

CAPÍTULO 6

SABERES VISUAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VISUALIDADE, LIBRAS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



<https://doi.org/10.68044/34tx2729>

Gisele Maciel Monteiro Rangel ¹

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas Docente aposentada.



Karine Martins Cunha Venceslau ²

Mestra em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Maranguape.



Carla Damasceno de Moraes ³

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora nas áreas de línguas de sinais, literatura e SignWriting.



Fabiola Moraes Barbosa ⁴

Professora Adjunta do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus Amargosa. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



Andrea Carolina Bernal Mazacotte ⁵

Doutora em Linguagem, Cultura e Fronteiras no Programa Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (Unioeste - Foz do Iguaçu). Docente efetivo da mesma Instituição (Unioeste).



RESUMO: Este artigo analisa os saberes visuais e as práticas pedagógicas implicadas na educação de surdos, considerando a visualidade, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os processos de construção do conhecimento. De natureza bibliográfica, o estudo articula pesquisas sobre experiência visual, pedagogia visual, educação bilíngue, letramento visual, materiais didáticos, tecnologias, arte e formação docente. Argumenta-se que a visualidade não se reduz ao uso ilustrativo de imagens, pois constitui dimensão cultural, linguística e epistemológica da experiência surda. A Libras, como língua de instrução, organiza interações, possibilita a formação de conceitos e favorece a participação dos estudantes. Os estudos analisados mostram que recursos imagéticos, vídeos, mapas conceituais, fotografia, teatro, dança e materiais bilíngues potencializam a aprendizagem quando integrados à mediação docente e ao contexto sociocultural. Conclui-se que práticas pedagógicas visualmente orientadas precisam reconhecer a diferença surda, articular linguagem, cultura e acessibilidade e superar modelos centrados na oralidade em diferentes contextos educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: Educação de surdos; Visualidade; Libras; Pedagogia visual; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo atravessado por disputas linguísticas, culturais e pedagógicas que repercutem diretamente nas formas de ensinar, aprender e participar da vida escolar. Ao longo da história, diferentes abordagens foram apresentadas como respostas às necessidades educacionais das pessoas surdas, sem que a substituição de uma perspectiva por outra tenha ocorrido de maneira linear. Vieira e Molina (2018, p. 1-3) observam que práticas associadas a modelos historicamente anteriores permanecem presentes em salas de aula, nas relações entre professores

e estudantes e nas representações construídas sobre a surdez. Essa permanência ajuda a compreender por que, mesmo em contextos que se anunciam bilíngues ou inclusivos, ainda podem coexistir estratégias centradas na oralidade com propostas que reconhecem a Libras, a visualidade e a diferença linguística do estudante surdo.

A discussão sobre práticas pedagógicas, portanto, não pode ser reduzida à presença física do estudante surdo na escola ou à oferta pontual de um recurso de acessibilidade. Ela exige examinar como o conhecimento é apresentado, mediado e reconstruído nas interações escolares. Lacerda (2000, p. 70-71) já assinalava a centralidade da língua de sinais no processo educacional e nas interações em sala de aula, destacando que os modos de construção do conhecimento estão ligados às formas pelas quais os sujeitos participam das práticas sociais e linguísticas. Nessa direção, considerar a Libras como língua de instrução significa reconhecer que a aprendizagem não acontece à margem da linguagem: conceitos, relações, dúvidas, explicações e negociações de sentido são produzidos em uma língua efetivamente acessível ao estudante.

Ao lado da dimensão linguística, a experiência visual ocupa lugar decisivo na educação de surdos. Entretanto, afirmar a importância da visualidade não equivale a sustentar que qualquer imagem, vídeo ou material colorido seja, por si só, uma prática pedagógica adequada. Raugust e Marcello (2023, p. 261-276), ao

analisarem pesquisas sobre infância, surdez e experiência visual, identificam a recorrência de abordagens em que a visualidade aparece de modo secundário, muitas vezes reduzida à imagem como recurso didático. A crítica das autoras permite deslocar o debate: o visual precisa ser compreendido não somente como suporte, mas como dimensão relacionada ao modo de interação, à produção de significados, à cultura, à linguagem e aos processos pelos quais sujeitos surdos constituem relações com o mundo.

É nesse deslocamento que se situa a noção de saberes visuais adotada neste estudo. A expressão designa conhecimentos, estratégias e formas de significação que se constroem na articulação entre percepção visual, espacialidade, corporeidade, Libras, imagens, objetos, tecnologias, textos escritos e experiências culturais. Tais saberes não pertencem exclusivamente a um recurso específico, nem podem ser separados da ação pedagógica que os mobiliza. O que está em jogo é a organização de situações de aprendizagem capazes de transformar informações em conceitos e de relacionar o conteúdo escolar aos repertórios linguísticos e socioculturais dos estudantes. Desse modo, uma pedagogia orientada pela visualidade não se resume à estética do material: envolve intencionalidade, seleção, contextualização, interação e mediação docente.

A produção recente do campo amplia essa discussão ao apresentar experiências concretas em diferentes áreas. Estudos sobre

vídeos didáticos, livros digitais acessíveis, mapas conceituais, ensino de matemática, arte, fotografia, dança, teatro, legendagem e alfabetização mostram a diversidade de possibilidades que emerge quando Libras e visualidade são tratadas como elementos estruturantes do processo educativo. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 51-74), por exemplo, analisam vídeos do projeto MathLibras e destacam o protagonismo da Libras como língua de instrução em uma proposta fundamentada na pedagogia visual. Coelho e Gomes (2026, p. 95) mostram resultados favoráveis do uso de cartões visuais, tecnologias e estímulos táteis no ensino da dança. Esses trabalhos evidenciam que práticas visualmente orientadas podem atravessar componentes curriculares distintos, sem se limitar ao ensino da própria língua.

