o estudante não apenas veja, mas aprenda a selecionar, relacionar, questionar e produzir sentidos. A escola visualmente acessível é, portanto, aquela em que a informação pode ser percebida, compreendida e reelaborada; em que a língua de sinais tem estatuto de língua de instrução; em que a escrita é ensinada como prática social e segunda língua; e em que o sujeito surdo participa como leitor, autor e produtor de cultura.

2 Referencial teórico

2.1 Cultura surda, experiência visual e constituição do sujeito do olhar

A cultura surda pode ser compreendida como um campo de experiências, valores, narrativas, produções artísticas, práticas linguísticas e formas de convivência constituídas prioritariamente pela visualidade e pela língua de sinais. Não se trata de negar a diversidade interna das pessoas surdas nem de estabelecer uma identidade obrigatória, mas de reconhecer que a partilha de uma língua visuoespacial e de experiências sociais comuns produz modos específicos de significar o mundo. Essa compreensão rompe com a tradição que definiu a surdez exclusivamente por índices de perda auditiva e que orientou a educação para a normalização da fala.

Skliar (2001 *apud* Lebedeff, 2010, p. 176) adverte que reconhecer o surdo como sujeito visual não pode restringir-se a uma capacidade cognitiva ou linguística mobilizada na língua de sinais. A experiência visual envolve significações culturais e comunitárias, relações de poder e modos de existência. Em consequência, o olhar não é uma operação neutra nem um canal natural que substitui a audição. Ele é educado socialmente: aprende-se a dirigir a atenção, interpretar movimentos, reconhecer convenções, relacionar imagens e construir narrativas. Quando a escola considera essa dimensão, deixa de tratar recursos visuais como adaptações periféricas e passa a incorporá-los à própria arquitetura do ensino.

Pinto e Senna (2025) discutem a visualidade na constituição da linguagem e mostram que a relação do sujeito surdo com o mundo depende de condições interacionais capazes de sustentar atenção conjunta e produção compartilhada de sentidos. Uma sala em que o professor fala enquanto escreve de costas para os alunos, em que os lugares impedem contato visual ou em que várias fontes competem pela atenção inviabiliza processos básicos de interlocução. Em contextos visuoespaciais, não se pode olhar simultaneamente para o intérprete, o professor, o

quadro e um objeto manipulado. O planejamento do tempo e do espaço deve, portanto, alternar exposição, observação, interação e registro, tornando visível quem enuncia e o que está em foco.

Na educação infantil, essa organização é decisiva porque muitas crianças surdas chegam à escola com acesso limitado à Libras. Garrutti e Moreira (2022) ressaltam a importância das interações sociais, do convívio com pares surdos e da presença de adultos fluentes para a construção da linguagem. A aquisição de uma primeira língua não decorre da exposição ocasional a sinais isolados; requer situações comunicativas contínuas, interlocutores responsivos, brincadeiras, narrativas e usos reais. O contato com outros surdos também oferece referências identitárias e culturais que não podem ser substituídas por materiais descontextualizados.

Essa perspectiva permite compreender a criança surda como sujeito do olhar, e não como objeto do olhar médico ou escolar. Raugust e Marcello (2023) analisam como pesquisas em educação têm concebido infância e surdez e apontam a necessidade de superar representações que submetem a criança a diagnósticos, técnicas corretivas e imagens produzidas por outros. Ser sujeito do olhar significa ocupar uma posição ativa diante do visível: enquadrar, escolher, interpretar, responder e criar. Em termos pedagógicos, isso exige que estudantes surdos tenham oportunidades de produzir fotografias, vídeos, narrativas sinalizadas, mapas, esquemas e outros textos multimodais, em vez de apenas receber conteúdos visualizados pelo professor.

O risco oposto ao déficit é a essencialização. A frase “o surdo é visual” pode gerar a falsa ideia de que a aprendizagem acontece automaticamente quando há imagens. A diversidade das trajetórias mostra que a competência visual também é construída e que os estudantes podem precisar de ensino explícito para compreender enquadramentos, símbolos, perspectivas, metáforas visuais e relações entre modos semióticos. Além disso, baixa visão associada, diferenças cognitivas, repertórios culturais e familiaridade tecnológica influenciam a leitura. A cultura visual oferece uma chave de compreensão, não uma fórmula universal.

