

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**Joseane Rosa Santos Rezende**

**O USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LIBRAS  
COMO L2**

**GOIÂNIA**  
**MARÇO DE 2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES  
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese

**2. Nome completo do autor**

Joseane Rosa Santos Rezende

**3. Título do trabalho**

O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2.

**4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Professor do Magistério Superior**, em 05/05/2020, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSEANE ROSA SANTOS REZENDE, Discente**, em 05/05/2020, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1313207** e o código CRC **D807B2A5**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES  
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico** Dissertação     Tese**2. Nome completo do autor**

Joseane Rosa Santos Rezende

**3. Título do trabalho**

O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2

**4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Professora do Magistério Superior**, em 14/04/2021, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSEANE ROSA SANTOS REZENDE, Discente**, em 17/04/2021, às 00:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2003899** e o código CRC **5ED8F248**.

**Joseane Rosa Santos Rezende**

**O USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE LIBRAS  
COMO L2**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.  
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria.

**GOIÂNIA**  
**MARÇO DE 2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rezende, Joseane Rosa Santos  
O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2  
[manuscrito] / Joseane Rosa Santos Rezende. - 2020.  
139 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística, Goiânia, 2020.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui lista de figuras.

1. Aprendizagem colaborativa. 2. Libras . 3. Jogos. I. Faria, Juliana  
Guimarães, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **09/2020** da sessão de Defesa de Dissertação de **Joseane Rosa Santos Rezende** que confere o título de Mestre em **Letras e Linguística**, na área de concentração em **Estudos Linguísticos**.

Aos **nove dias do mês de março de dois mil e vinte**, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras/UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"O uso de jogos na aprendizagem colaborativa de Libras como L2"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Juliana Guimarães Faria** (Presidente/PPGLL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Neuma Chaveiro** (PPGCS/UFG), membro titular externo e Professor Doutor **Francisco José Quaresma de Figueiredo** (PPGLL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Juliana Guimarães Faria, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos nove dias do mês de março de dois mil e vinte.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Professor do Magistério Superior**, em 09/03/2020, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neuma Chaveiro, Professora do Magistério Superior**, em 09/03/2020, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Diretor**, em 09/03/2020, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1211514** e o código CRC **3B2B66C4**.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Vera e José; ao meu esposo, Jônatas; ao meu filho, Salatiel; à minha irmã, Ondina Carla; à minha família e aos amigos, que sempre torceram por mim; e, também, a todos os surdos e usuários da Libras.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo dom da vida e por tudo o que Ele a mim faz. Em meio a provas, lutas, batalhas e provações tenho alcançado a vitória, pois Ele não me desampara em nenhum momento. “Deus é por mim, nada tenho a temer. Por que hei de duvidar? Ele em tudo me pode valer, só NEle vou confiar.”

Aos meus pais, Vera Lúcia e José Almeida, não tenho palavras para expressar minha gratidão, pois abdicaram de muitas coisas e trabalharam arduamente para que eu alcançasse os meus sonhos acadêmicos. “Se eu tenho as mãos macias, eu devo tudo aos meus pais, que tiveram as mãos calejadas, no tempo que hoje vai.”

Ao meu esposo, Jônatas Rezende, agradeço pela paciência, pelo amor, pelo companheirismo, pelas viagens e, também, pela abdicação de seus sonhos para viver comigo toda essa árdua luta e caminhada de aula, pesquisa, seminários e congressos. “Eu e você, amor sem fim, foi Deus que fez você pra mim.”

Ao meu filho, Salatiel Rezende (aquele que eu pedi para Deus), fruto da minha união matrimonial, a mamãe agradece pela companhia e incensáveis orações por mim para que eu pudesse vencer meus medos. Pela sua paciência por minha ausência, por seus longos abraços que significavam calma para minhas tribulações. “O meu coração parece explodir de amor, por ti querido, rendemos a Deus louvor. Salatiel, dádiva de Deus, Salatiel, presente gracioso... pedaço do céu que Deus nos enviou.”

À minha irmã, Ondina Carla, agradeço pelas brigas e broncas que me fizeram ir além do que eu achasse que pudesse chegar e por saber que me ama incondicionalmente. Ao meu cunhado, Pio Fernandes, pois sei que sempre torceu por mim durante este processo.

Às minhas sobrinhas, Pietra e Maria Manoela, por serem tão especiais para mim e me permitirem ensinar Libras e terem tanto gosto por essa língua apesar da tenra idade. Titia derrete de amores por cada sinal aprendido e musiquinhas que já sabem cantar em Libras.

Aos meus sogros, por saber que torceram por mim nesta jornada. Aos avós do meu esposo, Pedro (*in memoriam*) e Edith, pelas orações constantes para que tudo desse certo. E deu!

A todos os meus professores, todos vocês, desde o maternal até os do mestrado, saibam que os carrego em meu coração com gratidão tamanha, pois foi o ensinamento e

exemplo de vocês que me fizeram apaixonada pela Educação. Muitas das minhas atitudes são baseadas em vocês.

À minha amiga, Helivânia Santos, primeira mestre com quem tive contato próximo. Foi com você que aprendi os caminhos para dar os primeiros passos para o mestrado, algo até então, tão distante para mim. Obrigada por me ouvir, me ensinar, me apoiar e “puxar minha orelha” porque ainda não havia iniciado o mestrado.

Priscila Rodrigues, a você agradeço, pelo carinho, amizade e pelas leituras feitas quando minha pesquisa era um simples projeto cheio de erros e que você apontou onde deveria melhorar. Você também me incentivou bastante e, por isso, tem meu reconhecimento.

Lucinéia Macedo, minha eterna *roommate* em Nova York, jamais imaginei uma ajuda como a sua! Sim, foi você que me enviou de tão longe os livros que eram leituras obrigatórias para o processo seletivo. Sua companhia me marcou em Nova York e se eternizou em minha vida acadêmica por meio da sua doação. “*It’s out of control!*”

Minhas amigas, Elaine Gregório e Soráia Vidal, agradeço profundamente pela amizade, pelos ouvidos abertos a me escutar, pelas boas risadas e pelos gritos de vitória a cada passo que conquistava. Minha entrada no mestrado foi com a ajuda de vocês por me apoiarem quando eram diretora e coordenadora e me permitirem ausentar do trabalho para assistir às aulas, ainda como aluna ouvinte e/ou especial.

Renata Rolins, uma pessoa tão especial, carismática e que me ajudou imensamente. Compartilho alegremente com você a minha chegada até aqui, pois você também foi uma grande incentivadora. Não esqueço das suas palavras “Josi, escreve sobre seus jogos”, “Josi, faz um questionário com seus alunos”. E hoje, não só fiz questionário ou escrevi artigos sobre meus jogos como produzi minha dissertação nessa temática. Muito obrigada por me abrir os olhos e me fazer enxergar além.

Minhas *soul sisters*, Alice Xavier e Paula Nunes, amigas que Deus me deu de presente e nos uniu por meio da tão almejada bolsa da Capes/Fulbright, que levava professores de inglês para Nova York... Amizade tão linda e sincera que fizemos. A vocês, agradeço por escutarem meus choros, minhas angústias e de tão longe me ajudarem mais do que muitos que estão próximos. Vocês são muito especiais na e para a minha vida. Paula, agradeço por corrigir meu *abstract*.

Keila Cristina, muito obrigada por colaborar comigo na coleta dos dados, indo a campo me ajudar a escrever as interações, terminar de montar os jogos e ajudar nas explicações. Sua contribuição foi valiosa!

Dindinha Nice e Andresa, sou imensamente grata a vocês por me receberem tão bem em suas casas quando precisei fazer disciplinas condensadas do mestrado.

Aos colegas do Instituto Federal de Brasília, Câmpus Recanto das Emas, agradeço pela concessão da licença no ano de 2019 para que pudesse dedicar-me integralmente ao mestrado, principalmente, ao diretor, Germano Teixeira, que é um amor de pessoa e não mediu esforços para que eu conseguisse a licença.

Aos funcionários responsáveis pelo CAS/CAP por acolherem a minha proposta de pesquisa e cederem espaço nas aulas para que eu pudesse aplicar os jogos. Karla Hellu, Leila Coutinho, Weslene Oliveira e Sarah Garcia tenham minha gratidão e reconhecimento pela acolhida.

Aos alunos do CAS/CAP do nível II “D” (Turma 2019/1), por serem tão atenciosos e participarem da minha pesquisa respondendo aos questionários, participando dos jogos e das entrevistas e me concedendo *feedback* para que eu pudesse melhorar tudo o que propus. Vocês foram sensacionais!

A todos os professores do mestrado, meu muito obrigada por compartilharem de seus conhecimentos, abrindo-me os horizontes e ensinando-me em suas tão preciosas aulas. Francisco Figueiredo, Neuda Lago, Juliana Faria, Anabel Galán-Mañas, Vânia Galvão e Kátia Chulata, vocês fizeram um diferencial enorme em mim.

A todos os colegas de mestrado quero agradecer pelas partilhas, trocas de experiências e enriquecimento durante as aulas. Em especial, preciso agradecer a quatro pessoas incríveis que conheci: Artur Moraes, Guilherme Freitas, Raquel Oliveira e Rossini Fonseca.

Artur, jamais vou me esquecer do seu abraço e das palavras de incentivo quando eu estava tão nervosa para apresentar meu primeiro seminário. São pequenos gestos que fazem uma grande diferença. E você fez diferença para mim!