Ao mesmo tempo, a literatura chama atenção para a necessidade de evitar uma compreensão instrumental da visualidade. Gomes e Souza (2020, p. 99-103), ao estudarem recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível, verificaram que vídeos e ilustrações contribuíram para a compreensão dos conteúdos, mas que o material, isoladamente, não produziu significado para os estudantes. A mediação entre professores e alunos, o uso de objetos pedagógicos, a exploração do corpo e a contextualização foram fundamentais. Esse achado é particularmente importante porque desloca a discussão de uma lógica segundo a qual bastaria disponibilizar tecnologia ou imagens para uma perspectiva relacional,

na qual o recurso ganha sentido na atividade pedagógica e nas interações estabelecidas.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar os saberes visuais e as práticas pedagógicas na educação de surdos, enfatizando as relações entre visualidade, Libras e construção do conhecimento. Busca-se discutir de que maneira a experiência visual pode ser compreendida para além do uso ilustrativo de imagens; examinar a função da Libras e do bilinguismo na mediação pedagógica; refletir sobre letramento visual, materiais e tecnologias; e analisar experiências que articulam corpo, arte, movimento e produção de sentidos. O problema que orienta o estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade e na Libras podem contribuir para a construção do conhecimento por estudantes surdos sem reduzir a experiência visual a um conjunto de recursos técnicos?

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, construído a partir do diálogo entre artigos científicos disponibilizados em periódicos da área da Educação, Educação Especial e Estudos Surdos. O corpus privilegiado reúne trabalhos sobre práticas pedagógicas, experiência visual, educação bilíngue, pedagogia visual, letramento visual, materiais didáticos e experiências artísticas. A análise foi organizada por aproximação temática, de modo a identificar convergências e tensões entre os

estudos. Não se pretende realizar uma revisão sistemática nem estabelecer hierarquias entre os trabalhos, mas construir uma leitura teórica integrada capaz de evidenciar princípios pedagógicos recorrentes e desafios ainda presentes na escolarização de pessoas surdas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Visualidade e experiência surda: do recurso didático à forma de conhecer

A visualidade aparece de maneira recorrente nos estudos sobre educação de surdos, mas assume sentidos diferentes conforme o referencial adotado e o problema investigado. Em uma perspectiva mais restrita, o visual pode ser identificado com recursos que apoiam a transmissão de conteúdos: fotografias, desenhos, esquemas, vídeos, mapas, cores ou objetos. Em uma perspectiva mais ampla, a visualidade é vinculada à experiência surda, à organização da língua de sinais, à corporeidade, à espacialidade e aos modos culturais de produzir e compartilhar significados. Belaunde e Sofiato (2019, p. 67-78) demonstram que a discussão sobre o sujeito surdo como sujeito visual possui densidade histórica e teórica e precisa subsidiar o trabalho pedagógico em espaços de educação bilíngue, evitando que a linguagem visual seja tratada como um complemento ocasional.

A ampliação do conceito é importante porque impede que a visualidade seja naturalizada. Não se trata de supor que toda pessoa surda aprende da mesma maneira ou que a visão funcione como substituição automática da audição. Trata-se de reconhecer que determinadas experiências linguísticas, sociais e educacionais se organizam de forma visioespacial e que isso produz consequências para o ensino. Raugust e Marcello (2023, p. 261-276) alertam para abordagens que tornam secundária a experiência visual da criança surda ou a vinculam apenas à imagem como recurso didático. Essa observação favorece uma leitura menos reducionista: imagens são relevantes, mas a experiência visual envolve também direção do olhar, atenção compartilhada, organização espacial, expressões corporais, temporalidade da sinalização, relação entre sujeitos e circulação de artefatos culturais.

Nesse sentido, Belaunde e Sofiato sintetizam uma exigência fundamental para o trabalho pedagógico:

Compreende-se, que o uso da visualidade dentro do contexto educacional do surdo vai além da mera constatação de signos visuais, exigindo do professor estratégias, recursos, conhecimentos e vivências específicas, uma vez que a visualidade é abordada sob um ponto de vista histórico e cultural. (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 78).

A passagem evidencia que a dimensão visual não pode ser separada da formação do professor e dos contextos em que os

significados são produzidos. Uma fotografia, por exemplo, pode assumir funções diferentes conforme o modo como é inserida na aula: pode ilustrar um conteúdo sem diálogo, pode funcionar como disparador para a sinalização em Libras, pode permitir comparações e inferências, pode registrar experiências dos estudantes ou pode tornar-se objeto de análise estética e cultural. Isso vale para desenhos, mapas, gráficos e vídeos. A pedagogia visual exige que o professor pergunte que relações o recurso permite estabelecer, que conceitos torna visíveis, que conhecimentos prévios mobiliza e como favorece a participação do estudante na construção de sentidos.

O trabalho de Vignoli, Lyra e Silva (2026, p. 11-22) contribui para essa compreensão ao discutir uma experiência em aulas de arte com estudantes surdos orientada pela ideia de escuta visual. Nas produções de desenhos, imagens, sinais e palavras, as autoras identificam dimensões subjetivas, simbólicas e políticas, vinculadas às histórias da comunidade surda, às lutas e às resistências. A visualidade, nesse caso, não funciona como recurso para simplificar um conteúdo previamente definido; ela participa da própria produção de narrativas, da elaboração de experiências e da construção coletiva. Esse tipo de prática permite perceber que o conhecimento escolar também é produzido quando os estudantes relacionam o conteúdo às suas histórias, aos seus modos de expressão e às formas visuais de significar.

A fotografia oferece outro exemplo dessa passagem do visual como suporte para o visual como produção de experiência. Myczkowski (2026, p. 37-51), ao analisar uma sequência didática de ensino de arte no Instituto Nacional de Educação de Surdos, relaciona fotografia, paisagem, espaço escolar e reconhecimento do lugar. O autor conclui que a fotografia “atuou não apenas como registro, mas como um dispositivo de produção de subjetividade, de inscrição corporal e de pertencimento espacial” (Myczkowski, 2026, p. 37). A citação direta curta mostra que o recurso visual deixa de ser apenas uma representação externa e passa a participar da forma como os estudantes se percebem, ocupam o espaço e constroem relações com a instituição.

