

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
CAMPUS A.C. SIMÕES  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
LETRAS LIBRAS LICENCIATURA

DANILO JATOBÁ SANTANA

DAYSEELLE MAGALHÃES BATISTA

**A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
LIBRAS COMO L1: VIVÊNCIAS NO CAMPO DE ESTÁGIO**

Maceió  
2022

DANILO JATOBÁ SANTANA  
DAYSEELLE MAGALHÃES BATISTA

**A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
LIBRAS COMO L1: VIVÊNCIAS NO CAMPO DE ESTÁGIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Letras Libras da Universidade Federal  
de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciado em Letras Libras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Joseane dos Santos  
Espírito Santo

Maceió  
2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S232g Santana, Danilo Jatobá.  
A gamificação do processo de ensino-aprendizagem de Libras como L1 : vivências no campo de estágio / Danilo Jatobá Santana, Daysele Magalhães Batista. – 2022.  
25 f. : il.

Orientadora: Joseane dos Santos Espírito Santo.  
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Libras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2022.

Bibliografia. f. 23-25.

1. Gamificação. 2. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino. 3. Jogos. 4. Surdez. 5. Estágio. I. Batista, Daysele Magalhães. II. Título.

CDU: 81'221.24

## A GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO L1: VIVÊNCIAS NO CAMPO DE ESTÁGIO

Danilo Jatobá Santana<sup>1</sup>

Dayseelle Magalhães Batista<sup>2</sup>

Joseane dos Santos do Espírito Santo<sup>3</sup>

**RESUMO:** Os jogos perpassam por toda nossa vida, desde os primeiros meses, até a fase adulta. O contato com o lúdico abre as portas da imaginação e favorece o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado. Por essa razão, diversas metodologias vêm sendo propostas utilizando recursos de jogos para o ensino de línguas. Nesta direção, esse trabalho visa discutir como a Gamificação pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de Libras para a pessoa surda (L1), tendo em vista que a Libras é uma língua de modalidade visuo-gestual, articulando teorias de autores que discutem o processo de ensino-aprendizagem tais como: Quadros (2019), Gesser (2012), Albres (2016), Strobel (2019) e as metodologias ativas para o ensino de línguas com base nos autores Burke (2015) e Quast (2020). Problematicamos a importância do uso de jogos como estratégia de ensino, ressaltando como as atividades lúdicas despertam o interesse e o aprendizado dos alunos. Metodologicamente, o trabalho trata-se de uma pesquisa participante a partir de nossas vivências no campo de estágio com dois surdos numa determinada Escola da Rede Pública Estadual de Maceió. Os resultados apontam que o cenário atual do ensino de Libras ainda é marcado por práticas tradicionais de ensino e que a utilização da Gamificação no processo de ensino-aprendizagem contribui significativamente para o aprendizado de línguas.

**Palavras-chave:** gamificação; ensino-aprendizagem; Libras; jogos; surdez; estágio

**ABSTRACT:** Games permeate our entire lives, from the first months to adulthood. Contact with the ludic opens the doors of imagination and favors cognitive development and learning. For this reason, several methodologies have been proposed using game resources for language teaching. In this direction, this work aims to discuss how Gamification can contribute to the teaching-learning process of Libras for the deaf person (L1), considering that Libras is a visual-gestural language, articulating theories of authors who discuss the teaching-learning process Quadros (2019), Gesser (2012), Albres (2016), Strobel (2019) and active methodologies for language teaching based on the authors Burke (2015) and Quast (2020). We problematize the importance of using games as a teaching strategy, emphasizing how playful activities awaken students' interest and learning. Methodologically, the work is a participatory research based on our experiences in the field of internship with two deaf people in a certain School of the State Public Network of Maceió. The results

---

<sup>1</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal de Alagoas.

<sup>2</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal de Alagoas.

<sup>3</sup> Professora Mestra convidada do Curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal de Alagoas e orientadora do trabalho

indicate that the current scenario of teaching Libras is still marked by traditional teaching practices and that the use of Gamification in the teaching-learning process contributes significantly to language learning.

**Keywords:** Gamification; Teaching-learning; Libras; Games; Deafness; Internship

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> -----	05
<b>2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA</b> -----	07
<b>2.1</b> Ensino de Libras como L1-----	09
<b>2.2</b> Gamificação: definição e benefícios para a comunidade surda-----	13
<b>2.3</b> O estágio no curso de Letras – Libras-----	15
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> -----	16
<b>4. ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS</b> -----	17
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	22
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	23

## 1. INTRODUÇÃO

A interação com o mundo e com os conhecimentos que nos rodeiam perpassa todas as fases da nossa vida e, desde cedo, os brinquedos barulhentos e coloridos passam a fazer parte do nosso mundo. A infinidade de brinquedos e jogos que visam educar de forma lúdica desde a infância assume um novo formato na adolescência, pois estes perdem espaço para jogos eletrônicos que, na maioria das vezes, são jogos de estratégias ou de competição, cujo objetivo é incentivar os jogadores a pensarem com o intuito de ganhar a competição, criando estratégias para alcançar o tão esperado “*ZERAR O JOGO*”, concluindo assim, o jogo com êxito.

Desse modo, os jogos passam a fazer parte da realidade em diversos espaços, incluindo os espaços educacionais como escolas e universidades que passam a requerer profissionais de educação inteirados sobre as novas tendências e novas metodologias. Assim, o cenário de transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas das últimas décadas exige mudanças que refletem diretamente na relação entre docentes e discentes, exigindo o desenvolvimento de novas aprendizagens e uma participação mais ativa, investigativa dos discentes, de modo que aprendam e reflitam sobre essa realidade.

Sendo assim, os docentes precisam apropriar-se de ferramentas inovadoras, ensinando de uma forma lúdica, dinâmica e interativa que estimulem a autoaprendizagem e a curiosidade dos discentes para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão. Em outras palavras, a realidade passa a exigir novas metodologias que procurem “dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas” (MOTA; ROSA, 2017, p. 263).