Desse modo, uma educação orientada pela experiência visual precisa combinar acessibilidade perceptiva e participação cultural. A primeira diz respeito à possibilidade de localizar o enunciador, acompanhar a sinalização, distinguir elementos gráficos e acessar legendas ou registros escritos. A segunda envolve o direito de encontrar no currículo saberes, histórias e produções da comunidade surda, bem como de participar de práticas em que a Libras não ocupe lugar subordinado. Sem essa combinação, a visualidade pode tornar-se apenas técnica de transmissão; com ela, converte-se em princípio para reorganizar relações pedagógicas e reconhecer outras formas de conhecimento.

2.2 Letramento visual, multimodalidade e leitura crítica de imagens

O conceito de letramento deslocou o ensino da leitura e da escrita de uma visão centrada na decodificação para a participação em práticas sociais de linguagem. Uma pessoa não se torna letrada apenas ao dominar correspondências entre sinais gráficos e sons; aprende a agir por meio de textos em situações determinadas, com interlocutores, finalidades e valores sociais.

No caso de estudantes surdos, esse deslocamento é fundamental, pois evidencia que o acesso à escrita depende de experiências significativas mediadas por uma língua compartilhada e não da reprodução de percursos fonológicos próprios de aprendizes ouvintes.

O letramento visual amplia essa discussão ao reconhecer que os textos contemporâneos articulam palavras, imagens, cores, movimentos, gestos, disposição espacial, som e recursos digitais. Taveira e Rosado (2013) relacionam letramento visual, matrizes de linguagem e artefatos da cultura surda, mostrando que a imagem deve ser tratada como texto, com gramática, convenções e possibilidades de interpretação. Ler visualmente inclui perceber composição, saliência, sequência, escala, ponto de vista e relações entre elementos; produzir visualmente inclui escolher recursos adequados ao gênero, ao público e ao efeito pretendido.

Essa aprendizagem não é espontânea. Lebedeff (2010), ao relatar oficinas com professores surdos, chama atenção para a necessidade de transformar o reconhecimento genérico da experiência visual em práticas sistemáticas:

Ou seja, o letramento visual necessita de práticas intencionais, sejam elas práticas escolarizadas ou não. Diversos autores salientam, a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais e, principalmente, que possibilitem aos surdos eventos de letramento visual. Entretanto, pouco se tem dito sobre quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual. (Lebedeff, 2010, p. 180)

A intencionalidade mencionada pela autora implica definir o que o recurso visual permitirá compreender, como será relacionado aos conhecimentos prévios e quais ações o estudante realizará. Ao trabalhar uma fotografia, por exemplo, não basta perguntar o que aparece. É possível discutir quem produziu a imagem, de onde se olha, o que ficou fora do enquadramento, quais elementos conduzem a atenção e que versões alternativas poderiam ser criadas. Em um diagrama científico, deve-se ensinar a função de setas, legendas, cores e escalas. Em uma narrativa sinalizada, podem-se analisar o uso do espaço, a referência, as expressões não manuais e os efeitos da edição do vídeo.

Silva e Seabra (2022) discutem experiências de crianças surdas com a palavra escrita e defendem uma mediação que não trate pistas visuais como expedientes intuitivos ou improvisados:

[N]a realização de um trabalho pedagógico, a experiência visual não deve fazer parte apenas de intuições das práticas docentes. Há a necessidade de organizar o trabalho envolvendo o letramento visual para uma maior compreensão das informações e experiências pelos sujeitos, proporcionado habilidades para que possam ler as imagens e ter um maior refinamento da leitura. Diante do exposto, a mediação do professor se torna fundamental. (Silva; Seabra, 2022, p. 15)

A mediação é especialmente relevante porque uma mesma imagem admite leituras diferentes. O professor pode orientar a observação sem encerrar o sentido, formular perguntas,

estabelecer relações com a Libras e a escrita, explicitar convenções e convidar o aluno a justificar interpretações. Essa postura evita tanto o uso decorativo quanto a crença de que a imagem é universal e transparente. Elementos aparentemente simples, como cores ou ícones, carregam sentidos históricos e culturais; diagramas, mapas e infográficos também selecionam informações e sustentam perspectivas.

O letramento visual precisa, assim, ser também crítico. Coelho e Jesus (2024) articulam letramentos crítico e visual no ensino de português e inglês a estudantes surdos e evidenciam que a leitura ganha relevância quando vinculada a temas sociais, às experiências dos alunos e à problematização das representações. A prática não se limita a identificar vocabulário em uma figura; ela interroga como grupos são apresentados, quais vozes têm autoridade e que interesses atravessam os textos. O estudante pode comparar campanhas, memes, notícias e vídeos, verificar estratégias de persuasão e produzir respostas em diferentes modos.