Guilherme, nossas trocas são muito ricas. Nossas conversas e mensagens me fazem muito bem. Obrigada por sua gentileza e partilhas na nossa tão querida área que é a Libras.

Raquel e Rossini, o que falar de vocês? Só agradecer pela amizade sincera que ficou, pelas palavras de carinho recebidas, pelas risadas e por tudo o que vocês representam para mim. Minha gratidão a vocês dois.

À professora Claudney Oliveira quero deixar meus agradecimentos pela leitura atenciosa e contribuições valiosas quando aceitou o convite para ser minha arguidora no Seminário de Teses e Dissertações, assim, podendo fazer meu projeto melhorar significativamente.

Aos professores Francisco Figueiredo e Neuma Chaveiro pelas quase três horas de debate, sugestões, críticas e elogios na minha qualificação. No dia, as lágrimas não me permitiram falar e agradecer, mas tenho certeza, pela emoção que senti, que as lágrimas falaram por mim.

Minha orientadora, Juliana Guimarães Faria, poderia dedicar uma página toda a você e não seria suficiente. Você me viu passar por altos e baixos e segurou na minha mão me ajudando a caminhar em meio a tantas tribulações pelas quais passei. Como disse pessoalmente e preciso que fique eternizado no papel, ao ouvir o seu “bom dia” e “boa tarde” meu coração já se alegrava. Sua voz me acalmava, seus conselhos me ajudaram. Você é um ser de luz e me iluminou. Se estou brilhando devo isso a você, que foi fenomenal. Você tem minha eterna gratidão e reconhecimento.

Ao Alzino F. de Mendonça, revisor do texto final, que não só fez as correções e adequações necessárias, como também apontou sugestões para a melhoria do meu trabalho.

Agradecer é tão bom, tão gratificante saber que tantas pessoas fazem parte da minha vida e que me ajudaram, direta ou indiretamente, nesta caminhada acadêmica tão curta (sim, dois anos passam rápido!), mas, ao mesmo tempo, tão longa e cheia de curvas sinuosas. Ora tropeçamos, ora caímos, mas o importante é que sempre existe quem nos levante e faça tudo ser mais leve.

Cada um de vocês, família, amigos, colegas têm a minha gratidão, pois “a vitória de cada um é o reflexo da união de todos”.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o uso de jogos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L2 por meio da aprendizagem colaborativa. O ensino de língua com vista à aprendizagem do aluno pressupõe metodologias que possam ser voltadas à comunicação de maneira prática e usual, ou seja, os aprendizes devem usar a língua-alvo de forma dinâmica e produtiva, não apenas com sinais soltos, mas, contextualizados. O objetivo geral deste estudo é compreender como o uso de jogos com uma perspectiva de aprendizagem colaborativa pode contribuir na aprendizagem de Libras como L2 por ouvintes adultos. Dessa forma, pretende-se compreender melhor o papel dos jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa para aprender a Libras. Assim, as perguntas a que se almeja responder ao longo da pesquisa são: (a) de que forma o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa é eficiente para a aprendizagem de Libras como L2 para ouvintes?; (b) qual a visão dos estudantes ouvintes sobre o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa para aprender Libras como L2?; e (c) como a Instrutora e a Intérprete da turma avaliam o uso de jogos durante as aulas de Libras? Para isso, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, do tipo participante, e ocorreu com base em um estudo realizado em uma turma de Libras do nível II, no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez e Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAS/CAP), na cidade de Ceres-GO, no primeiro semestre de 2019. Como estratégias metodológicas para a análise dos dados são utilizados instrumentos, como observação das aulas ministradas com o uso dos jogos, videogravações, questionários para avaliar os jogos que foram aplicados e entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado a todos os alunos nas três aulas em que foram usados os jogos e a entrevista contou com uma amostra de 30% dos participantes, além da Instrutora e da Intérprete da turma. Os estudos teóricos estão fundamentados, principalmente, em Vygotsky (1981, 1998) e Figueiredo (2001, 2015, 2018, 2019), por tratarem da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa. Huizinga (2000), Kishimoto (2002, 2011), Araújo (2016), Amaral e Ohy (2018), Corrêa (2018) e outros fundamentam o uso educativo de jogos. Os resultados indicam que o uso de jogos na abordagem comunicativa e colaborativa de aprendizagem de Libras como L2 é eficaz, pois os jogos utilizados durante as aulas funcionam como elemento mediador na interação dos alunos, que, por conseguinte, conseguem aprender com mais facilidade a língua estudada. O uso de imagens, também, contribui para isso, tornando os alunos mais estimulados e motivados para aprender Libras em uma perspectiva comunicativa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem colaborativa. Libras. Jogos.

## ABSTRACT

This work has as its theme the use of games in the learning of the Brazilian Sign Language (Libras) as L2 through collaborative learning. Language teaching with a view to student learning requires methodologies that can be guided to communication in a practical and usual way, that is, learners must use the target language in a dynamic and productive way, not only with loose signs, but contextualized. The general objective of this work is to understand how the use of games with a collaborative learning perspective can contribute to the Libras' learning as L2 by adult listeners. Thus, it is intended to better understand the role of games in the perspective of collaborative learning to learn Libras. Thus, the questions that we aim to answer throughout the research are: (a) How is the use of games in the perspective of collaborative learning efficient for learning Libras as L2 for listeners?; (b) What is the point of view of hearing students about the use of games in the perspective of collaborative learning to learn Libras as L2?; and (c) How do the class instructor and interpreter evaluate the use of games during Libras classes? For this, the research has a qualitative approach, of the participant type, and it was based on a study carried out in a class of Libras of level II, in the Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez e Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAS/CAP), in the city of Ceres-GO, in the first semester of 2019. As methodological strategies for the analysis of data, some instruments are used, such as observation of classes taught with the use of games, video recordings, quizzes to evaluate the games that were applied and semi-structured interview. The questionnaire was applied to all students in the three classes in which the games were used and the interview included a sample of 30% of the participants, in addition to the instructor and the class interpreter. Theoretical studies are mainly based on Vygotsky (1981, 1998) and Figueiredo (2001, 2015, 2018, 2019), as they deal with sociocultural theory and collaborative learning. Huizinga (2000), Kishimoto (2002, 2011), Araújo (2016), Amaral and Ohy (2018), Corrêa (2018) and others support the educational use of games. The results indicate that the use of games in the communicative and collaborative approach to learning Libras as L2 is effective, since games function as a mediating element in the interaction of students during classes and, therefore, they are able to learn the studied language more easily. The use of images also contributes to this, making students more stimulated and motivated to learn Libras from a communicative perspective.

Keywords: Collaborative learning. Libras. Games.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Movimento de aprendizagem e desenvolvimento orientado em Vygotski .....	24
Figura 2 – Relação de atividades conforme o grau de motivação que suscitam.....	35
Figura 3 – Jogo da Força utilizado como recurso pedagógico.....	37
Figura 4 – Interface do Jogo da Memória.....	38
Figura 5 – Imagens do QLibras .....	39
Figura 6 – Síntese das etapas da pesquisa .....	49
Figura 7 – Triangulação dos dados da pesquisa .....	60
Figura 8 – Dominó das Cores .....	62
Figura 9 – Carretão no dominó tradicional e no Dominó das Cores (à direita).....	63
Figura 10 – Regras do Dominó das Cores .....	64
Figura 11 – Personagens femininas do jogo Quem Sou Eu?.....	65
Figura 12 – Personagens masculinos do jogo Quem Sou Eu?.....	66
Figura 13 – Regras do jogo Quem Sou Eu?.....	67
Figura 14 – Tabuleiro do jogo Trilhando Libras .....	68
Figura 15 – Cartas de tarefa do jogo Trilhando Libras.....	69
Figura 16 – Protótipo do dado .....	70
Figura 17 – Regras do jogo Trilhando Libras.....	71
Figura 18 – Sinal “eu te amo” para marcar o local no tabuleiro.....	72
Figura 19 – Tabuleiro do Jogo da Velha .....	72
Figura 20 – Cartas com tarefas para o Jogo da Velha em Libras .....	73
Figura 21 – Regras do Jogo da Velha em Libras .....	74

## QUADROS

Quadro 1 – Organização pedagógica do curso de Libras do CAS/CAP.....	51
Quadro 2 – Conteúdos e carga horária do curso de Libras do CAS/CAP .....	52
Quadro 3 – Cronograma de aula .....	52
Quadro 4 – Perfil dos participantes.....	54
Quadro 5 – Categorias temáticas das interações .....	79
Quadro 6 – Avaliação dos jogos como facilitadores da aprendizagem .....	93
Quadro 7 – Avaliação dos jogos quanto ao nível de interação proporcionada.....	94
Quadro 8 – Avaliação geral dos jogos utilizados .....	94
Quadro 9 – Língua usada nas interações durante os jogos .....	95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	20
<b>1.1 A aprendizagem colaborativa</b> .....	20
<b>1.2 Jogos</b> .....	29
1.2.1 A importância do brincar na teoria vygotskiana .....	32
1.2.2 Jogos no ensino de línguas orais .....	33
1.2.3 Jogos no ensino de Libras .....	36
1.2.4 Pressupostos teóricos para a construção de jogos .....	39
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	43
<b>2.1 O tipo de pesquisa</b> .....	43
<b>2.2 O percurso da pesquisa</b> .....	47
<b>2.3 O locus da pesquisa</b> .....	50
<b>2.4 O conteúdo</b> .....	51
<b>2.5 Os participantes</b> .....	53
2.5.1 Os alunos .....	53
2.5.2 A Instrutora de Libras .....	55
2.5.3 A Intérprete de Libras .....	55
<b>2.6 As aulas observadas</b> .....	56
<b>2.7 Instrumentos para a coleta e análise dos dados</b> .....	56
2.7.1 A observação .....	57
2.7.2 A videogravação .....	57
2.7.3 O questionário .....	57
2.7.4 A entrevista .....	58
<b>2.8 O processo de adaptação dos jogos</b> .....	60
2.8.1 Dominó das Cores .....	61
2.8.2 Quem Sou Eu? .....	64
2.8.3 Trilhando Libras .....	68
2.8.4 Jogo da Velha em Libras .....	71
<b>2.9 Contexto das aulas com aplicação dos jogos</b> .....	74
<b>2.10 Procedimentos para a análise dos dados</b> .....	77