As metodologias ativas surgiram na década de 1980, em contraposição ao método tradicional de ensino, o qual priorizava a transmissão de informações e sua centralidade focava na figura do docente. Para Diesel, Baldez e Martins (2017) esse método tradicional torna as aulas rotineiras, pouco dinâmicas, causando desinteresse e desvalorização por parte dos discentes. Ou seja, no método tradicional, o discente não participa de todo o processo de ensino e aprendizagem. Porém, no método ativo, os discentes ocupam o centro do processo de ensino, e o conhecimento é construído de forma coletiva.

Existem diversas metodologias ativas que visam criar um ambiente de aprendizagem de modo que os alunos sejam estimulados a assumirem uma postura ativa no processo de

aprendizagem. É nesse contexto que a Gamificação surge no campo da educação como uma metodologia ativa e um importante recurso de aprendizagem.

Para Moran (2015), a Gamificação pode ser compreendida como uma metodologia que consiste na utilização de jogos que geram situações de engajamento e promovem o aprendizado de forma criativa através da participação ativa dos alunos. Isto é, propõe estratégias de jogos para engajar e motivar as pessoas, com o objetivo de promover o aprendizado de uma forma mais natural.

No entanto, Quast (2020) alerta que pensar a Gamificação no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente na área do ensino de línguas, é “muito mais do que dar um toque lúdico às aulas ou atividades ou mesmo utilizar jogos (...) gamificar não é usar jogos em si” (QUAST, 2020, p. 02-03). Para a autora, a Gamificação não pode ser pensada apenas como um sistema de gratificações, mas nas formas de engajamento dos alunos, de modo que cada um possa encontrar sentido a partir do que está sendo trabalhado. No caso do ensino de línguas, o objetivo a ser atingido deve ser o aprendizado da língua ensinada através da imersão, engajamento e diversão.

Albres (2016) destaca que professores de línguas precisam usar diversas atividades práticas em sala de aula que estimulem a aprendizagem. Tratando-se da Libras, a autora ressalta que existem poucos materiais teórico-didáticos e, por isso, muitos professores precisam criar seus próprios materiais ou adaptar os já existentes voltados a uma língua visual-gestual. Assim, o processo de ensino-aprendizagem precisa estar aberto para a renovação no uso de estratégias de ensino/atividades que atendam as especificidades dessa língua.

Neste sentido, buscamos refletir sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras como L1, problematizando as dificuldades do ensino de uma língua visual-gestual e como a Gamificação pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem a partir das vivências no campo de estágio supervisionado. Seguindo o entendimento de Minayo (1994), nossa pesquisa é de caráter qualitativo com base na observação participante realizada no estágio supervisionado em uma Escola da Rede Pública Estadual em Maceió, cuja análise de dados ocorreu através de sequências didáticas através de jogos realizadas com dois alunos surdos.

Nosso interesse pela temática iniciou-se mediante discussões em aulas de graduação do curso de Letras Libras na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, o que nos motivou a pesquisar mais. Esperamos que esta pesquisa, incentive professores/alfabetizadores da Libras a utilizarem a Gamificação como recurso didático, possibilitando assim, uma educação respeitosa que atenda às especificidades e os desafios da aprendizagem da língua das pessoas surdas.

O artigo está organizado em cinco seções. Inicialmente, refletimos teoricamente sobre o ensino de Libras com base nos estudos da Linguística Aplicada, discutimos sobre o conceito da Gamificação e sua importância para o ensino de Libras como L1. Ainda nesta seção, trazemos uma reflexão sobre o estágio de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Letras-Libras Licenciatura, da Universidade Federal de Alagoas. Na segunda seção, descrevemos a metodologia da pesquisa e refletimos sobre a técnica de coleta de dados. Na terceira seção, apresentamos os resultados obtidos e, por fim, tecemos algumas considerações finais e as referências que subsidiaram nosso trabalho.

## **2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA**

Moita Lopes (2006) aponta que nas décadas de 60 e 70, a área da Linguística Aplicada (LA) estava voltada principalmente para o ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo da língua inglesa, como uma forma de atender aos interesses políticos e econômicos dos países com ênfase no inglês. Para o autor, nas décadas de 80 e 90, a LA passa por mudanças substanciais e em sua obra “Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar”, junto com outros linguistas, apresentam novos modos de teorizar a fazer LA. Nesse livro,

Todos os autores, dos diferentes capítulos, se subscrevem à visão de uma LA voltada para “as práticas sociais” (MOITA LOPES, p. 23), e também para “a relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos” (FABRÍCIO, p. 59). Daí se vê que a LA contemporânea é politizada e nos termos de Pennycook (p.82) é “transgressiva” e “crítica”, diferente da prática de LA reinante nos anos 70 cujos praticantes consideraram a disciplina como neutra e apolítica. A obra contribui também para enterrar a visão de uma LA como dependente da Linguística em que o linguista aplicado atua meramente como mediador entre a Linguística e a área de ensino-aprendizagem de língua. Neste novo perfil, a LA se torna uma ciência social. Seria bom, todavia, saber se os cientistas sociais estão cientes da diferença (ou semelhança?) entre a LA e a “linguística teórica” e se realmente consideram a LA uma disciplina “irmã” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Desse modo, as pesquisas no campo da Linguística Aplicada tomam as práticas sociais como objeto de estudo (MOITA LOPES, 2006), distanciando-se dos modelos tradicionais da linguística teórica, considerada na década de 70 como uma disciplina neutra e apolítica.

Nesta direção, a língua é percebida como um fenômeno social, logo, não podemos falar sobre ela sem falar sobre seus falantes e seus atos. No que se refere à aquisição e ao aprendizado

de línguas, há algumas definições quanto a estes termos. A aquisição de língua é vista como o processo pelo qual a criança começa a fazer uso natural da sua língua materna – L1 através do contato com o outro. Já o aprendizado de línguas é percebido como um processo de aprendizagem a partir de métodos de ensino em que o aprendiz irá desenvolver uma segunda língua diferente da sua L1, desse modo, aquisição e aprendizagem de língua são processos diferentes (GESSER, 2012).