A relação entre visualidade e conhecimento também aparece em experiências de letramento. Sordi e Santos (2024, p. 1-23) analisam um vídeo didático de Geografia produzido para crianças surdas e destacam a necessidade de conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais na elaboração de materiais. Para as autoras, contexto e conhecimentos prévios são decisivos para que imagens, cores, grafias e Libras não funcionem como elementos desconectados. Essa análise reforça um princípio importante: a visualidade pedagógica não é uma coleção de estímulos. O excesso de imagens sem relação conceitual pode dispersar a atenção tanto quanto a ausência de recursos. O trabalho docente consiste em organizar

relações, estabelecer hierarquias de informação e criar percursos de leitura visual.

Os estudos revisados permitem, portanto, compreender saberes visuais como conhecimentos produzidos na experiência e mobilizados pedagogicamente. Eles incluem a capacidade de interpretar imagens, perceber relações espaciais, acompanhar sequências sinalizadas, articular elementos multimodais, transformar informações em representações visuais e construir conceitos a partir de diferentes linguagens. Essa concepção não essencializa a pessoa surda, porque não atribui uma habilidade automática à condição de surdez; em vez disso, reconhece que experiências visuais são socialmente construídas e que a escola pode ampliá-las por meio de práticas intencionais. O desafio é fazer da visualidade uma dimensão de acesso, expressão e produção de conhecimento, e não apenas um adereço didático.

Libras, bilinguismo e mediação na construção do conhecimento

A visualidade na educação de surdos torna-se inseparável da discussão sobre Libras. A língua de sinais não constitui apenas um recurso de acessibilidade acrescentado a uma aula originalmente planejada em português oral; ela pode assumir a função de língua de instrução, de interação e de elaboração conceitual. Lacerda (2000, p. 70-83) mostra a importância da língua de sinais nas interações escolares e problematiza situações em que a presença do intérprete não

é suficiente para reorganizar uma prática pedagógica concebida para alunos ouvintes. A análise indica que o acesso linguístico depende da dinâmica da sala, do papel dos interlocutores e das condições em que o estudante surdo consegue participar das trocas, fazer perguntas, construir respostas e acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos.

O bilinguismo, nesse contexto, precisa ser compreendido como organização pedagógica das línguas e não como simples coexistência de códigos. Em práticas voltadas ao ensino de português escrito, por exemplo, a Libras pode oferecer a base para a construção de conceitos, enquanto a língua portuguesa é trabalhada como segunda língua na modalidade escrita. Prado (2024, p. 52-68), ao apresentar o Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS), descreve um percurso em que o conteúdo é explorado primeiro em língua de sinais, no diálogo, na troca e em experiências visuais, antes da apresentação da palavra escrita, das frases, dos textos e de suas regras. A proposta evidencia que o ensino da escrita pode partir de significados construídos em uma língua plenamente acessível.

Essa relação também aparece no ensino superior. Campello e Cabral (2025, p. 28-45) discutem o mapa conceitual como prática visual na formação de professores bilíngues e destacam que a Libras média a construção do conhecimento. A organização de conceitos em mapas permite explicitar relações entre ideias que, em textos acadêmicos extensos, podem permanecer pouco visíveis. Não se trata

de reduzir a complexidade do texto, mas de produzir outra representação capaz de apoiar a compreensão e a retomada de conceitos. A prática é especialmente relevante quando o estudante pode discutir em Libras as relações representadas no mapa, justificar conexões, reformular categorias e depois retornar ao texto escrito com uma estrutura conceitual mais clara.

Ao discutirem a pedagogia visual, Campello e Cabral recuperam uma formulação de Perlin que explicita o vínculo entre comunidade, experiência e estratégia cultural. Em citação de citação, tem-se:

[...] nada mais é que uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e linguística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual, como “uma emancipação cultural pedagógica” (Perlin, 2006, p. 62 *apud* Campello; Cabral, 2025, p. 38).

A experiência do MathLibras analisada por Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 51-74) oferece um exemplo de articulação entre língua de instrução, tecnologia e pedagogia visual. Os vídeos de matemática não são apresentados apenas como conteúdos traduzidos posteriormente para Libras; sua produção procura considerar singularidades de apreensão e construção de sentidos dos estudantes

surdos. O protagonismo da Libras na explicação de frações, associado a elementos visuais e a uma equipe multidisciplinar, evidencia que acessibilidade pedagógica precisa ser pensada desde o planejamento. Quando a língua de sinais entra apenas na etapa final, corre-se o risco de manter estruturas expositivas pouco adequadas e de transferir ao tradutor ou intérprete a responsabilidade por resolver problemas que são também didáticos.

O mesmo princípio pode orientar a seleção de livros didáticos. Cruz e Pinto (2021, p. 1-39) analisam materiais de língua portuguesa e observam que propostas com grande quantidade de texto, atividades de escuta e poucas imagens podem não responder às demandas de alunos surdos. As autoras apontam a necessidade de integração com Libras, pedagogia visual, glossários e classificadores, além de materiais próprios para a compreensão da língua portuguesa como L2. A análise mostra que um livro formalmente adequado ao currículo pode permanecer pouco acessível quando sua organização pressupõe experiências auditivas ou quando deixa a adaptação inteiramente a cargo do professor.

A relação entre Libras e português escrito deve, portanto, ser planejada de forma funcional. Em algumas atividades, a Libras pode anteceder o texto escrito e oferecer a base conceitual; em outras, o texto pode servir de objeto para leitura, análise e reconstrução em Libras; em outras ainda, imagens e esquemas podem mediar a

passagem entre as línguas. Prado (2024, p. 61-62) ressalta justamente a importância de explorar conceitos em língua de sinais antes da apresentação de palavras e estruturas escritas. Esse movimento reforça a compreensão de que a língua portuguesa escrita não precisa competir com a Libras: ela pode ser ensinada a partir de relações de sentido que respeitem a condição bilíngue do estudante.