<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	78
<b>3.1 Análise das observações e videograções</b> .....	79
3.1.1 Estratégias mediadoras .....	79
3.1.2 Benefícios do uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa .....	84
3.1.3 Competição .....	89
3.1.4 Pontos a serem melhorados .....	90
<b>3.2 Análise das respostas ao questionário (ficha avaliativa dos jogos)</b> .....	92
3.2.1 Desempenho dos jogos na avaliação dos alunos .....	92
3.2.2 Língua usada nas interações .....	95
3.2.3 Opiniões dos alunos .....	96
<b>3.3 Análise das entrevistas com alunos</b> .....	96
3.3.1 Colaboração dos jogos para a aprendizagem na perspectiva dos alunos .....	97
<b>3.4 Análise das entrevistas com a Instrutora e com a Intérprete de Libras</b> .....	105
<b>CONCLUSÃO</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>APÊNDICE A – Questionário de avaliação dos jogos</b> .....	122
<b>APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os alunos</b> .....	123
<b>APÊNDICE C – Amostra de uma entrevista</b> .....	124
<b>APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com a Instrutora e com a Intérprete de Libras</b> .....	127
<b>APÊNDICE E – Ficha para fazer o perfil da turma</b> .....	128
<b>APÊNDICE F – Amostra de anotação no Diário de Campo</b> .....	129
<b>ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFG</b> .....	130
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

Uma das funções da Linguística Aplicada é entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de línguas (CELANI, 1992). Este estudo, relacionado à Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, situa-se nesse contexto, buscando compreender como os jogos podem aperfeiçoar esse processo e colaborar com a aprendizagem de Libras.

A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, (BRASIL, 2002). Esse mesmo instrumento legal determina a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, ficando a cargo dos sistemas educacionais federal, estadual, municipal e do Distrito Federal a inclusão do ensino dessa língua.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, amplia essa oferta, incluindo a Libras como disciplina curricular optativa a ser oferecida em todos os demais cursos da educação superior e profissional no Brasil, conforme exposto no segundo parágrafo do Art. 3º: “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto” (BRASIL, 2005, p. 1).

O censo brasileiro utiliza diferentes formas para classificar a surdez, a saber: leve, quando se tem alguma dificuldade para ouvir; moderada, quando se tem grande dificuldade para ouvir; e severa ou profunda, quando não se consegue ouvir de modo algum.

No último censo, realizado em 2010, estima-se que 9.717.318 de pessoas possuem algum tipo de problema auditivo, sendo 4% surdez leve; 18%, moderada e 78%, profunda (IBGE, 2010).

O Decreto nº 5.626/2005, por sua vez, considera surdo aquele indivíduo que possui alguma perda auditiva, compreende e interage por meio de experiências visuais e manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Libras.

Os surdos têm a língua de sinais como língua materna ou L1 (ou assim deveria ser). Para os demais (ouvintes) que a adquirem, é considerada como sua segunda língua, ou L2<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> De acordo com Figueiredo (2018, p. 16), nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, L1 ou LM referem-se à língua materna; L2, à segunda língua; e LE, à língua estrangeira.

Oliveira-Silva (2017) esclarece em sua tese de doutorado o conceito de língua materna e segunda língua.

Conforme Oliveira-Silva (2017, p. 32), pode ser que alguns surdos não tenham a Libras como primeira língua, já que aprenderam, primeiramente, o Português: “ou seja, muitos não são identificados como falantes nativos da Libras por terem aprendido esta língua tardiamente, utilizando-a apenas em ambientes restritos”.

Todavia, a autora mostra que, ao considerar o ponto de vista de alguns autores sobre o termo “aprender a língua” ser equivalente à criança “saber usá-la como falante nativa”, então, a Língua de Sinais pode ser considerada a língua materna dos surdos, independentemente de quando a pessoa entra em contato com ela, posto que é por meio dessa língua, e não da língua oral, que ela se torna capaz de falar como nativa (OLIVEIRA-SILVA, 2017, p. 33).

A comunidade ouvinte, que aprende a Língua de Sinais e faz dela objeto técnico e operacional de sua formação, pode atuar como intérprete e tradutor, sendo a Libras um dos pares linguísticos de trabalho, podendo traduzir e interpretar para surdos e ouvintes em diversos locais, tais como escolas, igrejas, conferências, hospitais, dentre outros contextos. Em contrapartida, aqueles ouvintes que aprendem a língua de sinais de forma livre, como em cursos de língua, se tornam usuários falantes e podem interagir socialmente com a pessoa surda em diversos espaços.

Como a lei de criação da Libras, que obriga o seu ensino em alguns cursos superiores, é recente, tendo apenas dezessete anos, compreende-se que é importante pesquisar sobre o uso de jogos para o ensino dessa língua para o público de aprendizes da Libras como L1 ou L2, sendo necessário investir em pesquisas que possam desvelar novas técnicas para colaborar com a aprendizagem da Libras.

É reconhecido que, cada vez mais, a Libras está se expandindo tanto no número de usuários quanto de pesquisas (PAGNEZ; SOFIATO, 2014). Compreende-se, portanto, que a ampliação de estudos sobre a Libras pode trazer avanços significativos no processo de aprendizagem dessa língua.

O ato de ensinar é um desafio para os professores, visto que precisam pensar em estratégias eficazes para alcançar os objetivos propostos. Os recursos e metodologias adotados pelos professores concorrem para esse fim.

Para aprender uma nova língua, várias metodologias podem ser utilizadas: repetição, tradução, reescrita, mudança de sentenças, uso de dinâmicas, dentre outras, para que a

aprendizagem possa ser efetiva, mas há recursos mais prazerosos e que são eficazes, por exemplo, usar jogos em sala de aula, conforme explica Araújo (2016).

Assim, a proposta deste trabalho é verificar de que maneira o uso de jogos contribui para a aprendizagem de Libras como L2 na perspectiva colaborativa, pois, de acordo com Swain (2000), as atividades que promovem a colaboração e a interação potencializam o processo de aprendizagem de línguas.

### **Justificativa**

Usar jogos como estratégia de ensino é uma questão que vem sendo discutida e usada em sala de aula, demonstrando a sua eficácia no processo ensino-aprendizagem, conforme estudos apontados por Kishimoto (1990, 2002, 2011) e Soares (2008, 2015).

O jogo tem sido usado no ensino de línguas como uma das estratégias com características lúdicas e que implicam prazer e divertimento. Soares (2008, p. 4) afirma que “o jogo é o resultado de interações linguísticas diversas em termos de características e ações lúdicas” e, para ele, as atividades lúdicas implicam não só no prazer e no divertimento, como, na liberdade e na voluntariedade e, também, devem conter um sistema de regras claras e explícitas.

Entende-se que o jogo pode estar presente no ensino de diversas línguas, portanto, compreende-se que aplicá-lo ao ensino de língua de caráter visuoespacial pode proporcionar o mesmo prazer e divertimento e a consequente aprendizagem.

Conforme exposto, este estudo parte da hipótese de que a aprendizagem colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento linguístico do estudante. A aprendizagem colaborativa ocorre por meio da interação, em que duas ou mais pessoas aprendem ou trocam conhecimentos juntas, pois na colaboração pressupõe-se, conforme afirma Figueiredo (2018, p. 14) “que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, [...] podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade”. Destarte, compreende-se que unir o uso de jogos com fundamento na aprendizagem colaborativa pode ser uma boa estratégia para a aprendizagem de Libras como L2. A Libras tem sido ensinada em diversos ambientes, principalmente nos acadêmicos.

Após sancionada a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, aos que cursarem Licenciatura ou Fonoaudiologia, é obrigatória a oferta da Libras como disciplina visando à aprendizagem

desta para completar a matriz curricular do curso superior. No entanto, há, também, aqueles que procuram aprender Libras em cursos que são ofertados em outras modalidades, como nos centros de ensino de línguas, cursos de formação inicial e continuada, associações e, ainda, via internet.

Tendo em vista essa demanda, espera-se que a aprendizagem de Libras como L2 atenda às mesmas expectativas das outras línguas, ou seja, o aluno precisa usar a língua em estudo com certo domínio, assim sendo, o ensino da Libras precisa ser em uma vertente comunicacional.