Ainda sobre a área da Linguística Aplicada, Rocha e Daher (2015) trazem algumas singularidades da área que são importantes para atentarmos,

(i) a Linguística Aplicada responde a uma demanda social; (ii) a Linguística Aplicada faz empréstimos a diferentes domínios científicos e técnicos; (iii) a Linguística Aplicada é avaliada por seus resultados. (...) acrescentaremos duas outras, mais claramente polêmicas: (iv) a Linguística Aplicada se volta prioritariamente para o ensino / aprendizagem de línguas; (v) a Linguística Aplicada encontra suas bases teóricas na pesquisa linguística (ROCHA; DAHER, 2015, p. 09).

Assim, a Linguística Aplicada responde a uma demanda social, pois através das pesquisas, oferece hipóteses relacionadas aos problemas sociais; faz empréstimos a diferentes domínios científicos e técnicos, isto é, de diversos outros campos de conhecimento como a Psicologia e Sociologia; a Linguística Aplicada é avaliada por seus resultados, visto que os resultados alcançados por uma intervenção dela serão avaliados como mais ou menos produtivos; a Linguística Aplicada se volta prioritariamente para o ensino-aprendizagem de línguas, levando em consideração que os linguistas atuam na definição de instrumentos teóricos e de um caminho metodológico adequados e, por fim, a Linguística Aplicada encontra suas bases teóricas na pesquisa linguística, visto que essa área surgiu depois da linguística teórica, conforme aponta Moita Lopes (2006).

Alinhando-se a estas características da Linguística Aplicada, ressaltamos que nossa pesquisa se inscreve nesse campo, visto que responde a uma demanda social partindo da nossa realidade (surdos em situação escolar), bem como volta-se ao ensino de línguas, ao propor uma reflexão sobre a Gamificação enquanto instrumento metodológico aliado ao ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente Libras como L1.

Neste contexto, nosso trabalho traz a importância dos games enquanto instrumentos no processo pedagógico de ensinar uma língua fazendo uso dos conhecimentos dos jogos para o campo educacional. Podemos dizer que a utilização de games assume uma função significativa ao trazer propostas de renovação no processo de ensino-aprendizagem de línguas, visto que

muitos docentes e discentes não despertaram para os inúmeros benefícios que os games podem trazer enquanto instrumentos de aprendizagens.

## 2.1 Ensino de Libras como L1

No que se refere à educação de surdos, Quadros (2008) relata que, ao longo da história, os surdos foram educados com base numa proposta oralista que visava à recuperação da audição e percebia estes sujeitos como deficientes, enfatizando a língua oral como processo terapêutico. A autora ainda destaca que o ensino para surdos, em muitas cidades brasileiras, pode ainda ter como base esse tipo de ensino e chama a atenção para os problemas que o oralismo trouxe para a comunidade surda, tais como,

defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (defasagem em termos de conteúdos escolares). (QUADROS, 2008, p. 23).

Com a Lei de Libras<sup>4</sup> e o Decreto<sup>5</sup> que a regulamenta, a educação de surdos passa a ter um novo direcionamento, pois a partir da oficialização da Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, a educação bilíngue surge como uma nova proposta que busca atender melhor as diferenças culturais e linguísticas dos surdos.

De acordo com Quadros (2008) a educação bilíngue voltada aos surdos no Brasil, envolve a Libras e a Língua Portuguesa. A educação bilíngue reconhece a língua de sinais como a primeira língua da criança surda e o português como segunda língua. Desse modo, a “Libras é a língua de interação e o português é pra ser lido e escrito quando necessário” (QUADROS, 2008, p. 150 - 152).

Partindo desse entendimento, a Língua de Sinais deveria ser a primeira língua da maioria das pessoas surdas (L1) e o português a segunda língua (L2). Entretanto, é importante ressaltar

---

<sup>4</sup>Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 28 de abril de 2022.

<sup>5</sup> Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 28 de abril de 2022.

que nem todo surdo adquire a Libras como L1, visto que muitos são filhos de pais ouvintes e adquirem a língua de sinais em contato com outros surdos tardiamente (QUADROS, 2008).

A Libras é reconhecida a partir dessas legislações como uma língua natural dos surdos e traz a importância do uso da língua em vários espaços, inclusive nas escolas e faculdades. A partir dessas legislações, uma perspectiva educacional passa a ser delineada para os surdos, o bilinguismo, o qual traz uma “proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 2008, p. 27), isto é, a língua brasileira de sinais e o português na sua modalidade escrita.

Entretanto, Gesser (2012) aponta que apesar das legislações mencionadas serem vistas como conquistas da comunidade surda, ainda há uma ineficácia do sistema escolar muito grande, pois muitos surdos se sentem estrangeiros dentro de suas escolas e até mesmo em seus próprios lares por não conseguirem interagir através da língua de sinais, seja por não terem adquirido a língua, ou pela escola não dispor de profissionais capacitados para o ensino da Libras.

Ainda assim, o bilinguismo tem-se apresentado como a proposta mais adequada para ao ensino de surdos, visto que reconhece a surdez como uma característica linguística da comunidade surda e propõe que as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas na língua natural, neste caso, a língua de sinais.

Se observarmos a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, vemos que há uma obrigatoriedade na oferta da Língua Inglesa a partir do 6º ano sob a justificativa de que saber se comunicar nessa língua é um pré-requisito para o mercado de trabalho. Portanto, deve ser uma língua aprendida em sala de aula. Em alguns casos, há uma facultatividade do espanhol, mas a oferta da disciplina de Libras ainda é uma realidade distante.