Macedo (2020) reforça a dimensão multimodal ao propor o ensino do português como segunda língua por meio da combinação de modos linguísticos, visuais, gestuais e espaciais. Um vídeo, nessa perspectiva, não é somente suporte atrativo, mas um texto complexo cuja compreensão depende da articulação entre cenas, sinalização, escrita, ritmo, cenário e edição. A passagem entre modos — de uma narrativa em Libras para uma sinopse escrita, de um poema para um vídeo sinalizado, de dados para um infográfico — estimula a comparação de recursos expressivos sem subordinar uma língua à outra.

Há, portanto, uma diferença entre visualizar uma informação e desenvolver letramento visual. Visualizar pode facilitar o acesso imediato a um conteúdo; letrar visualmente significa aprender a interpretar e produzir recursos de forma consciente, crítica e socialmente situada. Na educação de surdos, as duas funções são necessárias. O professor torna a informação perceptível e, simultaneamente, ensina os estudantes a compreender como ela foi organizada. A imagem deixa de ser atalho para uma escrita supostamente difícil e passa a integrar um repertório de linguagens com igual potencial cognitivo e cultural.

2.3 Educação bilíngue, Libras e língua portuguesa escrita como segunda língua

A educação bilíngue de surdos se fundamenta no reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa relação não deve ser interpretada como simples ordem de apresentação, mas como princípio de acesso ao conhecimento. A Libras precisa circular como língua de instrução, interação, explicação, debate e produção acadêmica; o português escrito deve ser ensinado de modo explícito, contrastivo e contextualizado, a partir de práticas sociais e gêneros que tenham finalidade para os estudantes.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) compreendem os letramentos de surdos como práticas sociais construídas entre línguas e culturas. As autoras recusam tanto a separação rígida

quanto a tradução mecânica entre Libras e português. Cada língua organiza sentidos por recursos próprios, e o encontro entre elas produz negociações, tensões e novas possibilidades de autoria:

Embora a língua portuguesa não se constitua língua estrangeira para o grupo sociocultural de surdos, na medida em que as relações que eles vivenciam em seu cotidiano é também perpassada por essa língua, ela tem sido assim tratada e imposta, historicamente, nos processos educacionais de alunos surdos. No entanto, do mesmo modo que as línguas estrangeiras, o português quando compreendido como segunda língua, não pode ser tratado como ideologicamente vazio. Por esta razão, quando se pensa em seu uso por pessoas surdas, deve-se considerar que neste processo é também instaurado um confronto ideológico, um campo de lutas e de contradições. Nesse sentido, a linguagem escrita da língua portuguesa precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo com a L1 dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados. (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 134)

A língua escrita em sua “forma viva” aparece em histórias, bilhetes, notícias, formulários, legendas, textos literários, publicações digitais, instruções e produções acadêmicas. O ensino parte do uso social desses gêneros, discute seus interlocutores e propósitos, promove compreensão global e somente depois sistematiza aspectos lexicais e gramaticais relevantes. Essa sequência difere de atividades que isolam palavras, exigem cópia ou trabalham regras sem situação comunicativa. Steyer, Maquieira e Fronza (2017), ao examinarem atividades de português em anos iniciais, mostram a persistência de exercícios de vocabulário e estruturas gramaticais pouco vinculados às práticas de linguagem.

O paradigma fonológico constitui outro obstáculo. Métodos que pressupõem correspondência entre grafema e som como via principal de alfabetização não oferecem ao estudante surdo condições equivalentes de compreensão. Freitas (2020, p. 7) é enfático ao afirmar que “resta prejudicada qualquer abordagem de ensino da língua portuguesa escrita para surdos que tome como base o paradigma fonológico”. Isso não significa proibir toda referência à oralidade ou desconsiderar estudantes que utilizam recursos auditivos; significa não fazer do som uma condição para acessar a escrita. A mediação pode relacionar a palavra gráfica ao conceito construído em Libras, a imagens, ações, contextos de uso e redes semânticas.