Compreende-se, ainda, que o professor, ao ensinar em uma perspectiva estruturalista, na qual expõe o aluno apenas ao vocabulário isolado da língua, estimulando a mera repetição do sinal, não garante a aprendizagem da língua. Todavia, quando se trabalha de forma significativa, colaborativa, em uma perspectiva comunicacional, em grupos, a aprendizagem tende a ser melhor, justamente por estimular a interação entre os aprendizes (FIGUEIREDO, 2018).

Da mesma forma que a interação e a colaboração têm sido usadas em sala de aula, os jogos também vêm ganhando espaço para proporcionar uma melhor aprendizagem de L2. Existem vários estudos sobre a utilização dos jogos nas aulas, tanto de língua materna quanto de outras línguas e, também, em outras disciplinas, porém, é importante que os jogos contemplem a abordagem comunicativa, dentro da perspectiva colaborativa.

Apenas levar um jogo para a sala de aula e pedir para os alunos jogarem não implica na aprendizagem, não se trata de jogar por jogar, apenas. Compreende-se que é preciso analisar o jogo proposto e ver se este atende aos objetivos que se quer alcançar durante o ensino de um conteúdo.

Um jogo que envolva a colaboração e a interação entre os alunos pode fazer com que estes busquem estratégias mediadoras para cumprirem as regras do jogo e a aprendizagem pode ocorrer de maneira agradável, sem a necessidade de repetições e outras formas que acabam tornando a aula cansativa.

Ainda como professora, desde que trabalhei na Educação Infantil e depois nos demais níveis de ensino, sempre gostei de usar o lúdico durante as aulas e, com isso, os alunos ficavam motivados e as aulas mais alegres, promovendo a interação, a colaboração e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Ao estudar a teoria da aprendizagem colaborativa, percebi, então, que já utilizava esta abordagem em sala, mas sem me dar conta da grandeza, objetividade e facilidade que esta acarreta ao aluno.

Assim, unir a colaboração e a interação ao uso de jogos e adaptá-los com essa finalidade para o ensino da Libras se configurou como uma opção viável para uma pesquisa, pois, embora haja vários jogos para auxiliar na aprendizagem, não são todos que têm esse enfoque, nem há uma análise sobre o efeito de jogos na perspectiva colaborativa no processo de ensino-aprendizagem da Libras.

De acordo com o exposto, surgiram as perguntas e os objetivos da pesquisa, apresentados, a seguir.

### **Perguntas e objetivos da pesquisa**

As perguntas que direcionam a pesquisa são:

- De que forma o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa é eficiente para a aprendizagem da Libras como L2 para ouvintes?
- Qual a visão dos estudantes ouvintes sobre o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa para aprender Libras como L2?
- Como a Instrutora e a Intérprete da turma avaliam o uso de jogos durante as aulas de Libras?

O objetivo geral deste trabalho é compreender como o uso de jogos na perspectiva de aprendizagem colaborativa pode contribuir na aprendizagem de Libras como L2 por ouvintes adultos.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- fazer um levantamento bibliográfico de autores/teóricos que estudam sobre a aprendizagem colaborativa e sobre o uso de jogos nas aulas de línguas orais e de Libras;
- observar a condução das aulas;
- adaptar jogos para utilizar nas aulas de Libras;
- ministrar aulas com o uso dos jogos adaptados;
- verificar a eficácia dos jogos na aprendizagem colaborativa de Libras;
- compreender a percepção dos alunos, da Instrutora e da Intérprete quanto ao uso de jogos na aprendizagem de Libras.

Neste sentido, como forma de dinamizar a aprendizagem da Libras como L2 para alunos ouvintes, é estudado o uso de jogos como uma proposta metodológica para que os aprendizes possam assimilar o conteúdo de maneira interativa e dentro da perspectiva da aprendizagem colaborativa.

## **Metodologia**

Para delinear a proposta apresentada, este trabalho se configura como uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo participante, realizada no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez e Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAS/CAP), na cidade de Ceres/Goiás, em uma turma do nível II de Libras.

Essa pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2019, tendo início na penúltima semana de janeiro e finalizando na primeira semana de maio, sempre às quintas-feiras, no período das 19h às 22h.

Para a coleta de dados foram utilizados questionários para avaliar os jogos que foram adaptados e realizadas entrevistas, registradas por meio de gravação de voz e vídeo, com uma amostra de alunos participantes, além da Instrutora e da Intérprete da turma. Foram, também, feitas observações sistemáticas das aulas ministradas pela Pesquisadora, com registro em Diário de Campo e gravação em vídeo de algumas interações.

## **Organização do trabalho**

Além desta introdução, esta dissertação está organizada nas seguintes partes:

No primeiro capítulo é apresentado o conceito de aprendizagem colaborativa advindo da teoria sociocultural de Vygotsky (1998). A aprendizagem colaborativa tem sido utilizada na aprendizagem de línguas orais (FIGUEIREDO, 2018) e, neste trabalho, investigamos seu uso na aprendizagem da Libras, baseando-nos, principalmente nesses dois autores citados. Ainda no primeiro capítulo, é apresentado um breve histórico dos jogos e feitas considerações para sua criação, nos pautando em estudos de Huizinga (2000) e Kishimoto (1990, 2002, 2011) e em Araújo (2016), Oliveira (2016) e Vianna *et al.* (2013), que abordam o uso de jogos no contexto educacional, tanto em línguas orais como em língua de sinais.

No segundo, é explicado sobre a metodologia aplicada neste trabalho, bem como sobre o detalhamento do estudo, evidenciando o lócus da pesquisa, o perfil dos participantes e as aulas observadas. O capítulo é concluído apresentando a descrição dos instrumentos utilizados para a análise dos dados, os jogos adaptados e as aulas ministradas com o uso dos jogos.

No terceiro capítulo, é feita a análise dos dados coletados durante as aulas ministradas com o uso de jogos. A análise é feita conforme a observação registrada em Diário de Campo durante a aplicação dos jogos, videogravações, questionário e entrevista.

Este estudo consta ainda de uma parte conclusiva, bem como de referências, apêndices e anexos.

Passemos, então, à fundamentação teórica deste estudo.

## **1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa e está dividido em duas seções. A primeira expõe o conceito de aprendizagem colaborativa e seus pressupostos. A segunda evidencia o conceito de jogos, seu uso na aprendizagem de línguas e as considerações para a sua criação.

### **1.1 A aprendizagem colaborativa**

A aprendizagem colaborativa é baseada na teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e se refere a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas (FIGUEIREDO, 2018).

Vygotsky (1998) defende que o homem é um ser social e, por isso, a aprendizagem ocorre por meio da sua interação com outras pessoas. O trabalho investigativo de Vygotsky foi desenvolvido nas primeiras décadas do século XX, porém, “seu trabalho ficou praticamente silenciado desde sua morte até aproximadamente os anos 1970, devido às circunstâncias políticas repressivas da antiga União Soviética” (FIGUEIREDO, 2019, p. 16).

Após os anos de 1970, a teoria sociocultural tem sido usada em várias pesquisas educacionais para promover a aprendizagem, visto que, para Vygotsky, a mediação e a interação são ferramentas importantes para o desenvolvimento das pessoas: “Portanto, o foco da perspectiva sociocultural incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 18).

Vygotsky (1998) afirma que os seres humanos se adaptam ao mundo externo, assimilando as leis da natureza e, também, buscam controlá-la e dominá-la. Portanto, essa necessidade de controle e domínio levou o ser humano a criar instrumentos para, com eles, e com a colaboração de outros seres humanos, desenvolver o seu mundo (ARAÚJO, 2016; FIGUEIREDO, 2001, 2018, 2019; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA-SILVA, 2017).

Oliveira-Silva (2017) esclarece que a mediação se realiza por meio de instrumentos materiais e simbólicos: os materiais medeiam a relação entre nós e o mundo social e material em que vivemos; os simbólicos medeiam nossa atividade cognitiva e controlam nossos processos mentais.

Esses instrumentos podem ser materiais ou um sistema de símbolos, como a linguagem; artefatos, como diagramas, esquemas, técnicas mnemônicas; bem como o comportamento de outro indivíduo em condições de interação social (ARAÚJO, 2016; CÂNDIDO JÚNIOR, 2004; FIGUEIREDO, 2018; OLIVEIRA, 2017; VYGOTSKY, 1998).

No contexto de sala de aula que aborda a aprendizagem de uma segunda língua (L2), especificamente, a mediação ocorre por meio do professor, do livro didático, de materiais audiovisuais, pelo discurso dos outros e pelas oportunidades de interação entre os alunos, segundo Araújo (2016) e Figueiredo (2018).

Ainda, no processo de aprendizagem de L2, os discentes fazem uso de várias estratégias mediadoras para facilitar a realização das tarefas inerentes ao aprendizado. Estas estratégias incluem marcações, recursos externos, perguntas, discurso privado, conversa sobre a língua-alvo, conversa sobre os procedimentos das tarefas e uso da língua materna (FIGUEIREDO, 2019).