Recentemente, no ano de 2021 a educação bilíngue de surdos<sup>6</sup> foi inserida na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>7</sup> como uma modalidade de ensino independente, antes prevista como parte da educação especial. Esse acontecimento foi mais uma conquista importante para a comunidade surda. De acordo com a lei, a modalidade de ensino deve iniciar na educação infantil e durar ao longo da vida dos surdos. Assim, as escolas precisam oferecer serviços especializados que atendam as especificidades linguísticas por meio da língua de sinais.

---

<sup>6</sup> Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB.

<sup>7</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Contemplar as especificidades linguísticas dos surdos é fundamental no território brasileiro, pois, conforme Quadros (2019) relata, há algumas problemáticas em relação à aquisição da língua de sinais como L1 desde a infância. Em muitos casos, as crianças surdas chegam à escola sem o conhecimento da língua de sinais ou ainda vão aprendê-la, diferente das crianças ouvintes que chegam com a língua portuguesa já adquirida. Neste sentido,

A escola vai trabalhar para garantir a aprendizagem e o domínio em outros níveis de apropriação. Para as crianças surdas que nascem em família de pais surdos, isso também acontece. Elas chegam à escola já sabendo a sua língua, a Libras, e vão aprender a usá-la em outros domínios, além de aprender uma segunda língua, a língua portuguesa. No entanto, essa não é a regra. A maioria das crianças surdas nasce em famílias que não sabem Libras. Elas vão adquirir a Libras na escola, uma situação de aquisição bastante atípica (QUADROS, 2019, p. 157).

Quadros (2019) ainda ressalta que o ensino da Libras como L1 precisa constar no projeto pedagógico da escola, de modo que toda a estrutura escolar se configure como um ambiente linguístico que permita aos surdos interagirem através da sua língua de sinais. De acordo com a autora, “o ensino de Libras como L1 tem de compreender a aquisição e o ensino. Assim, precisa estar inserido no currículo escolar desde a educação infantil” (QUADROS, 2019, p. 158). A autora relata dados de uma pesquisa realizada por Neves e Quadros (2018) com surdos demonstrando que 44% adquiriram a língua de sinais na escola.

Apesar disso, o decreto que regulamenta a lei de Libras propõe que ela seja inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação para o exercício do magistério em nível médio e superior, porém, muitos professores não estão preparados para receber alunos surdos e por isso, é necessário que busquem metodologias de ensino-aprendizagem que atendam esses surdos. Isto inclui métodos lúdicos, visuais, criativos que despertem o desejo dos surdos conhecerem e adquirirem a língua.

Materiais didáticos visuais são excelentes recursos para auxiliar no processo de aprendizado da pessoa surda, pois eles têm como objetivo a aproximação dos alunos com o que está sendo estudado. Segundo Freitas (2007), os materiais e equipamentos didáticos podem ser conhecidos também como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, pois são instrumentos utilizados para o processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos são recursos didáticos extremamente importantes para o ensino das línguas de uma forma geral, pois somos apresentados aos jogos desde a primeira infância, e essa memória afetiva, possibilita a maior aceitação dos conteúdos trabalhados em sala através dessa metodologia. É importante ressaltar que no ensino de Libras, os materiais precisam ser

selecionados com bastante atenção para que a especificidade dessa língua seja respeitada e os alunos tenham o interesse em aprendê-la através de jogos e atividades práticas que permitam o uso da língua.

Nesta direção, destacamos os jogos e seus recursos, importantes para o processo de ensino-aprendizagem de Libras, pois estão conectados em nossa memória afetiva de uma forma marcante desde nossa primeira infância e têm uma característica estimuladora e desafiadora, que proporcionam o engajamento de quem está jogando. Assim, os jogos apresentados às pessoas surdas necessitam ser jogos que estimulem a atenção, seja pelas cores, formas ou até mesmo por imagens. Contudo, se faz necessário entender que tais aspectos precisam estar visualmente limpos e claros, para que os surdos possam fazer uso para seu aprendizado e não confusão pelo excesso de informações. Para Strobel (2019), os jogos didáticos direcionados aos surdos proporcionam uma grande experiência na construção do conhecimento como primeira língua.

Contudo, se pararmos para analisar como o processo de ensino-aprendizagem acontece dentro da maioria das escolas de ensino regular da educação brasileira, onde os surdos estão inseridos, conseguiremos perceber que ainda nos falta um longo caminho a percorrer quando o assunto é inovação em métodos e metodologias de ensino. Quast (2020) ressalta em sua pesquisa sobre uso da gamificação por professores que um dos motivos de ser pouco utilizada em sala de aula é a falta de experiência com jogos.

Deste modo, Sobreira, Junqueira e Araújo (2014), explanam a necessidade de pensamentos sobre mudanças no cenário educacional do ensino da Libras, pois: “[...] há uma demanda muito grande pela criação e adaptação de materiais para o ensino de Libras de maneira inovadora e estimulante, a partir de materiais convencionais” (SOBREIRA; JUNQUEIRA; ARAÚJO, 2014, p.03). Quando os autores se referem a materiais convencionais, eles nos fazem refletir que é possível, com poucos recursos, transformar e adequar materiais já existentes para auxiliar no aprendizado de Libras como L1.

Desde modo, entendemos que proporcionar métodos estimulantes no aprendizado de qualquer língua e para qualquer público-alvo, é demonstrar empatia, é despertar no outro o desejo de aprender, de buscar e de ser um agente participador do seu próprio aprendizado. É despertar a criticidade e a autonomia dentro do cenário atual da educação brasileira. Visto que a Gamificação desenvolve essas habilidades, iremos tratar sobre ela na próxima seção.

## 2.2 Gameficação: definição e benefícios para a comunidade surda

Embora não seja um termo novo, a Gamificação ainda não é muito conhecida pelos docentes, e por vezes, ela pode ser vista meramente como aplicação de jogos lúdicos que deixam a sala de aula mais dinâmica. De acordo com Lopes (2020):

o termo Gamification foi criado em 2003, por Nick Pelling, um programador de jogos que tinha a intenção de desenvolver interfaces inspiradas em jogos para dispositivos móveis, conceituando a metodologia de gamificação como sendo a aplicação das mecânicas e elementos de jogos para engajar e motivar pessoas a atingir metas na vida real Werbach (*apud* LOPES, 2020, p. 16).