Sousa e Cavalcanti (2024) identificam, nas séries iniciais, práticas que combinam narrativas em Libras, leitura de imagens, jogos, datilologia e diversidade de gêneros. Quando organizados em sequência e vinculados a objetivos claros, esses recursos possibilitam antecipar sentidos, formular hipóteses, comparar escolhas linguísticas e revisar textos. A datilologia pode auxiliar na identificação de nomes e formas gráficas, mas não substitui a construção de significado; do mesmo modo, figuras podem apoiar a compreensão, mas não devem aprisionar cada palavra a uma única imagem.

Cruz e Prado (2019) aproximam educação bilíngue e letramento visual ao defenderem que a aprendizagem do português precisa considerar a experiência visuoespacial e o repertório linguístico do aluno. Uma sequência bilíngue pode iniciar com discussão de conhecimentos prévios em Libras, explorar um gênero em versão sinalizada e escrita, analisar seus componentes visuais e verbais, produzir coletivamente e avançar para produções individuais. A comparação entre línguas deve esclarecer diferenças de estrutura e funcionamento, não atribuir à escrita do estudante surdo o estatuto permanente de erro.

As condições de aprendizagem não se resumem à sala de aula. Guarinello et al. (2009), ao ouvirem universitários surdos, mostram como experiências escolares anteriores, relações familiares e oportunidades de leitura influenciam os usos da escrita. A presença de uma língua acessível desde cedo amplia a possibilidade de construir conhecimentos de mundo que serão mobilizados na leitura; a circulação por eventos reais de letramento permite compreender por que se escreve, para quem e com que efeitos. A responsabilidade pelo ensino, portanto, não pode ser convertida em cobrança individual de esforço ou em diagnóstico de incapacidade.

No ensino superior, as demandas se tornam mais complexas: textos extensos, gêneros especializados, vocabulário conceitual, seminários e avaliações predominantemente escritas. Fernandes e Moreira (2017) discutem políticas de educação bilíngue e letramento acadêmico e defendem ações institucionais para acesso e permanência. Entre elas estão materiais sinalizados, provas em vídeo, atendimento pedagógico bilíngue, formação de docentes e reconhecimento da Libras na produção de conhecimento. A mera disponibilização do intérprete não resolve barreiras presentes no desenho do currículo, nas formas de avaliação e nas relações acadêmicas.

A educação bilíngue exige, assim, uma ecologia de línguas e recursos. O professor regente continua responsável por ensinar, ainda que conte com intérprete ou docente de Libras. Planejamento colaborativo é indispensável para antecipar conceitos, criar sinais quando necessário, preparar glossários contextualizados e assegurar tempo de observação. A Libras não pode aparecer somente depois da fala, como tradução; ela deve participar da elaboração original da aula. Da mesma maneira, o português escrito não pode ser reduzido a produto final a ser corrigido, pois precisa ser ensinado em etapas de leitura, planejamento, textualização, revisão e circulação.

2.4 Pedagogia visual: currículo, planejamento, recursos e avaliação

Pedagogia visual designa uma organização do ensino em que as características linguísticas e culturais dos estudantes surdos orientam o currículo, as interações, os materiais e a avaliação. Seu propósito não é substituir palavras por figuras nem criar uma metodologia isolada para um grupo supostamente incapaz de abstração. Ao contrário, busca ampliar a complexidade das formas de representação, oferecer rotas de acesso ao conhecimento e desenvolver a capacidade de transitar entre Libras, português escrito e outros modos semióticos.

Castro e Kelman (2022), ao analisarem práticas inclusivas bilíngues de letramento, mostram que respostas pontuais não são suficientes. A transformação precisa alcançar os componentes que estruturam a escolarização:

É necessário haver uma mudança no sistema educacional como um todo e em seus artefatos, tais como: currículo, sistemas de avaliação, estratégias de ensino, língua de instrução utilizada em sala de aula, planejamento das aulas, forma de trabalho dos profissionais envolvidos no processo de ensino. (Castro; Kelman, 2022, p. 165)

Essa mudança começa pelo planejamento. Antes de escolher imagens, é preciso estabelecer quais conceitos serão construídos, quais conhecimentos linguísticos serão mobilizados e que evidências mostrarão a aprendizagem. Em seguida, selecionam-se recursos cujas funções sejam claras: uma linha do tempo para ordenar acontecimentos; um mapa conceitual para explicitar relações; um modelo tridimensional para explorar estruturas; uma sequência fotográfica para mostrar procedimentos; um vídeo em Libras para apresentar uma narrativa; ou um infográfico para relacionar dados. A escolha depende da natureza do conteúdo, e não de uma preferência indiscriminada pelo visual.