Araújo (2016), Figueiredo (2001, 2018, 2019), Oliveira (2017), Oliveira-Silva (2017) e Villamil e Guerrero (1996) descrevem o uso dessas estratégias mediadoras, as quais são detalhadas a seguir:

- **marcações:** o aluno circula palavras, desenha, coloca setas, risca, escreve;
- **recursos externos:** o discente pede ajuda a colegas e/ou ao professor, utiliza dicionários impressos ou dispositivos tecnológicos, acessando recursos eletrônicos;
- **perguntas:** o aprendiz usa as perguntas como estruturas de apoio para facilitar a realização de tarefas, como, por exemplo, pedir ajuda, fazer perguntas uns para os outros e dar sugestões;
- **discurso privado:** o falante faz uso do discurso privado quando fala apenas para si, sussurrando ou murmurando, podendo ser ininteligível para outrem;
- **conversa sobre a língua-alvo:** o aluno usa essa estratégia quando está interagindo e envolve a discussão sobre a língua-alvo, o que pode favorecer a aprendizagem;
- **conversa sobre os procedimentos da tarefa:** o discente a utiliza como uma forma de realizar as atividades para atingir os objetivos propostos daquela determinada tarefa;
- **uso da língua materna:** o aprendiz usa a L1 durante as interações para resolver problemas da língua-alvo. Essa estratégia possibilita a realização de tarefas nas aulas de L2, que, talvez, não fossem realizadas se se exigisse dos alunos que a

produção ocorresse apenas na língua que estão aprendendo, conforme afirma Figueiredo (2001) e Oliveira (2017).

Por meio das estratégias descritas, percebe-se que a mediação está presente no processo de interação e ambas contribuem para a aprendizagem de uma segunda língua.

Sobre a interação, Brown (1994, p. 159) a conceitua como “troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco”. Em contexto de sala de aula de línguas, Figueiredo (2018, p. 14) aponta a interação “como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo”.

Araújo (2016, p. 25), corroborando as assertivas sobre interação, mostra que

quando os alunos interagem com seus colegas, eles terão a oportunidade de compartilhar o que sabem da língua, e conseqüentemente, entrarem em contato com o conhecimento que o seu colega também tem e oferece nos momentos de interação durante a realização das atividades.

Pelo exposto, compreende-se que a interação tem papel fundamental para a aprendizagem de outra língua, já que “ela fornece oportunidade para a obtenção de *input* compreensível e para a produção de *output*, que são cruciais para a internalização da língua que está aprendendo” (ZHAO, 2013, p. 22, grifos do autor).

Krashen (1982) afirma que se adquire uma língua compreendendo a mensagem e recebendo o insumo (*input*) compreensível. Assim, para o autor,

uma condição necessária (mas que não é suficiente) para passar do estágio *i* para o estágio *i + 1* é que o aprendiz compreenda o *input* que contém *i + 1*, no qual “compreensão” significa que o aprendiz está focado no significado e não na forma da mensagem (KRASHEN, 1982, p. 21, grifos do autor, tradução nossa<sup>2</sup>).

Portanto, saímos de *i* – o conhecimento que temos – para *1*, sendo *1* o próximo nível dentro da ordem natural da aprendizagem da língua. Dessa forma, o *input* dado ao aprendiz deve ser um nível acima do *input* que ele já tem, ou seja, o *i + 1*.

Então, o *input* se refere, de acordo com Swain (1985), às mensagens ou informações linguísticas recebidas pelo aluno e desempenham um importante papel no processo de aquisição de uma nova língua à medida que o aprendiz é exposto a amostras da língua-alvo.

---

<sup>2</sup>Texto original: “a necessary (but not sufficient) condition to move from stage *i + 1* is that the acquirer understand input that contains *i + 1*, where “understand” means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message”.

Sobre o *output*, Swain (1995) destaca a sua importância, pois o *output* força o aprendiz para um processamento mais profundo da língua, com mais esforço mental que o *input*. Assim, o aluno pode ser mais ativo e responsável pelo seu aprendizado.

Zhao (2013) ainda destaca que “no processo de interação, o aprendiz está sob pressão urgente para produzir o *output* e modificá-lo. Dessa forma, a mente do aprendiz está completamente ocupada e sua atenção está focada” (ZHAO, 2013, p. 24, tradução nossa<sup>3</sup>).

Há três funções do *output* descritas por Swain (1995, p. 128): a **percepção** (*noticing/triggering*), a **testagem de hipóteses** (*hypothesis-testing function*) e a **metalinguística** (*metalinguistic function*).

A **percepção** está relacionada ao fato de que, ao falar a língua, os aprendizes percebem o que sabem e o que ainda não sabem na língua que estão aprendendo, visto que “a atividade de produzir na língua-alvo pode levar os alunos que estão aprendendo uma segunda língua a reconhecer conscientemente alguns dos seus problemas linguísticos; pode torná-los conscientes de algo que ainda precisam aprender na L2” (SWAIN, 1995, p. 129).

A segunda função, **testagem de hipóteses**, se refere à maneira como os alunos utilizarão o *output* na língua-alvo, para assim, colocar à prova o seu desempenho. Com este feito, o *output* fornece *feedback* que pode levar o aprendiz a modificar ou reprocessar sua fala.

A função **metalinguística** é concernente às oportunidades que os aprendizes de uma L2 têm para refletir sobre a língua que estão aprendendo, permitindo-lhes controlar e internalizar o conhecimento linguístico.

Segundo Scarcella e Oxford (1992), o que mais facilita o ensino de uma segunda língua não é fornecer *input* aos aprendizes, nem encorajá-los a produzirem *output*, mas a combinação de diversos tipos de assistência na língua e essa assistência acontece por meio da interação.

Percebe-se, então, que a interação é um importante fator para o desenvolvimento da aprendizagem e sobre isso, em seus estudos, Vygotsky (1998) aponta que o desenvolvimento psicológico acontece quando se interage com pessoas mais experientes; sendo assim, ele divide o desenvolvimento em dois níveis: **nível real** e **nível potencial**.

---

<sup>3</sup>Texto original: “In the interaction process the interactant is under urgent pressure to produce output and modify output, so his mind is fully occupied and attention is focused”.

O **nível real** é a habilidade que o aprendiz tem de realizar sozinho certas tarefas, ou seja, ele não precisa de outra pessoa para ajudá-lo, diferentemente do **nível potencial** em que ele necessita da ajuda de outra(s) pessoa(s) para desempenhar tarefas. A partir da diferença entre estes dois níveis, chega-se ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

A Figura 1, conforme cita Araújo (2009, p. 398) “pretende manifestar o movimento dialético que caracteriza a ZDP”.

Figura 1 – Movimento de aprendizagem e desenvolvimento orientado em Vygotski<sup>4</sup>



Fonte: Araújo (2009, p. 368).

O processo da ZDP ocorre mediante a interação entre pessoas, quer seja “nas interações em sala de aula, em contextos de aprendizagem, na interação entre a criança e seus pais, nos jogos infantis, ou em qualquer situação em que duas pessoas com conhecimentos diferentes se juntem para realizar uma tarefa” (FIGUEIREDO, 2019, p. 45).

Conforme exposto, o aprendiz, em seu desenvolvimento cognitivo, passará por três estágios, conforme aponta Vygotsky (1981): **regulação pelo objeto, regulação pelo outro e autorregulação.**

No **primeiro estágio**, o aprendiz é influenciado pelo meio em que vive; o **segundo estágio** ocorre quando o aprendiz realiza determinadas tarefas recebendo ajuda de outras

<sup>4</sup> Grafia mantida conforme a citação de Araújo (2009).

peessoas; e, por fim, **no terceiro estágio**, o aprendiz é capaz de desenvolver suas próprias estratégias realizando as tarefas de forma autônoma.

A mudança do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de autorregulação (atividade intrapsicológica) ocorre na ZDP, “na qual a criança e o adulto, ou as próprias crianças, se engajam num processo dialógico” (FIGUEIREDO, 2019, p. 49).

Esta mudança de um estágio para outro ocorre mediante o auxílio dado durante a execução de uma tarefa, conhecido como *scaffolding*<sup>5</sup>. Este termo é usado como “uma metáfora para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 51).

De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976, p. 98), o *scaffolding* tem seis características:

1. promover o interesse na tarefa,
2. simplificar a tarefa,
3. manter a busca pelo objetivo ao realizar a tarefa,
4. destacar características críticas e discrepâncias entre o que é produzido e a solução ideal,
5. controlar a frustração,
6. demonstrar uma versão idealizada do que deve ser realizado.

Desta maneira, para Donato (1994, p. 40, tradução nossa<sup>6</sup>), o *scaffolding* possibilita que “um participante mais competente pode criar, através do seu discurso, condições de suporte nas quais o iniciante pode participar, ampliando seu conhecimento e habilidades correntes, para alcançar níveis de competência mais altos”.

Concordando com este autor, Figueiredo (2019) afirma que o *scaffolding* é um apoio temporário fornecido aos aprendizes até que estes consigam realizar determinada tarefa de forma independente e tal apoio ocorre por meio da participação guiada em atividades colaborativas.

Portanto, a ajuda oferecida deve ser gradual, contingente e dialógica, conforme explicitam Aljaafreh e Lantolf (1994). Gradual, porque a ajuda deve ser, inicialmente, de forma implícita e, se houver necessidade, poderá ser explícita. Contingente, pois este auxílio

---

<sup>5</sup> Este termo foi usado pela primeira vez por Wood, Bruner e Ross conforme explica Figueiredo (2019). Significa “andaime”, em Português.

<sup>6</sup> Texto original: “a knowledgeable participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extend, current skills and knowledge to higher levels of competence”.

será realizado apenas mediante necessidade. É dialógica, “tendo em vista que é por intermédio do diálogo que se evidencia a ZDP e o tipo de ajuda a ser oferecida” (FIGUEIREDO, 2018, p. 20) para a execução da tarefa determinada.