De acordo com Karpp (*apud* ALVES, 2020, p.33) a Gamificação é “o uso das mecânicas, baseadas em jogos, estética e pensamentos dos *games* para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Contudo, a autora chama a atenção que reduzir a gamificação a contagem de pontos, medalhas, placares é uma grande armadilha, pois o que precisa estar em evidência não é o desempenho do jogador, mas seu aprendizado.

Nesta direção, a Gamificação aparece como uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem, mas é preciso que o docente compreenda que gamificar é “muito mais do que dar um toque lúdico às aulas ou atividades ou mesmo utilizar jogos” (QUAST, 2020, p. 02-03), é necessário que as atividades estejam voltadas às experiências de aprendizagens significativas para os alunos. No caso do ensino de línguas, o objetivo a ser atingido deve ser o aprendizado da língua ensinada através da imersão, engajamento e diversão.

Desse modo, ao utilizarmos a Gamificação, podemos nos apropriar de alguns recursos advindos dos jogos, tais como:

Quadro 1 – Recursos advindos dos jogos

Recursos da Gamificação	
Duração (Tempo)	Deixa Pré-estabelecido o tempo da atividade ou do jogo.
Dificuldade (Níveis)	Fases ou estágios dos jogos.
Premiações	Medalhas, troféus, Brindes etc.
Sistema de Pontuação	Elaborar e explicitar como funcionará os ganhos de pontos, para que os discentes possam mensurar sua situação durante a atividade.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste trabalho (2022)

A lógica do jogo traz quatro pilares importantes que a Gamificação se apropria, são eles: cooperação, competição, exploração e narração de história. Na cooperação, se faz necessário trabalhar com os alunos a questão da empatia e do auxílio ao outro, sempre entendendo que dentro do espaço de aprendizado, um aprende com o outro e todos são responsáveis diretamente pelo o processo de ensino - aprendizagem, e que também o aluno não é visto somente como um receptor de informações, ele é visto como um agente participador do seu próprio aprendizado. A competição estimula e possibilita o crescimento do pensamento de ser melhor a cada dia que resulta na dedicação e aprendizado. A exploração é descobrir o novo, novas habilidades e, conseqüentemente, estar disposto a novos desafios, o que gera engajamento e vontade de aprender. Já a narração de história possibilita a criação e acrescenta a lógica ao que está sendo proposto, pois ela dá um sentido e atrai a atenção dos educandos no que está sendo ensinado.

No campo de ensino-aprendizagem de línguas, além dos aspectos citados acima, existem outros em relação aos jogos que são importantes para desenvolver sistemas gamificados e precisamos estar atentos, conforme aponta Quast (2020),

Antes de tudo não podemos nos esquecer que o jogo é atividade significativa e (inter)ação (com o ambiente do jogo e com o outro, que se dá na/pela linguagem)! Em segundo lugar, lembrar da observação de Koster (2014, p. 2) de que um jogo não pode ser construído de forma muito rígida, para que não se torne limitado e se torne previsível, chato. (...) “É o ato de solucionar enigmas que torna os jogos divertidos” (...) um jogo precisa ser difícil dentro de um limite razoável; é preciso haver um equilíbrio (QUAST, 2020, p. 12).

Neste sentido, entendemos que uso da Gamificação no ensino de Libras como L1 pode trazer muitos resultados positivos, mas além de estarmos atentos aos aspectos mencionados acima, precisamos conhecer nossos alunos. Quast (2020) destaca que para gamificar o ensino precisamos conhecer os alunos e um pouco dos seus gostos, anseios, motivações e também suas crenças sobre o que significa ensinar e aprender. Conhecer essas questões fará com que os docentes possam propor as atividades que resultem no engajamento dos surdos e o aprendizado de Libras de uma forma lúdica, criativa e estimuladora.

Um dos momentos para vivenciar e conhecer os alunos é o estágio curricular obrigatório realizado nos cursos de licenciaturas. Neste trabalho, na seção a seguir, trazemos um pouco das nossas experiências, desafios e inquietações que o estágio nos proporcionou.

### 2.3 O estágio no curso de Letras – Libras

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Libras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, o estágio supervisionado tem a importante função de “articular teoria e prática, o ideal e o real, com vistas para mudanças sociais devidamente estruturadas e significativas para os cidadãos” (PPC, CURSO LETRAS - LIBRAS, 2016, p. 43). O estágio compreende três etapas: a) momento de formação teórica que envolve as leituras e discussões acerca da formação docente realizadas na sala de aula pelo professor de estágio; b) momento de observação de aulas que se refere ao período em que os alunos têm a oportunidade de acompanhar a prática docente nas Instituições; e c) momento de regência quando os alunos precisam organizar uma proposta para o ensino da Libras com ministração de aulas de Libras como L1 ou L2. Vale ressaltar que esses momentos não são isolados, visto que teoria e prática se complementam num processo dialético, permitindo assim uma reflexão constante das práticas existentes e abertura de novas práticas.

O Estágio Supervisionado e o relatório são componentes curriculares obrigatórios para a formação do profissional docente que tem ênfase no ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1 ou L2. É realizado nos quatro últimos períodos do curso, sendo os estágios 1 e 2 voltados ao ensino de Libras como L2 (para ouvintes) e os estágios 3 e 4 voltados ao ensino de Libras como L1 (para surdos).

Em consonância com o PPC do curso, os estágios podem ser realizados em espaços escolares ou não (públicos, privados ou do terceiro setor), desde que devidamente supervisionados por, pelo menos, um docente do Letras-Libras Licenciatura da UFAL.

O estágio sempre foi entendido como a parte prática dos cursos de formação e é visto dissociado da teoria, alguns autores discutem que essa separação não é possível porque a teoria também é prática, dialogando entre si. Para alguns pesquisadores “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34).