Lima e Araujo (2024) enfatizam a pedagogia visual nos processos de letramento e alfabetização dos anos iniciais e destacam a importância de materiais que associem Libras, palavra escrita e contextos de uso. Cartazes bilíngues, jogos, histórias ilustradas, vídeos, fichas e organizadores gráficos podem ser produtivos quando integrados a situações de leitura e produção. O cuidado central é impedir que os recursos se tornem listas de equivalências entre sinal, figura e palavra, pois os sentidos variam conforme o texto e a situação. Em vez de memorizar unidades isoladas, o estudante precisa observar como elas funcionam em enunciados completos.

O estudo de Valuthky, Frizzarini e Silva (2023) oferece um exemplo no ensino de Biologia. A sequência didática combina minidicionário, jogos, mapas, modelos e sinais para trabalhar conceitos científicos em uma perspectiva inclusiva. A diversidade de representações permite que o estudante compare escalas, nomeie estruturas, acompanhe processos e expresse o que compreendeu. O valor da proposta não está na quantidade de artefatos, mas na articulação entre eles e na oportunidade de protagonismo. O aluno não é apenas destinatário de uma explicação traduzida: manipula, relaciona, pergunta, registra e apresenta.

Recursos digitais ampliam essas possibilidades, desde que sejam produzidos com critérios de acessibilidade e legibilidade. Vídeos precisam de enquadramento que preserve mãos, tronco e expressões faciais; iluminação, contraste e fundo devem favorecer a sinalização; legendas necessitam de sincronização, tamanho e tempo de leitura adequados. Apresentações não devem competir com o enunciador por meio de excesso de animações ou texto. Hiperlinks, QR codes e ambientes virtuais podem reunir versões em Libras e português, mas sua navegação precisa ser simples. Tecnologia não elimina a mediação nem corrige, sozinha, um planejamento excludente.

O espaço físico também é um recurso pedagógico. A disposição em semicírculo favorece a visualização mútua; iluminação uniforme evita sombras sobre o rosto; sinais visuais podem substituir alertas exclusivamente sonoros; regras de turnos impedem sobreposição de falas; e pausas permitem alternar o olhar entre interlocutor e material. Durante projeções, o ambiente não pode ficar escuro a ponto de apagar a Libras. Ao demonstrar um procedimento, o professor deve apresentar uma etapa, permitir observação e depois explicar, em vez de exigir que o estudante acompanhe simultaneamente a ação e a sinalização.

A avaliação precisa manter coerência com essas condições. Se a aprendizagem ocorreu por meio de Libras, imagens, modelos e textos, é inadequado aferi-la apenas por uma redação sem mediação ou por questões formuladas em português complexo que avaliam mais o domínio da segunda língua do que o conceito disciplinar. Avaliações bilíngues podem incluir respostas sinalizadas em vídeo, apresentações, portfólios multimodais, elaboração de esquemas, projetos e produções escritas acompanhadas de etapas de revisão. Diversificar formas não significa reduzir critérios: os objetivos conceituais devem permanecer explícitos, e o estudante precisa saber o que será observado.

O uso de registros visuais também favorece a avaliação formativa. Fotografias de processos, versões sucessivas de mapas, gravações de explicações em Libras e rascunhos de textos permitem identificar avanços e necessidades. O professor pode observar se o estudante estabelece relações, emprega vocabulário conceitual, argumenta, seleciona informações e adapta o texto ao destinatário. Assim, a correção deixa de se concentrar apenas na superfície gramatical do português e passa a considerar a produção de sentidos, sem abandonar o ensino sistemático da segunda língua.

Uma pedagogia visual consistente integra, portanto, quatro dimensões: acesso linguístico, organização perceptiva, ensino dos códigos visuais e participação autoral. A ausência de qualquer uma delas limita o processo. Uma aula pode ser acessível em Libras e ainda não ensinar a ler criticamente imagens; pode conter recursos visualmente ricos e manter o estudante passivo; pode propor autoria e não oferecer vocabulário ou modelos suficientes. Planejar significa equilibrar essas dimensões e acompanhar seus efeitos na aprendizagem.