O *scaffolding* pode ser de dois tipos: **assistência** e **influência**. Figueiredo (2018) explica a diferença entre ambos, apontando que, quando o mais experiente ajuda o menos experiente, é o *scaffolding* de **assistência**; já o de **influência** ocorre quando a ajuda é recíproca e compartilhada, ou seja, quando acontece entre os próprios alunos.

Um exemplo de *scaffolding* é demonstrado no diálogo abaixo em que o tio presenteia a sobrinha (6 anos) com uma revista de labirintos e a ajuda a encontrar a saída de um deles:

Francisco:	Eu trouxe uma revista que tem uns labirintos iguais a este aqui. O labirinto é cheio de trilhas sem saída. Precisamos encontrar a saída certa.
Raíssa:	Tá.
Francisco:	Observe que há várias entradas e saídas. Para ganhar, você tem de encontrar a entrada correta e a saída correta, ok?
Raíssa:	Ok.
Francisco:	Então, você tem de ir testando, fazendo tentativas, até encontrar a saída correta. Vou fazer um para você ver.
Raíssa:	Tá.
Francisco:	Ok, vamos começar por aqui. Eu vou traçando uma linha para ver onde que sai. Olha só, aqui não tem saída, certo? Então, vou tentar por aqui. Veja, aqui também não tem saída.
Raíssa:	É.
Francisco:	Ok, vamos tentar por esta outra aqui. Sim, deu certo. Veja, consegui sair. Entendeu?
Raíssa:	Entendi.
Francisco:	Agora faz este aqui.
Raíssa:	Tá bom (FIGUEIREDO, 2019, p. 56).

Conforme mostra o diálogo, a interação ocorrida proveu *scaffolding* (de assistência) para que a criança conseguisse encontrar a saída do labirinto. Como a criança foi exposta à situação e compreendeu, provavelmente, ela não mais precisará desse apoio para realizar as demais atividades de labirinto.

À medida que o indivíduo vai recebendo *scaffoldings*, a tendência é haver construção da autorregulação e, conseqüentemente, a diminuição da ajuda, pois este sujeito vai adquirir autonomia para realizar sozinho a tarefa proposta, pois, conforme explica Donato (1994, p.

51, tradução nossa<sup>7</sup>), “[...] o *scaffolding* coletivo pode resultar no desenvolvimento linguístico individual do aprendiz”.

Sendo assim, a aprendizagem do indivíduo ocorrerá quando este interage com outras pessoas. Destarte, na teoria vygotskiana, a colaboração é um elemento primordial, visto que “o conhecimento é coconstruído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997 *apud* FIGUEIREDO, 2018, p.21).

Se se recupera a origem da palavra “colaborar”, pode-se identificar que é de origem latina – *collaborare* – que, conforme o Dicionário Aurélio, significa: “1. Prestar colaboração; trabalhar na mesma obra; cooperar. [...] 5. Auxiliar ou ajudar a fazer alguma coisa. 6. Prestar colaboração a (alguém) em (algo)” (FERREIRA, 1999, p. 498).

Em se tratando da definição da palavra “colaborar”, percebe-se que tal é o efeito do que se pode compreender por aprendizagem colaborativa, visto que esta ocorre por meio da interação, em que duas ou mais pessoas aprendem ou trocam conhecimentos juntas, pois na colaboração pressupõe-se “que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, [...] podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade” (FIGUEIREDO, 2018, p. 14).

Acrescenta Dillenbourg (1999, p. 7) que “uma situação é denominada ‘colaborativa’ se os pares estão mais ou menos no mesmo nível, podem realizar as mesmas ações, ter objetivos comuns e trabalhar juntos” (tradução nossa<sup>8</sup>).

Já Guedes (2003) afirma que, trabalhando, colaborativamente, de forma autêntica, as pessoas incorporam seus próprios esquemas às atividades. Neste intento, analisam os problemas por diversos pontos de vista e negociam soluções de uma forma compartilhada.

Nesta percepção, o professor não é visto mais como o centro do saber e sim como um mediador. Os alunos são vistos como indivíduos capazes de refletir sobre o que estão estudando e aprendendo, não necessitando do professor no controle do processo de aprendizagem, para fornecer todas as ferramentas e agir como o único ser pensante e dotado de capacidade, mas, sim, criando contextos favoráveis para os discentes desenvolverem suas habilidades cognitivas.

---

<sup>7</sup> Texto original: “[...] *collective scaffolding* may result in linguistic development in the individual learner.”

<sup>8</sup> Texto original: “A situation is termed ‘collaborative’ if peers are more or less at the same level, can perform the same actions, have a common goal and work together”.

É importante ressaltar que, embora Vygotsky (1998) afirme que para a colaboração acontecer é necessário que o outro seja mais competente ou tenha mais conhecimento, Wells (1999 *apud* FIGUEIREDO, 2015, p.43) afirma que não precisa ser desta forma, pois o trabalho em grupo “faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos.

Desta forma, no âmbito escolar, os alunos, por meio da aprendizagem colaborativa,

terão a oportunidade de negociar, discutir, argumentar, apresentar seus pontos de vista e ouvir o dos colegas. O desenvolvimento deles pode ocorrer, assim, por meio de interações, reflexões e inquietações, de modo que se favoreça a sua autonomia nesse incessante percurso (FIGUEIREDO, 2018, p. 41).

Torres e Irala (2014, p. 65), ao relacionar a aprendizagem colaborativa com o contexto escolar, afirmam que esta envolve

duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.

Destarte, a aprendizagem colaborativa vem ganhando espaço nas escolas, pois, por estar centrada no aluno, percebe-se que este se beneficia deste tipo de aprendizagem, de acordo com Figueiredo (2001, 2018).

Alguns benefícios da aprendizagem colaborativa são destacados por Torres e Irala (2014, p.76), tais como: modificação no papel do professor, que passa a ser um facilitador; e desenvolvimento de habilidades de metacognição e ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os alunos se ensinam mutuamente.

Outro benefício que pode ser destacado ao se usar a aprendizagem colaborativa é que ela ajuda no desenvolvimento da aprendizagem de uma L2, pois “é por meio do diálogo colaborativo que o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer” (SWAIN, 2000, p. 97).

Mediante os aspectos citados, espera-se que os alunos ao aprenderem a Libras como L2 a usem de forma significativa, não repetindo apenas sinais soltos, mas em uma perspectiva comunicacional, em que a interação entre eles esteja presente.

Assim, compreende-se que unir o uso de jogos e a aprendizagem colaborativa pode ser uma boa estratégia para a aprendizagem de Libras como L2, tal como se pode ver, a seguir, nos conceitos sobre o uso de jogos tanto em línguas orais como em língua de sinais.

## 1.2 Jogos

Várias pesquisas têm demonstrado que os jogos exercem papel importante na aprendizagem das mais diversas áreas (FIGUEIREDO, 2018; HUIZINGA, 2000; KISHIMOTO, 1990, 2011; SOARES, 2015).

Huizinga (2000) trata o jogo como o elemento mais antigo da cultura, já que os animais brincavam desde sempre sem precisar que os homens os ensinassem. Desta forma, “a civilização humana em si não acrescentou uma característica essencial (fundamental) à natureza do jogo, apenas o incorporou e o desenvolveu em certos aspectos” (GALLO, 2007, p. 15).

Assim, Huizinga (2000, p. 6) afirma que o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, ultrapassando a esfera da vida humana e os limites da atividade física ou biológica e acrescenta que

é impossível que [o jogo] tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo.

Para Gallo (2007, p. 6), o jogo se configura como uma estrutura de linguagem e que, assim, dialoga com a comunicação. Para ele, “é possível ainda pensar que jogo e comunicação são áreas extremamente próximas e que, por vezes, se confundem: o jogo é parte da comunicação e a comunicação é parte do jogo”.

Leal (2014) faz uma análise do livro *Jogo e Educação*, de 2003, de Gilles Brougère<sup>9</sup> (BROUGÈRE, 2003) e cita que a noção de jogo para este autor provém da compreensão do seu lugar em diferentes contextos sociais. Desta forma, “cada sociedade determina e legitima seu conceito de jogo” (LEAL, 2014, p. 180).

---

<sup>9</sup> Gilles Brougère é professor de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII e estuda sobre a ludicidade e o universo infantil há quase 50 anos.

O jogo sempre esteve presente na sociedade, é parte intrínseca da vida das pessoas e faz parte do cotidiano, independentemente da cultura e/ou época vivida. Ao traçar uma linha histórica sobre os jogos, Kishimoto (1990) aponta que os romanos os utilizavam como meio de formação para soldados e cidadãos para serem obedientes e devotos. Assim, os jogos eram usados para preparação física.

Já na Idade Média, o Cristianismo impunha rigidez ao ato de ensinar e aprender e, dessa forma, os jogos não poderiam ser usados, visto que, nesta época buscava-se

a imposição de dogmas, distanciando-se do desenvolvimento da inteligência. Os mestres recitam e leem cadernos. Aos alunos cabe a decoração. Neste clima não há condições para a expansão dos jogos, considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez (KISHIMOTO, 1990, p. 40).