Pedagogia visual, letramento visual e mediação docente

A pedagogia visual pode ser entendida como uma orientação do trabalho educativo que considera a visualidade na organização de conteúdos, interações e formas de expressão. Gomes e Souza (2020, p. 102-103) afirmam que práticas descontextualizadas das especificidades dos estudantes surdos geram dificuldades de aprendizagem e defendem metodologias capazes de valorizar um mundo culturalmente visual. O ponto é relevante porque distingue pedagogia visual de uma simples técnica. Uma sequência de slides, por exemplo, pode ser visualmente rica e pedagogicamente pouco acessível se trazer excesso de informações, se impedir a atenção simultânea à sinalização e ao texto ou se não estabelecer relações claras entre os elementos apresentados.

Correia e Neves (2019, p. 1-19), ao investigarem o lugar do recurso visual imagético em práticas de professoras de estudantes surdos, enfatizam a relação entre material, experiência visual e

construção do conhecimento. A observação das aulas permitiu às autoras identificar mudanças na dinâmica quando os recursos foram selecionados de maneira adequada:

Observando as filmagens, salienta-se que o uso do recurso didático imagético adequado com ênfase na experiência visual, facilitou toda a dinâmica das aulas, tornando muito mais fácil a explicação do conteúdo, estimulando a constituição do conhecimento de forma mais lúdica, atendendo a especificidade do sujeito surdo que utiliza o canal visual para interagir com o mundo. Sendo assim o acesso aos recursos tecnológicos precisam ser disponibilizados a contento. (Correia; Neves, 2019, p. 16).

O conceito de letramento visual amplia essa discussão. Sordi e Santos (2024, p. 1-23) defendem que vídeos didáticos destinados a estudantes surdos precisam ser planejados considerando conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais. Um recurso pode conter Libras e imagens e ainda assim apresentar problemas de leitura quando os elementos competem entre si, quando a posição das informações dificulta a atenção ou quando o conteúdo visual não estabelece relação com o contexto do estudante. A análise de um vídeo de Geografia mostra o valor de associar conceitos a exemplos familiares, diferenciar informações por cores e articular língua portuguesa escrita, Libras e imagens.

As autoras observam especificamente o potencial de recursos imagéticos como apoio à memória e à apreensão visual do conteúdo:

Ressalta-se que em sala de aula a utilização de recursos deste tipo é menos comum, e, por tradição, baseia-se na narrativa e/ou oralidade - neste caso, na sinalização. Como o material proposto tem a finalidade de complementar a aula presencial e servir como estudo, a professora explora bastante os recursos imagéticos, que podem auxiliar na apreensão e memorização visual do conteúdo. (Sordi; Santos, 2024, p. 15).

A afirmação permite compreender que a própria sinalização, embora seja visual, não esgota as possibilidades de letramento visual. O professor pode combinar sinalização com representações gráficas, imagens, mapas, esquemas e escrita, criando diferentes entradas para o mesmo conceito. Essa combinação é particularmente importante em conteúdos abstratos, nos quais o estudante precisa relacionar termos, processos e categorias. O letramento visual envolve aprender a ler essas relações, perceber convenções, identificar hierarquias e produzir representações próprias. Por isso, estudantes também devem ter oportunidade de criar mapas, infográficos, sequências de imagens, fotografias comentadas e outros produtos, e não apenas consumir materiais prontos.

A mediação docente permanece central nesse processo. Gomes e Souza (2020, p. 99-120) verificaram que um livro digital acessível com janela de Libras, vídeos e ilustrações não produziu, isoladamente, os significados esperados. A participação das professoras, o uso do próprio corpo e de objetos pedagógicos e a interação entre os estudantes foram determinantes. Esse resultado questiona perspectivas

tecnocêntricas. A acessibilidade de uma interface é condição importante, mas não substitui a relação pedagógica. O professor interpreta sinais de compreensão, reformula explicações, cria exemplos, modifica o ritmo da atividade e conecta o conteúdo ao repertório da turma.

Na mesma direção, Correia e Neves (2019, p. 17) defendem que a escola crie mecanismos de formação mútua e troca de experiências entre docentes. Essa dimensão coletiva é essencial porque o desenvolvimento de práticas visuais não pode depender somente da criatividade individual. Professores precisam de espaços para analisar materiais, compartilhar sequências didáticas, discutir formas de apresentação de conceitos e refletir sobre o que favoreceu ou dificultou a participação dos estudantes. A formação continuada, quando articulada à prática real, permite transformar experiências isoladas em saberes pedagógicos compartilhados pela instituição.

Esse conjunto de princípios permite aproximar pedagogia visual e letramento visual sem confundi-los. A pedagogia visual diz respeito à orientação mais ampla do ensino e à elaboração de práticas sensíveis às experiências visioespaciais; o letramento visual enfatiza capacidades de interpretar e produzir significados por meio de formas visuais. Na educação de surdos, ambos se fortalecem quando articulados à Libras e ao contexto cultural. O objetivo não é substituir a escrita, mas ampliar repertórios de significação e criar pontes entre

diferentes linguagens, favorecendo acesso, autonomia e produção de conhecimento.

Materiais didáticos, tecnologias e acessibilidade pedagógica

A discussão sobre materiais didáticos mostra de forma concreta como os princípios da visualidade e do bilinguismo chegam ao cotidiano escolar. Zancanaro e Zancanaro (2016, p. 1-11) identificaram, em turmas inclusivas investigadas, problemas de comunicação, desconhecimento de Libras e cultura surda por parte de professores e ausência de práticas de adaptação de conteúdos e de uso de recursos visuais. O estudo evidencia que a presença do intérprete não resolve, por si só, uma organização didática que permanece baseada em pressupostos linguísticos e sensoriais voltados aos ouvintes. O material precisa ser analisado quanto à linguagem, às tarefas propostas e às formas de participação exigidas.