2.5 Desafios educacionais, formação docente e continuidade institucional

O primeiro desafio é o acesso desigual à Libras. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que ainda não conhecem a língua de sinais e chegam à escola sem uma língua plenamente consolidada. Garrutti e Moreira (2022) mostram que o desenvolvimento depende de relações sociais intensas e de ambientes em que a Libras circule de maneira efetiva. Quando a instituição oferece apenas atendimentos esporádicos ou vocabulário sinalizado, mantém-se uma privação linguística que repercute na formação de conceitos, na narrativa, na leitura e na participação social.

Outro obstáculo é a permanência de concepções deficitárias. Baixo desempenho em português costuma ser atribuído à surdez, sem análise das oportunidades linguísticas oferecidas. A escola simplifica textos, reduz conteúdos ou antecipa incapacidade, produzindo um currículo empobrecido. Freitas (2020) mostra que alfabetizar surdos requer ir além de modelos alfabéticos fundados no som; Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) lembram que o ensino da escrita ocorre entre línguas e culturas. Quando essas premissas são ignoradas, o estudante recebe exercícios repetitivos e pouco aprende sobre usos reais da linguagem.

A formação docente constitui um ponto crítico. Reconhecer a Libras legalmente ou declarar-se favorável à inclusão não assegura fluência, conhecimento sobre educação bilíngue nem domínio de estratégias visuais. Lebedeff (2010) evidencia que até professores surdos podem necessitar de espaços sistemáticos para refletir sobre letramento visual. A formação, por isso, deve ultrapassar cursos instrumentais de sinais e incluir estudos sobre cultura surda, aquisição de linguagem, português como segunda língua, multimodalidade, desenho de materiais, tecnologias, avaliação e trabalho colaborativo.

Sansão e Cruz-Santos (2021) apontam a incipiência de pesquisas que examinam diretamente a relação entre visualidade e aprendizagem. A lacuna dificulta a construção de repertórios pedagógicos baseados em evidências e favorece o uso de fórmulas genéricas. É necessário documentar práticas, analisar os processos de compreensão e ouvir estudantes surdos sobre os recursos que favorecem ou dificultam sua participação. A produção de conhecimento precisa incluir pesquisadores e profissionais surdos, evitando que a visualidade seja definida apenas a partir do olhar ouvinte.

A distância entre políticas declaradas e condições concretas também aparece na organização do trabalho. Castro e Kelman (2022) observam a necessidade de modificar currículo, avaliação, estratégias e língua de instrução. Em muitas escolas, no entanto, intérpretes recebem os materiais no momento da aula; professores não dispõem de tempo para planejamento conjunto; conteúdos não têm sinais convencionados; e vídeos ou plataformas são selecionados sem acessibilidade. O resultado é uma tradução emergencial, incapaz de substituir a preparação pedagógica e linguística.

O intérprete educacional tem função relevante, mas não pode ser confundido com professor particular do aluno surdo. Cabe ao docente planejar, explicar, avaliar e manter interação direta com todos os estudantes. Ao intérprete compete mediar linguisticamente conforme sua atribuição e participar do planejamento para conhecer objetivos e conceitos. Quando o professor dirige perguntas apenas ao intérprete, diz que “o aluno é dele” ou ignora a resposta sinalizada, instala-se uma divisão que enfraquece a pertença do estudante à turma. Em contextos bilíngues, a presença de professores surdos e docentes fluentes em Libras amplia interlocuções e referências.

As transições entre etapas educacionais revelam problemas de continuidade. Estratégias construídas nos anos iniciais nem sempre acompanham o aluno nos anos finais e no ensino médio; no ensino superior, aumenta a exigência de autonomia em leitura e escrita sem que existam programas de letramento acadêmico bilíngue. Fernandes e Moreira (2017) defendem

políticas de permanência que integrem tradução, materiais, avaliação e apoio pedagógico. A acessibilidade não pode depender da iniciativa isolada de um professor ou da negociação individual do estudante a cada disciplina.

Por fim, o desafio é político e ético: garantir ao sujeito surdo o direito de produzir sentidos e não apenas receber informação. Cultura visual e bilinguismo perdem força quando são tratados como técnicas neutras. As escolhas de língua, autoria, representação e avaliação distribuem poder na sala de aula. Incluir estudantes surdos significa permitir que formulem perguntas, discordem, ensinem seus pares, escolham modos de expressão e encontrem no currículo conhecimentos produzidos por comunidades surdas.