O objetivo do Estágio Supervisionado 3 – (ES3), é desenvolver nossas habilidades e conhecimentos acadêmicos para cumprir nosso ofício como futuros professores/as. Pimenta e Lima (2012) ressaltam que o estágio deve ser visto como uma “como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Um dos objetivos do nosso estágio foi assegurar tanto a aprendizagem como o desenvolvimento pedagógico, produzindo conhecimento, competências e habilidades a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade e nas aulas de ES3.

Nosso estágio aconteceu em uma Escola Pública Estadual, localizada em um bairro periférico de Maceió-Alagoas e teve como objetivo o ensino de Libras como primeira língua (L1) de dois alunos do 1º ano do ensino médio. A partir dessas vivências, traçamos um percurso metodológico, descrito na próxima seção, para analisar as práticas desenvolvidas.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Moresi (2003, p.64) as pesquisas apresentam duas principais abordagens: quantitativa e qualitativa. O que vai definir o tipo de abordagem da pesquisa é o problema e o objetivo, pois essas questões nortearão a decisão em relação a qual abordagem irá utilizar. A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, isto é, traduzir em números opiniões e informações para classificá-las mediante o uso de recursos e de técnicas estatísticas. Por outro lado, a pesquisa qualitativa considera a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser simplesmente traduzido em números. Visto que:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (MORESI, 2003, p. 09).

Neste sentido, nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram buscados na realidade dos sujeitos vivenciados na escola, por meio da observação participante. Ou seja, os dados referem-se ao uso da língua de sinais por nossos colaboradores.

Para além das duas abordagens de pesquisa, Cervo (2006) classifica também em três importantes tipos: bibliográfica, experimental e descritiva. Para o autor, independente da pesquisa realizada, será sempre necessária uma breve pesquisa bibliográfica de modo que possa fundamentar teoricamente o trabalho. Assim, a pesquisa bibliográfica busca explicar o problema a partir de referências teóricas existentes sobre o tema. A experimental visa manipular diretamente suas variáveis numa relação de causa e efeito sobre o fenômeno. Por fim, a pesquisa descritiva busca observar, descrever, registrar e correlacionar fatos e fenômenos. Ou seja, a pesquisa descritiva objetiva “conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto no indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas” (CERVO, 2006, p. 60-64).

Por proporcionar a busca de dados na própria realidade, a pesquisa descritiva é bem característica na área das ciências humanas e sociais, sobre isso Minayo (1994) afirma que,

o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que podemos elaborar sobre ela. [...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um escopo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 15-21).

Seguindo o entendimento de Minayo (1994), nossa pesquisa assume um caráter qualitativo, sendo definida como amostragem dois alunos surdos de uma Escola Pública Estadual onde realizamos o estágio supervisionado 3. Desse modo, o trabalho se configura como pesquisa participante por entendermos que a coleta de dados ocorreu mediante observação dos pesquisadores com os sujeitos pesquisados em seus próprios contextos. Minayo (1994) ressalta que essa pesquisa permite aos pesquisadores acompanhar e analisar fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, visto que são observados diretamente da realidade de cada sujeito. Os dados obtidos serão relatados e analisados na próxima seção.

#### **4. ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS**

Como vimos anteriormente, um dos objetivos do estágio é assegurar a aprendizagem como desenvolvimento pedagógico, produzindo conhecimento, competências e habilidades. Desse modo, produzimos nossas práticas pedagógicas de ensino baseando-se no que Arantes (2022) se refere quando afirma que atividades vivenciadas nos estágios se constituem em importantes instrumentos de formação, que permitem, inclusive, mobilizar conceitos, conhecimentos teóricos, valores e outros conteúdos (ARANTES, 2022). Assim, nossas práticas pedagógicas foram estruturadas a partir dos nossos conhecimentos adquiridos na universidade (UFAL) e nas aulas de Estágio Supervisionado 3

Nosso estágio aconteceu numa Escola Pública Estadual localizada em um Bairro periférico em Maceió, no período de 07/12/2021 a 24/02/2022. Salientamos que, nesse período, houve férias escolares entre os meses de dezembro e janeiro com retorno em fevereiro. Ao todo, foram dois meses de aulas, nos dias de terças e quintas, inicialmente, e depois às quartas e

quintas, no horário das 15h às 17h. As aulas ocorreram de forma presencial e observamos a não assiduidade de um dos alunos, o que pode ter comprometido seu processo de ensino e aprendizagem. No total, foram realizados seis encontros, sendo dois para conhecimento institucional em que realizamos uma entrevista com a direção e quatro para regência das aulas.

A escola oferta aulas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, e havia dois alunos surdos, e por questões éticas, faremos menção aos dois menores através das iniciais NDS (16 anos) e ROL (17 anos). Os dois alunos eram do Ensino Médio e a sala de aula era composta por, aproximadamente, 30 alunos. ROL não ia com frequência às aulas ofertadas no AEE no horário oposto às aulas, todavia o menor NDS mostrou mais interesse em aprender mais sua língua natural. Apesar de suas dificuldades, dentre elas, destacamos: articulação de ideias e dificuldades na comunicação em Libras

Sobre o perfil dos dois jovens surdos, são jovens em situação de vulnerabilidade social, filhos de pais ouvintes e superprotegidos pela família. Por meio da entrevista realizada com a direção da escola, tivemos o conhecimento que suas famílias não tinham interesse em aprender Libras através dos cursos ofertados pela própria escola e os discentes não tinham interesse em se desenvolver na língua de sinais. Porém, essa não foi nossa percepção na regência do estágio. Ambos os alunos produziram de forma surpreendente no momento de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar a importância da comunicação entre os surdos, pois, em um dos momentos de regência, o surdo NDS foi só e percebemos que a sua compreensão da língua foi diferente quando em outro momento estava com seu amigo ROL. O aluno NDS não entende Libras, mas junto a seu amigo, possuem uma comunicação própria em que se faz a junção de Libras e gestos e, dessa forma, conseguem interagir. Isso nos lembra dos estágios de aquisição de qualquer língua natural que inicia do gestual até chegar no gramaticalmente articulado. Esses estágios referem-se ao período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

Nossas primeiras observações corroboram com o pensamento de Quadros (2008) quando afirma que embora a Língua de Sinais seja vista como a primeira língua da maioria das pessoas surdas (L1), existem muitos surdos filhos de pais ouvintes que só adquirem a Libras em contato com outros surdos na escola e, quase sempre, isso acontece muito tardiamente, como é o caso dos nossos sujeitos de pesquisa.