Cruz e Pinto (2021, p. 1-39) aprofundam essa questão ao analisar livros de língua portuguesa utilizados em contextos regulares e bilíngues. As autoras mostram que textos extensos, atividades de escuta, poucos recursos visuais e encaminhamentos pouco adequados à língua portuguesa como L2 podem dificultar o acesso dos estudantes surdos. A conclusão que se pode extrair não é que todo livro deva ser substituído, mas que a seleção e o uso dos materiais precisam

considerar critérios de acessibilidade linguística e visual. O professor pode reorganizar a sequência, inserir explicações em Libras, construir glossários, escolher imagens relevantes e produzir atividades que permitam relacionar conceitos a experiências concretas.

Uma revisão recente de publicações sobre materiais didáticos para educação de surdos reforça essa orientação. Furiati et al. (2026, p. 35-50) analisam 27 artigos de periódicos vinculados ao Instituto Nacional de Educação de Surdos e identificam predominância de materiais bilíngues que integram Libras e língua portuguesa escrita, além de vídeos sinalizados, narrativas em Libras, jogos, recursos digitais, oficinas e materiais específicos para diferentes componentes curriculares. Os resultados apontam que recursos adaptados ou produzidos considerando especificidades linguísticas e visuais podem potencializar aprendizagem, desenvolvimento linguístico e participação, especialmente quando articulados à formação docente.

O estudo de Pessoa e Pinto (2024, p. 37-50) sobre legendagem em materiais didáticos bilíngues acrescenta outra dimensão. As autoras mostram que a legenda funciona como recurso de acessibilidade e pode favorecer o contato com a língua portuguesa escrita em materiais cujas aulas são sinalizadas. Em ambientes de educação a distância, videoaulas oferecem uma experiência visual com potencial para tornar o processo mais dinâmico, desde que a composição da tela, a legibilidade e a relação entre sinalização,

legenda e demais elementos sejam planejadas. A legendagem, assim, não deve ser tratada como transcrição automática: integra a arquitetura do material e precisa dialogar com o objetivo didático.

O MEPEVIS apresentado por Prado (2024, p. 51-68) é outro exemplo de materialização de princípios bilíngues e visuais. O método organiza etapas de conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação e ampliação/generalização, procurando relacionar Libras como L1 e português escrito como L2. Seu interesse para este artigo não está em apresentar o método como solução universal, mas em mostrar que o ensino pode ser planejado como percurso: antes de cobrar a forma escrita, é possível construir conceitos, explorar situações, dialogar e mobilizar experiências visuais. Essa sequência reduz o risco de transformar o português escrito em exercício mecânico de cópia sem compreensão.

No ensino de matemática, Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 51-74) demonstram que vídeos podem ser concebidos considerando pedagogia visual desde a produção. Essa diferença é relevante. Adaptar um material pronto pode ser necessário, mas produzir originalmente para um público bilíngue permite organizar enquadramento, ritmo, sinalização, exemplos e recursos gráficos em um mesmo projeto pedagógico. A experiência do MathLibras também evidencia a importância de equipes multidisciplinares, pois a produção

de materiais acessíveis envolve conhecimentos de conteúdo, didática, Libras, tradução, tecnologia e design visual.

Acessibilidade pedagógica, nesse sentido, pode ser entendida como a criação de condições para que o estudante participe das atividades, compreenda as informações, produza respostas e avance conceitualmente por meio de linguagens acessíveis. Não basta que o conteúdo esteja tecnicamente disponível. Ele precisa poder ser apropriado. Libras, imagens, legendas, recursos multimodais e tecnologias contribuem quando favorecem essa apropriação e quando são acompanhados de práticas interativas. O material é parte da mediação; não substitui o encontro pedagógico nem o conhecimento que o professor constrói sobre sua turma.

Corpo, arte e práticas visuais na educação de surdos

Os estudos sobre arte, teatro, fotografia e dança ampliam a compreensão de visualidade porque colocam o corpo no centro da experiência pedagógica. Em muitas práticas escolares, o corpo aparece apenas como suporte para permanecer sentado, olhar o quadro e executar tarefas. Na educação de surdos, entretanto, a corporeidade possui relevância linguística, espacial e cultural. A Libras é produzida e percebida corporalmente; expressões faciais, movimentos e relações espaciais participam da construção do sentido. As práticas artísticas tornam essa dimensão especialmente visível e mostram que aprender

pode envolver criar, performar, observar, registrar e transformar o espaço.

Vignoli, Lyra e Silva (2026, p. 10-22) descrevem uma experiência em que desenhos, imagens, sinais e palavras compõem processos de artevivência com estudantes surdos. A produção artística funciona como espaço de narrar vidas, reconhecer histórias e construir criações coletivas. O valor pedagógico dessa experiência não está apenas no produto final, mas no processo de interlocução em que os estudantes sinalizam sobre suas produções, observam as criações dos colegas e relacionam arte, cultura surda e experiências de resistência. A escola, assim, torna-se lugar de circulação de repertórios visuais que não são externos aos estudantes, mas produzidos por eles.

Myczkowski (2026, p. 37-51) também desloca a arte de uma função decorativa para uma prática de reconhecimento. Ao trabalhar fotografia e espaço escolar, o autor analisa como estudantes podem produzir imagens do próprio instituto e, por meio desse gesto, elaborar relações de pertencimento. Fotografar implica selecionar enquadramentos, dirigir o olhar, decidir o que merece registro e atribuir valor a espaços. Quando essas decisões são discutidas em Libras e transformadas em exposição, a atividade articula linguagem, estética, memória e participação. O estudante deixa de ser apenas objeto da imagem escolar e torna-se produtor de uma perspectiva sobre o lugar que habita.

O teatro oferece possibilidades semelhantes. Lima e Vieira (2016, p. 93-102) defendem o teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos justamente por seu caráter fortemente visual e por integrar diferentes linguagens. A dramatização mobiliza expressão facial, gestualidade, movimento, construção de cenas e interação entre participantes. Além de favorecer desenvolvimento cognitivo e expressivo, pode criar situações significativas para o uso de Libras e para o trabalho com língua portuguesa escrita, especialmente quando roteiros, registros, legendas ou produções textuais são incorporados ao processo.