2.6 Possibilidades pedagógicas e princípios de organização do ensino

A literatura analisada permite sistematizar princípios que podem orientar o trabalho sem convertê-lo em receita. O primeiro é garantir a Libras como língua de instrução e interação. Isso requer profissionais fluentes, pares linguísticos, tempo de uso e produção de materiais originalmente pensados em língua de sinais. Uma explicação em Libras não deve ser uma etapa posterior e condensada da aula oral, mas parte do desenho inicial do percurso de aprendizagem.

O segundo princípio é trabalhar com gêneros e problemas socialmente significativos. Histórias, notícias, campanhas, infográficos, verbetes, cartas, formulários, relatos, poemas e textos acadêmicos possibilitam articular leitura, visualidade e escrita com propósitos reais. Sousa e Cavalcanti (2024) e Coelho e Jesus (2024) mostram a produtividade de contextos que ativam experiências dos alunos e promovem interpretação. A gramática e o vocabulário são ensinados a partir das necessidades desses textos, e não como listas desvinculadas de uso.

O terceiro é planejar a complementaridade entre modos. Libras, escrita, fotografia, desenho, modelo, mapa e vídeo não precisam transmitir exatamente a mesma informação. Um modo pode introduzir o tema, outro detalhar relações e outro permitir síntese ou autoria. Taveira e Rosado (2013) e Macedo (2020) ajudam a compreender que os sentidos emergem dessa combinação. O professor explicita como ler cada representação e propõe passagens entre elas: resumir em português uma discussão sinalizada, transformar dados em gráfico, criar legenda para uma sequência visual ou produzir vídeo a partir de um roteiro escrito.

O quarto princípio é favorecer a investigação e a autoria. A sequência descrita por Valuthky, Frizzarini e Silva (2023) mostra que jogos, modelos e mapas podem sustentar protagonismo quando vinculados a perguntas e produção. Projetos em que estudantes fotografam o entorno, registram narrativas da comunidade, analisam acessibilidade de mídias ou criam glossários científicos bilíngues combinam conhecimento curricular e intervenção social. A autoria permite avaliar compreensão, ampliar repertórios e reconhecer o estudante surdo como produtor de cultura.

O quinto é organizar atenção, tempo e espaço. Professor, intérprete e turma podem pactuar turnos visíveis de fala; instruções permanecem registradas; materiais são apresentados

antes da discussão; e pausas permitem alternar o olhar. Em atividades coletivas, identifica-se quem sinaliza e evita-se movimentação desnecessária. Essas ações simples não são detalhes logísticos: criam as condições perceptivas para que a interlocução aconteça.

O sexto é adotar avaliação bilíngue e multimodal, separando, quando pertinente, domínio conceitual e desempenho em português escrito. O estudante pode demonstrar conhecimento em Libras e, paralelamente, desenvolver a escrita por meio de reescrita orientada. Portfólios com vídeos, esquemas, textos e autoavaliações documentam processos que uma prova única não alcança. Fernandes e Moreira (2017) demonstram a importância dessa coerência também no ensino superior.

O sétimo princípio é sustentar formação e planejamento colaborativos. Professores regentes, docentes de Libras, intérpretes, profissionais do atendimento educacional especializado e estudantes surdos precisam discutir objetivos, conceitos, sinais, materiais e critérios de avaliação. Castro e Kelman (2022) evidenciam que práticas inclusivas se fortalecem quando a responsabilidade é compartilhada institucionalmente. A colaboração não dissolve papéis; torna-os complementares e impede que a acessibilidade dependa de improviso.

Esses princípios formam um ciclo: conhecer trajetórias linguísticas; definir objetivos; selecionar gêneros e recursos; prever a circulação entre Libras, português e modos visuais; organizar a interação; favorecer autoria; e avaliar para replanejar. A pedagogia visual torna-se, assim, prática de justiça linguística e participação, e não coleção de técnicas.

3 Considerações finais

A análise dos dezenove estudos permite concluir que cultura visual e letramento são dimensões estruturantes da educação de estudantes surdos. A experiência visual não equivale a compensação sensorial, e o letramento visual não se realiza pela simples presença de imagens. Ambos se vinculam à Libras, às práticas sociais de linguagem, à constituição cultural dos sujeitos e à capacidade de interpretar e produzir representações. A principal mudança requerida é passar de adaptações pontuais para uma organização bilíngue e multimodal do currículo.