Ao adentrar no Renascimento, no século XVI, a sociedade deixa de ter esta visão pejorativa dos jogos e estes começam a ser utilizados com valores educativos, passando a ser elemento influenciador na aprendizagem. A exemplo do exposto, o frade franciscano Thomas Murner, ao perceber que seus alunos não estavam compreendendo os textos espanhóis da disciplina de Filosofia, cria um jogo de cartas educativo transformando a dialética de textos em imagens. Com isso, seus discentes obtiveram um aprendizado mais dinâmico e o êxito foi obtido mediante sua invenção (KISHIMOTO, 1990).

No século XVIII, há a continuidade da propagação dos jogos educativos e o filósofo John Locke reafirma a importância das imagens e do uso dos sentidos para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Assim, “multiplicam-se jogos de leitura preconizados por Locke, bem como diversos jogos destinados à tarefa didática nas áreas de História, Geografia, Moral, Religião, Matemática, entre outras” (KISHIMOTO, 1990, p. 41).

Ainda no século XVIII, os jogos educativos começam a fazer parte do cotidiano popular, pois, antes, estavam voltados apenas aos nobres e príncipes. A partir de então,

tornam-se veículos de divulgação, crítica e doutrinação popular. Utilizados para o desempenho de papéis, difusão de ideias e crítica de personagens [...]. A lanterna mágica, inventada por Athanase KIRCHER, no século anterior, permite ao povo deslumbrar-se com espetáculos inusitados. [...]. Inaugura-se, assim, a prática da exploração do jogo como instrumento de propaganda (KISHIMOTO, 1990, p. 41, grifo da autora).

Neste mesmo século, nasce a concepção de infância, postulada por Rousseau, com ideias de promover uma educação voltada para a condição infantil, abrindo espaço para pesquisas na área da Psicologia Infantil (OLIVEIRA, 2016, p. 51).

Conforme afirma Kishimoto (1990), Vygotsky, Piaget, Bruner, entre outros, estudam e pesquisam sobre o desenvolvimento infantil e, posteriormente, são feitos estudos de caráter interdisciplinar apontando a importância do ato de brincar, valorizando, assim, brinquedos e brincadeiras tradicionais, demonstrando que estes são fontes de conhecimento e de desenvolvimento para as crianças.

O século XIX traz consigo as inovações pedagógicas e os jogos são usados como facilitadores do ensino em diversas áreas: em História, são utilizados para divulgar atitudes de respeito, submissão e admiração ao regime da época; criam-se jogos magnéticos para ensinar Geografia, Gramática e História e jogos de cubo e *puzzles* também surgem inspirados nas fábulas de La Fontaine e nos contos de Perrault, segundo aponta Kishimoto (1990).

Já no século XX, os jogos passam a ser comercializados, propagandas são veiculadas vendendo “brinquedos educativos” para “instruir divertindo” e, conseqüentemente, os brinquedos tornam-se mais atrativos e vistosos atendendo ao gosto infantil (KISHIMOTO, 1990).

Corroborando os estudos de Vygotsky (1998) sobre a importância de a interação e o ato de brincar criarem zonas de desenvolvimento proximal, Gallo (2007, p. 19) mostra que o jogo não é um ato ou distração individual, pois

mesmo os proprietários de brinquedos e de jogos iguais ou semelhantes costumam se reunir em lugares consagrados pelo hábito para avaliarem suas habilidades e se sociabilizarem, o que constitui, muitas vezes, a essência de seu prazer. No meio da multidão, o ambiente do jogo favorece uma espécie de catarse, uma tensão compartilhada, ainda que entre desconhecidos. Falta alguma coisa à atividade do jogo quando esta se reduz a um simples exercício solitário.

Assim, o jogo vem ganhando cada vez mais espaço nas diversas áreas de estudo. Para a maioria dos psicólogos, o jogo é um meio de estudo e interpretação de casos para compreender o comportamento humano. E, para muitos pedagogos, o jogo é um meio para se chegar a aprendizagens específicas e contribuir para o desenvolvimento humano (LEAL, 2014, p. 178).

A partir desse breve histórico sobre os jogos, mostrando o que nos apontam alguns teóricos, será percorrido, nas próximas seções, sobre a importância do brincar na teoria vygotskiana, o uso de jogos no ensino de línguas orais e de Libras.

### 1.2.1 A importância do brincar na teoria vygotskiana

Conforme já demonstrado, Vygotsky (1998) defende a teoria sociocultural, pois o homem é um ser social e precisa do outro para se desenvolver. Portanto, esse autor analisa aspectos da infância mostrando que brincar é um fator muito importante para o desenvolvimento.

Ele explica que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, sendo o próprio brinquedo uma grande fonte de desenvolvimento. Com isso, o ato de brincar “fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência [...] e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas [...]. A criança desenvolve-se essencialmente, através da atividade de brinquedo” (VYGOTSKY, 1998, p. 135).

No brinquedo, a criança vai além do comportamento diário e da sua idade, como se ela fosse maior do que é na realidade. Ela opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais está habitualmente vinculada; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais, como, por exemplo, ao brincar de boneca, a criança repete quase exatamente o que a mãe faz (VYGOTSKY, 1998).

O autor também esclarece que o avanço da criança está ligado a mudanças existentes na motivação e no incentivo, pois o que é interessante para um bebê não é interessante para crianças maiores. Assim, “a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 178).

Para Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Contribuindo com o excerto acima, Rolim, Guerra e Tassigny (2008) afirmam que o brincar não só estimula a criança intelectual, social e fisicamente, mas a brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Portanto, o ato de brincar fará surgir aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo, além de que brincar proporciona situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e proporcionará, também,

fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

Vygotsky (1998, p. 133), ao explicar de que forma o brinquedo está relacionado ao desenvolvimento, afirma que o comportamento infantil em situações cotidianas e durante a brincadeira são totalmente opostos, pois, com o brinquedo, a ação está subordinada ao significado e, na vida real, a ação domina o significado. E ainda,

a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental (VYGOTSKY, 1998, p. 136).

Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177), corroborando as ideias vygotkianas, também afirmam que o brincar está relacionado à aprendizagem, uma vez que, na brincadeira, está a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas e que

a relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais [...] Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 180).

Na fase adulta, Kishimoto (2011) afirma que os jogos e brinquedos despertam a memória dos tempos passados e este é um dos motivos que faz com que se tenha sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação.

Mediante essa afirmação, a próxima seção mostra como os jogos favorecem no ensino de línguas.

### 1.2.2 Jogos no ensino de línguas orais

O ensino tradicional de línguas está dando espaço a outras metodologias de ensino. Antes, o que era ensino apenas de gramática e repetição de vocabulário, está adquirindo forma lúdica para a promoção da aprendizagem.

Sobre a ludicidade, Oliveira (2016, p. 54) afirma que

as atividades lúdicas, entre as quais os jogos, são instrumentos primordiais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizados como uma estratégia didática, ajudando o trabalho pedagógico nas diversas áreas do conhecimento e também nas diversas modalidades e níveis de ensino. (OLIVEIRA, 2016, p. 54, *sic*).

Compreende-se, assim, que os jogos são favoráveis ao aprendizado e estes passam a ter lugar em sala de aula. Figueiredo e Araújo (2018) apontam o lúdico em sala de aula como estímulo e consequente interação entre os aprendizes.

A importância da interação em sala de aula de língua estrangeira se dá pelo fato de que é pelo envolvimento entre os aprendizes em busca de conhecimento que a aprendizagem ocorre em um processo recíproco, mediante a troca de ideias e de informações (ARAÚJO, 2016, p. 26).

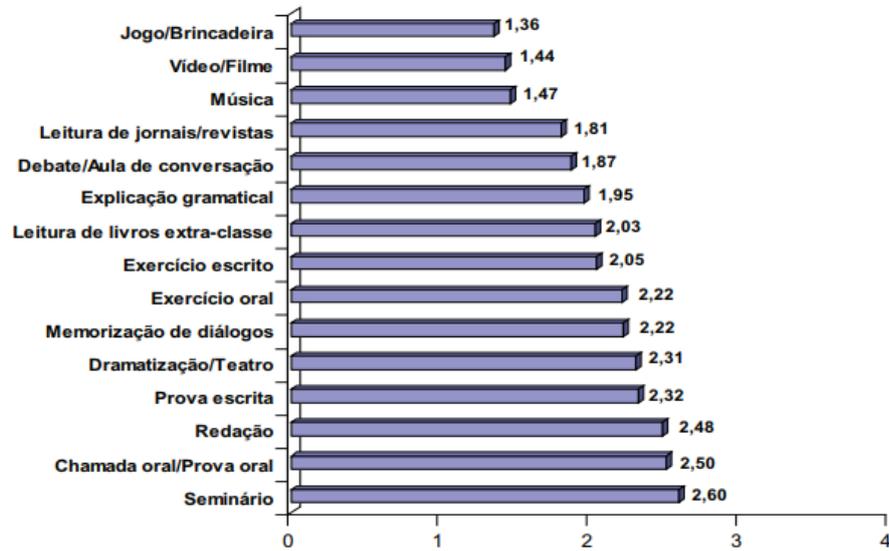
Lopes (2011, p. 28) reitera a eficácia do jogo na aprendizagem, sendo

muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si só possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.

A exemplo de alguns benefícios que o jogo proporciona para a aprendizagem de uma segunda língua, em 2008, Callegari (2012) fez uma pesquisa com 161 alunos de espanhol de um dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) da cidade de São Paulo. O objetivo era conhecer o nível de motivação destes alunos em sala de aula e as atividades descritas como mais motivadoras foram, pela ordem, jogos e brincadeiras, vídeos/filmes e músicas.