Carvalho e Muniz (2024, p. 11-22) exploram o teatro de sombras como prática alfabetizadora e ressaltam a articulação entre percepção visual, espacial, temporal e sinestésica. A sombra, nesse caso, é simultaneamente imagem, brincadeira e objeto de interpretação. Para produzir uma cena, os estudantes precisam compreender relações entre luz, corpo, posição e forma; para narrá-la, precisam organizar sequências, personagens e sentidos. A atividade mostra como o conhecimento pode ser construído em uma experiência multimodal que depois se relaciona à linguagem e ao letramento, em vez de começar exclusivamente pelo texto escrito.

A dança, por sua vez, permite observar como recursos visuais podem apoiar o ensino do movimento. Coelho e Gomes (2026, p. 94-107) testaram cartões visuais coloridos associados a movimentos

corporais em aulas de Educação Física com estudantes surdos. O programa também incluiu dinâmicas em grupo, tecnologias visuais e estímulos táteis, e os resultados indicaram eficácia dos recursos na aprendizagem participativa. A experiência é relevante porque mostra que visualidade não está confinada às disciplinas tradicionalmente associadas à linguagem ou à arte: ela pode estruturar instruções, sequências e relações espaciais em práticas corporais.

A incorporação dessas práticas ao currículo não significa abandonar objetivos conceituais. Pelo contrário, atividades artísticas e corporais precisam ser planejadas com intencionalidade e acompanhadas de momentos de sistematização. Depois de uma experiência, os estudantes podem nomear conceitos em Libras, construir registros escritos, organizar sequências de imagens, comparar produções, explicar decisões e estabelecer relações com conteúdo escolares. É nessa passagem entre experiência e sistematização que a atividade se transforma em conhecimento escolar. A visualidade favorece o acesso à experiência; a mediação pedagógica ajuda a transformá-la em conceito.

A dimensão estética também merece atenção. Práticas visuais podem ampliar repertórios culturais e permitir que estudantes surdos encontrem representações de si mesmos e de sua comunidade. Vignoli, Lyra e Silva (2026, p. 11) ressaltam a presença da arte e da cultura surda nas produções dos estudantes, enquanto Myczkowski (2026, p.

37-51) propõe uma pedagogia crítica da visualidade capaz de valorizar a comunidade e a cultura surda. Essa orientação confronta materiais escolares que representam a surdez apenas pela deficiência ou pela ausência. Produzir e analisar imagens pode se tornar forma de discutir identidades, pertencimentos e modos de ocupar o espaço social.

Portanto, corpo e arte não aparecem neste referencial como temas periféricos, mas como dimensões que tornam visível a própria natureza relacional dos saberes. O sujeito aprende quando olha, sinaliza, se movimenta, cria, compara, dialoga e registra. Essa pluralidade de ações ajuda a superar um modelo de aprendizagem baseado exclusivamente em recepção e reprodução. Para estudantes surdos, ela pode oferecer condições particularmente potentes de articulação entre Libras, visualidade e experiência, desde que a escola reconheça essas práticas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Formação docente e produção de saberes pedagógicos visualmente orientados

A consolidação de práticas pedagógicas visualmente orientadas depende da formação docente. Não basta disponibilizar materiais e tecnologias se os professores não tiverem condições de compreender as funções linguísticas e pedagógicas desses recursos.

Zancanaro e Zancanaro (2016, p. 1-11) identificaram desconhecimento de Libras e cultura surda entre docentes de contextos inclusivos, acompanhado de pouca adaptação dos conteúdos. Correia e Neves (2019, p. 16-17) defendem aproximação com a cultura surda e criação de espaços de troca de experiências entre professores. Em conjunto, esses achados mostram que a formação precisa tratar visualidade, bilinguismo e prática pedagógica de forma articulada.

Uma primeira dimensão dessa formação é linguística. Professores que atuam diretamente na educação bilíngue precisam desenvolver competência em Libras compatível com suas funções e compreender o papel da língua de sinais na construção conceitual. Mesmo em contextos com intérprete, o docente precisa reconhecer que a organização da aula interfere no acesso linguístico: ritmo de fala, posicionamento, uso simultâneo de projeções, momentos de leitura e oportunidades de interação precisam ser planejados. Lacerda (2000, p. 70-83) evidencia que a presença da língua de sinais na escola modifica dinâmicas de interação e não pode ser pensada apenas como serviço de tradução.

Uma segunda dimensão é visual. O professor precisa aprender a ler criticamente materiais: identificar imagens decorativas, imagens conceituais, relações de escala, sequências, contrastes, mapas, diagramas e formas de organização espacial. Precisa também considerar legibilidade, tamanho de fonte, disposição das informações

e tempo de observação. Sordi e Santos (2024, p. 1-23) mostram que a produção de vídeos didáticos requer conhecimentos visuais específicos, além de domínio tecnológico e linguístico. A formação docente, portanto, deve oferecer oportunidades práticas de produzir, analisar e revisar recursos, e não apenas apresentar listas de ferramentas.

Campello e Cabral (2025, p. 43-44) apontam o mapa conceitual e a pedagogia visual como instrumentos capazes de contribuir para a compreensão de textos científicos e para a formação de estudantes surdos no ensino superior. A proposição revela que a formação docente precisa alcançar também universidades e cursos de formação de professores. Não é coerente exigir que futuros docentes desenvolvam práticas bilíngues e visuais se sua própria formação contínua estruturada exclusivamente em aulas expositivas, textos extensos e avaliações pouco acessíveis. A universidade pode funcionar como laboratório de práticas que depois serão reelaboradas na educação básica.

Uma quarta dimensão é cultural e ética. Conhecer a cultura surda significa reconhecer produções artísticas, histórias, formas de sociabilidade, movimentos e experiências que atravessam a comunidade, sem transformar esse conhecimento em estereótipo. O trabalho de Vignoli, Lyra e Silva (2026, p. 10-22) mostra como práticas de arte podem acolher narrativas, lutas e resistências da

comunidade surda. Myczkowski (2026, p. 37-51) enfatiza pertencimento e produção de subjetividade. Essas experiências sugerem que a formação do professor deve incluir contato com produções de pessoas surdas e oportunidades de escuta - visual e linguística - das perspectivas dos próprios estudantes.