Em resposta à questão proposta, a cultura visual pode orientar práticas pedagógicas quando informa a língua de instrução, o arranjo do espaço e do tempo, a seleção de gêneros, a função dos recursos, a participação dos estudantes e as formas de avaliação. O letramento visual acrescenta intencionalidade a esse processo: ensina a observar, relacionar, questionar e criar. Em vez de usar imagens apenas para simplificar a escrita, a escola trabalha com elas como textos que possuem convenções, perspectivas e efeitos, promovendo leitura crítica e autoria.

A educação bilíngue constitui a base dessa organização. A Libras deve garantir interlocução e acesso aos conceitos; a língua portuguesa escrita, ensinada como segunda língua, precisa ser vivenciada em gêneros e situações reais. A articulação entre as línguas não é tradução palavra por palavra, mas diálogo entre modos distintos de produzir sentidos. Práticas fonocêntricas, exercícios

descontextualizados e avaliações que confundem conhecimento disciplinar com proficiência em português mantêm barreiras e responsabilizam injustamente o aluno.

Entre os desafios estão o acesso tardio à Libras, a formação docente insuficiente, a redução da visualidade a ornamento, a dependência exclusiva do intérprete e a descontinuidade das políticas. Esses problemas têm caráter institucional. A inclusão exige condições de trabalho, materiais acessíveis, presença de adultos e pares surdos, formação contínua e responsabilidades assumidas pela escola.

As possibilidades incluem narrativas em Libras, leitura crítica de imagens, gêneros multimodais, mapas, modelos, jogos, vídeos acessíveis, projetos autorais e avaliações multimodais. Sua pertinência depende dos objetivos e da mediação docente. Uma prática visualmente rica não abandona a sistematização: torna relações observáveis e ensina a escolher recursos conforme propósito e interlocutor.

A heterogeneidade das pessoas surdas impede soluções universais. A centralidade da experiência visual e o direito à Libras podem ser afirmados sem ignorar oralização, tecnologias auditivas, outras deficiências ou diferentes proficiências. O planejamento deve combinar acessibilidade e participação com as necessidades de cada estudante. Novas pesquisas precisam observar os efeitos das práticas visuais e incluir pessoas surdas na formulação das perguntas.

Em síntese, cultura visual e letramento oferecem uma perspectiva capaz de reorganizar o ensino em direção à justiça linguística. O estudante surdo deixa de ocupar o lugar de receptor de uma aula traduzida e passa a ser reconhecido como interlocutor, leitor, autor e produtor de conhecimento. Quando Libras, português escrito e recursos multimodais são planejados de forma integrada, a escola não apenas remove barreiras: amplia para todos os estudantes as formas de perceber, compreender, argumentar e criar.

Referências

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0119, p. 155-168, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>.

COELHO, Jubileia Mendes de Matos; JESUS, Dánie Marcelo de. Letramentos crítico e visual de línguas portuguesa e inglesa na educação de surdos. **Revista e-Curriculum**, v. 22, e54698, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e54698>.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço**, n. 52, p. 179-201, jul./dez. 2019.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, ed. esp. n. 3, p. 127-150, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>.

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250034, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034>.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e234024, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100008>.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1606>.

LIMA, Denis Augusto Lino de; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. A pedagogia visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP**, v. 4, n. 16, p. 599-613, dez. 2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200009>.

MACEDO, Yuri Miguel. Letramentos multimodais para o ensino do português como segunda língua para surdos. **Revista EntreLínguas**, v. 6, n. 2, p. 357-369, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13805>.

PINTO, Loide Leite Aragão; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Sujeito surdo: a questão visual no desenvolvimento da linguagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0179, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0179>.

RAUGUST, Mayara Bataglin; MARCELLO, Fabiana de Amorim. A criança surda como sujeito do olhar: infância e surdez nas pesquisas em educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, e0154, p. 261-276, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0154>.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. A visualidade na educação de surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação – UNG-Ser**, v. 16, n. 1, p. 29-35, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v16n1-4328>.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e239142, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239142>.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, e5835, p. 1-17,

2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5835>.

STEYER, Daiana; MAQUIEIRA, Josiane; FRONZA, Cátia de Azevedo. Atividades de língua portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço**, n. 48, p. 83-97, jul./dez. 2017.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. **Revista Espaço**, n. 39, p. 27-42, jan./jun. 2013.

VALUTHKY, Jéssica Guerreiro; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; SILVA, Virgílio Martins da. Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de biologia. **Boletim Online de Educação Matemática**, v. 11, e0120, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X112023e0120>.