Observamos que os surdos tinham bem pouco conhecimento da Libras, por isso, nas regências, tentamos adotar uma abordagem comunicativa com base nas vivências dos discentes (GESSER, 2012). Iniciamos nossas aulas aplicando algumas estratégias para facilitar o

entendimento dos alunos, tais como: utilizar de suas próprias experiências familiares, sociais e escolares para aperfeiçoar suas sinalizações. Fizemos diálogos, perguntas que pudessem ser contextualizadas com a aula e o cotidiano.

A partir disso, abordamos temas como: cores, dias da semana, meses, ano, sinais de ambiente escolar, sinais do mundo, país, cidade, rua, objetos e conversação para explicar seus conhecimentos anteriores à língua de sinais. Apesar do pouco conhecimento que os alunos tinham da Libras, salientamos que eles compreenderam sobre os temas apresentados. Desse modo, procuramos interagir a partir dos jogos para alcançá-los e tornar a aula mais dinâmica. Nas primeiras aulas, fizemos algumas perguntas: onde você mora? Local que nasceu? entre outros. Foram temas voltados ao dia a dia deles, o que despertou o interesse a cada sinal novo que conheciam.

Percebemos que os discentes conseguiam se comunicar bem, mas percebemos ainda algumas dificuldades no uso da língua e na falta de vocabulário dos estudantes. Foi aí que criamos um recurso, um cubo com alguns sinais referentes aos materiais escolares para que os mesmos pudessem aprender de forma dinâmica e interativa. Nesse momento, usamos alguns recursos da gamificação para os auxiliar na aprendizagem. Inicialmente usamos o cubo (Figura 01) para ensinar os discentes surdos os sinais que eles precisariam saber para facilitar a sua vida na escola.

Figura 1: Cubo utilizado na aula



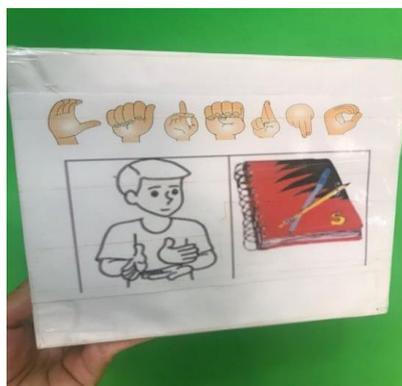
**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

Figura 2: Borracha



**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

Figura 3: Caderno



**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

Figura 4: Mochila



**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

Figura 5: Apontador



**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

Figura 6: Tesoura



**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

A partir do jogo, provocamos o engajamento e a interação, criamos assim, uma espécie de “competição” que estimulasse a participação dos alunos. Então, apresentamos diversos objetos escolares para que os discentes pudessem nos mostrar se sabiam ou não os sinais. O jogo funcionou da seguinte forma: Primeiro mostramos um lápis e perguntamos o sinal do objeto e a cor dele, começamos com o aluno NDS (16), e pedimos para o ROL (17) fechar os olhos para não ver a sinalização, após a sinalização anotamos se o discente havia acertado o sinal e pedimos para o estudante ROL (17) abrir os olhos e realizar a sinalização. O segundo a sinalizar também realizou o sinal e ambos acertaram o sinal. A cada momento, íamos anotando

a pontuação para ver quem mais acertou, mas sempre focando na aprendizagem dos surdos. Logo depois, jogamos o cubo e a imagem que ficasse para cima eles teriam que realizar o sinal, porém, quando jogávamos o cubo e o pegávamos cobríamos o sinal, deixando exposto apenas o desenho do sinal. Fizemos esse processo até concluir todos os sinais do cubo, e a dinâmica sempre era de perguntar o sinal e a cor do objeto, logo depois, pedíamos para que os alunos criassem frases para contextualizar o uso do sinal.

Percebemos uma interação fantástica durante essa atividade, pois os discentes haviam mencionado que nunca tinham visto materiais/jogos com os sinais, isso nos fez refletir na importância de produção de materiais voltados para esse público.

A partir dessas atividades, observamos como a gamificação contribui para o processo de ensino-aprendizagem, provocando engajamento e diversão dos discentes mediante o uso de recursos dos jogos voltados às experiências de aprendizagem. Notamos que, apesar de tudo, os alunos foram participativos em relação às nossas aulas. O aluno NDS (16) que mais nos surpreendeu com seu desenvolvimento, pois chegou com pouquíssimo conhecimento em relação à Libras.

Contudo, ressaltamos que nossa maior dificuldade nas regências foi produzir nossos próprios materiais para ministrar as aulas e depois ter que readaptar tudo o que tínhamos produzido para ser ministrado, utilizar o que tínhamos em mãos e no espaço para o ensino de Libras, pois ensinar Libras para pessoas surdas sem conhecimentos básicos na sua língua foi bem desafiador. Quando chegamos à sala de aula e fomos à prática, vimos que a realidade necessitava ser adaptada, o que vivemos foi inesperado. Por isso, evidenciamos a importância da práxis (prática) para a formação dos futuros docentes.