Também é necessário desenvolver uma postura investigativa sobre a prática. O professor pode registrar atividades, observar como os estudantes utilizam materiais, comparar estratégias e refletir coletivamente sobre os resultados. Correia e Neves (2019, p. 17) ressaltam que a troca de experiências cria espaços de formação mútua. Essa perspectiva transforma o cotidiano escolar em fonte de saber pedagógico: dificuldades não são apenas falhas individuais, mas problemas que podem ser analisados; recursos bem-sucedidos podem ser documentados; adaptações podem ser avaliadas; e os estudantes podem participar oferecendo retorno sobre o que favorece sua compreensão.

A produção de saberes pedagógicos precisa ainda superar a ideia de que há uma receita visual aplicável a todos. Raugust e Marcello (2023, p. 261-276) mostram que a experiência visual da criança surda nem sempre é tratada em sua complexidade nas pesquisas. Esse alerta vale para a prática: idade, trajetória linguística, acesso prévio à Libras, repertório cultural, conhecimentos escolares e características individuais produzem turmas heterogêneas. Uma

mesma imagem ou vídeo pode ser claro para um estudante e insuficiente para outro. A avaliação contínua da compreensão é, portanto, parte constitutiva da pedagogia visual.

A colaboração com profissionais surdos pode enriquecer decisivamente esse processo. Professores surdos, pesquisadores, tradutores, artistas e membros da comunidade trazem experiências de uso da Libras e da visualidade que podem contribuir para materiais e estratégias mais coerentes. Essa participação não deve ser apenas consultiva ao final do processo, mas pode estar presente no planejamento, na produção e na avaliação. O princípio é o mesmo observado nas experiências multidisciplinares do MathLibras: a qualidade emerge da articulação de saberes diversos e da comunicação contínua entre os envolvidos (Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020, p. 51-74).

Outro aspecto é a responsabilidade institucional. Esperar que cada professor produza sozinho vídeos, materiais bilíngues, legendas, imagens e adaptações tende a gerar sobrecarga e desigualdade entre turmas. Escolas e universidades precisam estruturar apoio técnico e pedagógico, garantir formação e criar acervos compartilhados. Furiati et al. (2026, p. 35-50) mostram a variedade de materiais produzidos no campo; transformar essa produção em repertório acessível às redes de ensino pode reduzir duplicação de esforços e ampliar a qualidade.

A instituição também deve estabelecer critérios para avaliar acessibilidade linguística e visual antes de adotar materiais.

A formação docente orientada por esses princípios contribui para uma mudança mais ampla: o estudante surdo deixa de ser percebido como problema que exige adaptações excepcionais e passa a ser considerado na concepção ordinária do ensino. Isso não elimina especificidades; ao contrário, permite planejá-las com antecedência. O professor passa a perguntar como diferentes linguagens podem representar o conteúdo, como garantir participação em Libras, como organizar o campo visual e como avaliar aprendizagens de modo coerente. Essas perguntas beneficiam a educação de surdos e, frequentemente, tornam o ensino mais explícito e diversificado para toda a turma.

Em síntese, os saberes docentes necessários a uma pedagogia visual são construídos na intersecção entre língua, cultura, didática, tecnologia e experiência. Eles não se reduzem ao domínio de ferramentas. Incluem a capacidade de reconhecer barreiras, selecionar representações, organizar a atenção, mediar interações, dialogar em Libras ou planejar sua presença de modo adequado, produzir materiais e avaliar continuamente seus efeitos. Trata-se de uma formação que reconhece a educação de surdos como campo produtor de conhecimento pedagógico, e não como simples aplicação de técnicas provenientes de modelos gerais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que os saberes visuais ocupam lugar estruturante nas práticas pedagógicas destinadas a estudantes surdos quando são compreendidos em articulação com Libras, cultura, interação e produção de conhecimento. A literatura examinada mostra que a visualidade não pode ser reduzida a uma propriedade biológica nem a um repertório de imagens utilizadas para ilustrar conteúdo. Ela se constitui em experiências linguísticas e culturais, em formas de organizar o espaço, dirigir a atenção, produzir representações, utilizar o corpo e construir significados. Reconhecer essa complexidade é condição para que a escola avance de adaptações pontuais para uma pedagogia planejada desde o início em perspectiva visual e bilíngue.

Os estudos de Belaunde e Sofiato (2019), Raugust e Marcello (2023) e Vignoli, Lyra e Silva (2026) permitem compreender que a experiência visual precisa ser tratada como dimensão de constituição do sujeito, de produção cultural e de participação, e não somente como auxílio para compensar dificuldades. Essa mudança de perspectiva modifica a pergunta pedagógica. Em vez de buscar simplesmente quais imagens usar com estudantes surdos, torna-se necessário investigar como o conteúdo pode ser organizado visualmente, como os estudantes podem participar de sua representação, que experiências

podem ser mobilizadas e que relações entre Libras, corpo, imagem e escrita favorecem a compreensão.

A Libras aparece, nesse percurso, como eixo fundamental da construção do conhecimento. Lacerda (2000), Prado (2024), Campello e Cabral (2025) e Grützmänn, Alves e Lebedeff (2020) mostram, em contextos diferentes, a relevância da língua de sinais na interação, na formação de conceitos e na organização do ensino. Isso significa superar a concepção de Libras como tradução acessória de conteúdos previamente elaborados em português. Em uma pedagogia bilíngue, a língua de sinais participa da explicação, da pergunta, da argumentação, da negociação de sentidos e da sistematização. O português escrito pode ser trabalhado como L2 a partir de conceitos e experiências construídos em uma língua efetivamente acessível.

Também se conclui que recursos visuais e tecnologias são potentes, mas não autossuficientes. Correia e Neves (2019), Gomes e Souza (2020), Sordi e Santos (2024), Cruz e Pinto (2021) e Furiati et al. (2026) convergem ao evidenciar a importância da adequação dos materiais, da mediação pedagógica e da formação docente. Vídeos, livros digitais, mapas, legendas, imagens e outros recursos precisam ser contextualizados e relacionados aos objetivos de aprendizagem. A quantidade de elementos visuais não garante acessibilidade; organização, legibilidade, temporalidade, coerência e participação são igualmente importantes.

As experiências com fotografia, arte, teatro, dança e teatro de sombras ampliam ainda mais o conceito de prática visual. Myczkowski (2026), Vignoli, Lyra e Silva (2026), Lima e Vieira (2016), Coelho e Gomes (2026) e Carvalho e Muniz (2024) mostram que o estudante pode aprender ao produzir imagens, ocupar espaços, construir cenas, relacionar movimentos, experimentar luz e sombra e elaborar narrativas. Nessas práticas, o visual não chega pronto ao aluno: é criado por ele. Esse deslocamento fortalece autoria, pertencimento e possibilidade de transformar a experiência em conhecimento por meio de momentos de diálogo e sistematização.

A formação docente constitui, por isso, uma das condições centrais para a efetivação dessas propostas. Conhecer Libras e cultura surda, compreender princípios de letramento visual, analisar materiais, organizar o campo de atenção, produzir representações e avaliar a aprendizagem são competências que precisam ser construídas institucionalmente. A formação continuada deve incluir análise da prática e colaboração entre profissionais, permitindo que experiências individuais se transformem em saberes compartilhados. Escolas e universidades, por sua vez, precisam oferecer infraestrutura, tempo e apoio para a produção e curadoria de materiais bilíngues e visuais.

O objetivo deste estudo foi analisar como visualidade, Libras e práticas pedagógicas podem se articular na construção do conhecimento. A síntese realizada indica que essa articulação é mais

consistente quando três princípios são preservados: primeiro, a Libras deve ocupar lugar efetivo na mediação e na produção de conceitos; segundo a visualidade deve ser compreendida como linguagem, experiência e forma de organização do conhecimento, e não como decoração; terceiro, os recursos precisam estar inseridos em interações pedagógicas que valorizem contexto, participação e autoria dos estudantes. Quando um desses elementos é isolado, a proposta tende a perder força.

Conclui-se, finalmente, que uma educação de surdos comprometida com a construção do conhecimento precisa transformar o visual de complemento em princípio de organização pedagógica e a Libras de recurso de acesso em língua de participação intelectual. Essa transformação não implica abandonar a escrita, os conteúdos curriculares ou outras formas de linguagem; implica criar relações mais coerentes entre eles. Saberes visuais, práticas pedagógicas e educação bilíngue tornam-se, assim, dimensões de um mesmo projeto: garantir que estudantes surdos possam compreender, questionar, produzir, representar e compartilhar conhecimentos por meio de formas linguísticas e culturais que reconheçam sua experiência e ampliem suas possibilidades de atuação no mundo.

REFERÊNCIAS

BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 67-84, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/re.v0i52.615>. Acesso em: 3 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina Souza; CABRAL, Wagner. Mapa conceitual: uma prática visual a ser construída na formação de professores bilíngue atuando com alunos surdos e não-surdos no ensino superior. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, v. 3, n. 2, p. 28-45, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v3i2.8470>. Acesso em: 8 jul. 2026.

CARVALHO, Jovania da Silva; MUNIZ, Valéria Campos. Vivência e ludicidade para uma prática alfabetizadora: teatro de sombras. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 11-22, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/re.2023.46.11-22>. Acesso em: 11 jul. 2026.

COELHO, Joandra Kellen de Souza; GOMES, Nilton Munhoz. Uso de recursos visuais no ensino da dança para estudantes surdos nas aulas de Educação Física. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 94-107, jan./jun. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.94-107>. Acesso em: 16 jul. 2026.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X27435>. Acesso em: 21 jul. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PINTO, Renata Soneghetti Cauper. Análise de livros didáticos de português com foco no ensino bilíngue para alunos surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, e68462, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v6.68462>. Acesso em: 27 jul. 2026.

FURIATI, Cláudia Nazaré Albertino et al. Educação de Surdos no contexto da educação inclusiva: uma análise de publicações sobre materiais didáticos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, v. 4, n. 2, p. 35-50, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v4i2.11194>. Acesso em: 30 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49323>. Acesso em: 2 ago. 2026.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 51-74, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982>. Acesso em: 5 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006>. Acesso em: 9 ago. 2026.

LIMA, Hildomar José; VIEIRA, Divino Gomes. O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos. **Revista Sinalizar**,

Goiânia, v. 1, n. 1, p. 93-102, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.39646>. Acesso em: 12 ago. 2026.

MYCZKOWSKI, Rafael Schultz. Visualidade surda e o gesto fotográfico: prática artística como invenção do espaço no Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 37-51, jan./jun. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.37-51>. Acesso em: 15 ago. 2026.

PESSÔA, Vanda Cíntia Lopes; PINTO, Rita de Cássia Duarte. A importância da legendagem em materiais didáticos bilíngues. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 37-50, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/re.2024.46.37-50>. Acesso em: 18 ago. 2026.

PRADO, Rosana. MEPEVIS/Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: um caminho para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 51-68, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/re.2024.46.51-68>. Acesso em: 21 ago. 2026.

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**, Corumbá, v. 29, e0154, p. 261-276, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0154>. Acesso em: 24 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. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X87080>. Acesso em: 26 ago. 2026.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>. Acesso em: 28 ago. 2026.

VIGNOLI, Lucia; LYRA, Joana; SILVA, Juliana Zarur de Andrade. Entre desenhos, imagens, sinais e palavras: artevivência na escola com surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 10-22, jan./jun. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.10-22>. Acesso em: 30 ago. 2026.

ZANCANARO, Luiz Antonio; ZANCANARO, Tatiane Maria Lui. A educação de surdos sob a perspectiva da inclusão: reflexões sobre a adaptação de conteúdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.36178>. Acesso em: 31 ago. 2026.