Apesar do pouco tempo de regência do estágio, consideramos que o nosso objetivo foi alcançado a contento. A nossa regência ocorreu no dia 07/12/2021 até o dia 24/02/2022 e a nossa estratégia foi embasada nas observações das aulas que tivemos na UFAL que nos direcionou para a organização do nosso planejamento. Por fim, é nesse momento de regência que percebemos que a Libras não é apenas aprendizagem de uma língua, mas um espaço de inclusão, afinal, através dela como L1 que surdos expressam ideias, desejos, pensamentos, etc. Estar naquele momento de construção mútua de conhecimento para nós e com eles foi uma experiência ímpar. Sendo assim, um momento de conhecimento bilateral. Eles em aprimorar a sua L1 e para nós a reinvenção da prática docente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua visual-gestual como L1 por surdos não é tarefa fácil, pois a maioria dos surdos nascem de famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais e estes surdos quase sempre adquirem sua L1 com outros surdos na escola e, em muitos casos, já na vida adulta.

Nosso objetivo com este estudo foi de apresentar como a gamificação contribuiu para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - Libras como L1 de dois surdos, a partir da observação participante, realizada no estágio realizado numa Escola Pública Estadual de um Bairro Periférico de Maceió. Para tanto, criamos um cubo com diversos sinais e a partir dele trabalhamos em sala de aula diversos sinais voltados ao contexto escolar em Libras.

Neste sentido, evidenciamos a necessidade de criação e adaptação de materiais para o ensino de Libras com L1 de maneira inovadora e apontamos, neste contexto, a gamificação como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, gerando um aprendizado instigador, divertido e inovador ao proporcionar ao aluno a possibilidade ser um agente participador de seu próprio aprendizado.

Observamos que a partir das legislações que reconhecem a Libras como língua natural do surdo e sua L1 ocorreram algumas mudanças, sobretudo no que se refere à educação de surdos, ao apresentar uma proposta bilíngue. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem que acontece dentro da maioria das escolas de ensino regular da educação brasileira onde os surdos estão inseridos, ainda tem muito que avançar, inclusive quando o assunto é inovação em métodos e metodologias de ensino.

A partir de nossas vivências no campo de estágio, evidenciamos as dificuldades de materiais de ensino de Libras como L1 e destacamos a importância do uso das metodologias ativas, mais especificamente a gamificação aplicada ao ensino de Libras, visto que a utilização de jogos gera engajamento e promove o aprendizado de forma criativa através da participação ativa dos alunos, pois as estratégias de jogos, motivam as pessoas a aprenderem de uma forma mais dinâmica (MORAN, 2015).

Contudo, ressaltamos que a Gamificação não pode ser pensada apenas como um sistema de gratificações, mas nas formas de engajamento dos alunos, de modo que cada um possa encontrar sentido a partir do que está sendo trabalhado. No caso do ensino de línguas, o objetivo a ser atingido deve ser o aprendizado da língua ensinada através da imersão, engajamento e diversão.

Observamos que, apesar das dificuldades dos dois alunos surdos em se comunicarem através da Libras, os discentes foram participativos e concluímos que o uso da gamificação contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, provocando engajamento e diversão dos discentes mediante o uso do cubo.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. 1. ed. parte 1. Cap.1. Curitiba: Appris, 2016.
- ALVES, Rafaela de Souza. Gamificação de um semestre letivo da disciplina de língua inglesa no ensino fundamental. In: BLINKSTEIN, Paulo; MEIRA, Luciano (orgs). **Ludicidade. Jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre, 2020.
- ARANTES, Valéria Amorim, Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 48, 2022.
- BRASIL, **Lei nº Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002**. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 13 maio, 2021.
- BRASIL, **Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005**. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 13 maio, 2021.
- BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 27, Nov.2021.
- CASSIMIRO, Wagner T. **Youtube: Gamification (Gamificação) na Educação**, 2016. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=XCAv79vZdVs>>. Acesso em: 25, Set. 2019.
- CERVO, Amado Muiz. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall. 2007.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvan Neumann. **Os Princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica**. Revista Thema. V. 14, n.1, 2017, p. 268 - 288. Disponível: <[revistathema.ifsul.edu.br](http://revistathema.ifsul.edu.br) > Capa > v. 14, n. 1, 2017.> Acesso em: 12 ago.2019.
- FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras**. São Paulo: Parábola, 2012.

LOPES, Caroline da Silva. **Lilás: um aplicativo para o ensino de Libras por meio da gamificação**. Monografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Câmpus Passo Fundo, 2020. Disponível:

<<https://painel.passofundo.ifsul.edu.br/uploads/arq/202104201805201649107648.pdf>>

Acesso em: 10 nov.2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÓRAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Disponível: <[www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/.../mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/.../mudando_moran.pdf)>

Acesso em: 12 ago.2019.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Federal de Brasília -UCB. Brasília, DF, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner da. **Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas**. Disponível em:<[seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8161/4811](http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/8161/4811)>. Acesso em: 17 ago. 2019.

QUADROS, Ronice de Muller. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_ **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUAST, Karin. **Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores**. Universidade de Taubaté, São Paulo, 2020.

SOBREIRA, Victor; JUNQUEIRA, Mirella Silva; ARAÚJO, Márcio Alves de. **Enriquecendo o aprendizado em cursos de Libras EAD com jogos educacionais digitais e seus desafios de produção**. Anais do Simpósio internacional de Educação a distância (SIED) e Encontro de Pesquisadores em Educação a distância (EnPED). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

STROBEL, Karin Lilian. **Socepel: Jogos e brincadeiras para cursos de libras**, 2019. Disponível:<[http://www.socepel.com.br/\\_arquivos/APOSTILAS\\_LIBRAS/Metodologia\\_para\\_Aulas\\_de\\_Libras.pdf](http://www.socepel.com.br/_arquivos/APOSTILAS_LIBRAS/Metodologia_para_Aulas_de_Libras.pdf)>. Acesso em: 25 de Set. de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS; **Projeto Pedagógico do Curso Letras – Libras**, 2016. Disponível:

<<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/graduacao/llufal/projeto-pedagogico/ppc-do-curso-de-letras-libras/view>> Acesso em: 12 Nov.2019.