A Figura 2 mostra a relação das atividades classificadas, em ordem decrescente, como mais motivadoras, observando-se que a autora aponta que, quanto mais próximo do número 1, melhor é a atividade.

Figura 2 – Relação de atividades conforme o grau de motivação que suscitam



Fonte: Callegari (2012, p. 114).

A autora analisa a preferência dos alunos pelo jogo/brincadeira mostrando que estes recursos geram uma motivação diferente das outras atividades, elucidando sua resposta

conforme afirma Huizinga (1996, p. 10) ‘o jogo não é ‘vida corrente’ nem ‘vida real’. O jogo suspende, por alguns instantes, a realidade e introduz um ‘mundo de faz-de-conta’, denominado por Winnicott (1975) de ‘espaço transicional’ ou ‘espaço da ilusão’. Para esse psiquiatra inglês, ‘é no brincar, talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação’ (1975, p. 79). (CALLEGARI, 2012, p. 115).

Callegari (2012) constatou em sua pesquisa que os docentes também consideram o jogo como prática motivadora e que estes observam alguns benefícios para os alunos, tais como: relaxamento, integração, participação ativa e interação.

Outro estudo a ser recuperado é o de Araújo (2016), que desenvolveu seu trabalho com aprendizes de Inglês do 7º ano em uma escola pública de Goiânia. Ele aponta alguns benefícios quando o professor utiliza os jogos como recurso didático e lúdico em aulas de L2:

- repetir palavras de novo vocabulário ou de vocabulário já adquirido de modo que as aprendam de maneira descontraída, e não enfadonha como nos *drills*, por exemplo;
- repetir estruturas linguísticas da língua-alvo, e internalizar, assim, regras gramaticais, também de forma descontraída;
- coconstruir o conhecimento por meio das interações ocorridas através dos jogos, ajudando os seus colegas e, também, tirar dúvidas com eles;
- criar estratégias para se fazerem entendidos como, por exemplo, a criação de palavras que não existem na L2/LE;
- ter consciência, como também conscientizar o colega para que use a LE nas aulas;
- [...]

– utilizar informações já adquiridas em aulas anteriores, ou aquelas que já sabem no momento da realização dos jogos (ARAÚJO, 2016, p. 44).

O autor aplicou três jogos (*Memory Game*, *Board Game* e *Describing Game*) em aulas distintas e pôde comprovar “através da análise das interações ocorridas entre todos os alunos participantes que os jogos realizados foram instrumentos que promoveram situações muito importantes e interessantes de interação e que auxiliaram na aprendizagem dos alunos” (ARAÚJO, 2016, p. 80).

Ao entrevistar a professora da turma, ela aponta benefícios do uso dos jogos como: interação maior entre os alunos, criação de senso da questão colaborativa, aprendizagem bem mais rápida do que se estivesse explicando no quadro, interesse em continuar jogando mesmo após a aula terminar (ARAÚJO, 2016).

Para Araújo (2016, p. 114), é de grande importância que o professor insira atividades que envolvam jogos, pois eles podem facilitar a aprendizagem e possibilitar que os alunos se tornem mais ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

A seguir, são traçadas algumas reflexões sobre o uso de jogos, quando a língua de aprendizagem é a língua de sinais.

### 1.2.3 Jogos no ensino de Libras

Partindo da premissa de que a Libras é uma língua visuoespacial, compreende-se que quando ela é ensinada fazendo uso de imagens, os alunos terão uma melhor assimilação do conteúdo.

Os autores Romão, Renneberg e Gonçalves (2008, p.158) afirmam que “ambientes que permitem uma maior interatividade do aluno com o objeto de estudo permitirão maiores possibilidades do desenvolvimento do conhecimento. E um dos meios mais envolventes e interativos é o jogo”.

Esses autores ainda citam como exemplo o jogo da forca, conforme ilustrado na Figura 3, utilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, como um dos recursos disponíveis, objetivando adaptar os processos pedagógicos ao meio virtual. Eles acreditam que houve sucesso quanto ao objetivo, uma vez que “o conteúdo pedagógico, que é a memorização dos

sinais, foi bem adaptado, fornecendo a informação nas duas línguas, sem gerar qualquer conflito com a dinâmica do jogo” (ROMÃO; RENNEBERG; GONÇALVES, 2008, p. 162).

Figura 3 – Jogo da Forca utilizado como recurso pedagógico

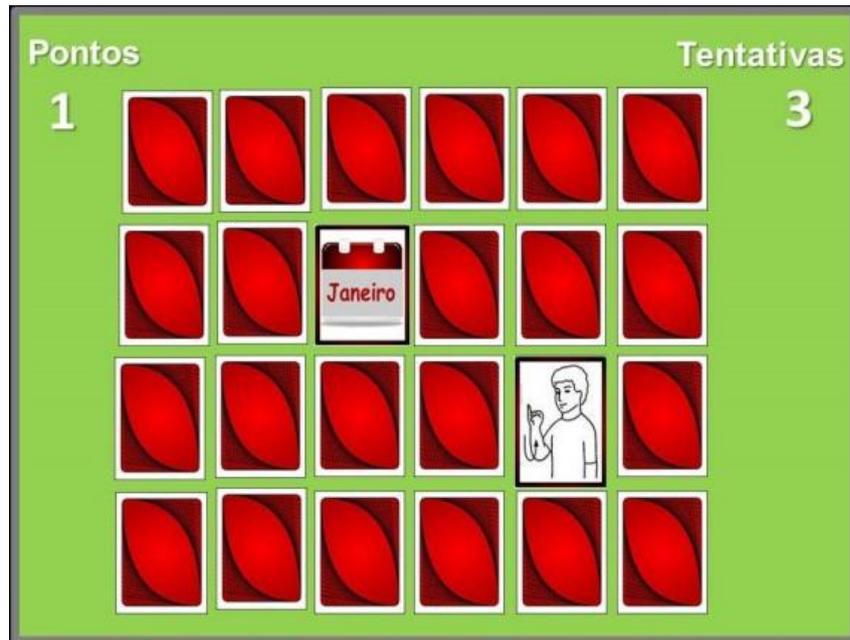


Fonte: Romão, Renneberg e Gonçalves (2008, p. 161).

Para Schimiguel, Fernandes e França (2014, p. 5) “um *game* pressupõe interação (com os colegas) e/ou interatividade (com os próprios elementos do *game*), ou seja, a sua exploração [...] deve incluir a possibilidade de construção do caminho pelo próprio usuário”.

Os autores supracitados desenvolveram um portal que pode ser utilizado tanto por surdos quanto por ouvintes (Figura 4), contendo nove unidades para trabalhar temas básicos de Libras, como: alfabeto manual, números, família, cores e outros, objetivando auxiliar a construção do aprendizado da língua em formato de jogos digitais. Segundo os autores, “além de seu conteúdo teórico/prático, [o portal] possibilita aos alunos testar seus conhecimentos adquiridos em qualquer momento” e concluem que “a utilização de jogos no ensino de Libras não só é possível como também é uma forma diferenciada, atraente e estimulante” (SCHIMIGUEL; FERNANDES; FRANÇA, 2014, p. 12).

Figura 4 – Interface do Jogo da Memória



Fonte: Schimiguel, Fernandes e França (2014, p.9).

Corrêa *et al.* (2018, p. 4, *sic*) abordam em sua pesquisa o tema das ferramentas digitais e como estão aliadas ao ensino, enfatizando que

é necessário associar este potencial à ação do professor que precisa planejar a atividade de modo a selecionar quais as ferramentas podem ser inseridas nas práticas pedagógicas, tendo em vista a intencionalidade para, diante disso, promover a aprendizagem dos alunos com maior qualidade.

Os autores utilizam a ferramenta digital *Play Store*<sup>10</sup> para contribuir, de forma efetiva, para o ensino de Libras e afirmam que o jogo educativo oportuniza uma intencionalidade pedagógica associada ao prazer e à ludicidade inerente ao jogo, independentemente da faixa etária do público, e permite um aprendizado mais significativo (CORRÊA *et al.*, 2018).

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida com o intuito de identificar jogos educativos digitais disponíveis gratuitamente na *Play Store* e que ensinassem Libras. Após acesso, os autores escolheram 14 jogos que atendiam aos requisitos supracitados e fizeram a seguinte análise:

Dentre os níveis de aquisição da língua, observou-se atividades que trabalham os níveis fonológico, morfológico e semântico da Libras. Dos 14 jogos, apenas um aborda o nível sintático: o “Visual Libras”. [...] Dentre os aplicativos descritos, apenas o “AdeLibras” permite interação multiusuários. Desse modo, conclui-se que

<sup>10</sup>A *PlayStore* é uma loja virtual da Google, na qual são disponibilizados aplicativos (principalmente para celulares, *tablets* ou outros aparelhos que funcionem a partir do sistema Android) (CORRÊA *et al.*, 2018, p.6).

é necessário investir na produção de aplicativos que permitam interação entre dois ou mais usuários, de forma síncrona e participativa, ampliando as possibilidades de interação e aprendizado em conjunto (CORRÊA *et al.*, 2018, p. 14).

No que diz respeito a ferramentas digitais, foi desenvolvido o *software* QLibras com o objetivo de auxiliar na aprendizagem do alfabeto manual. Este *software* é um jogo com perguntas e respostas (Figura 5) contendo cinco alternativas em cada pergunta, sendo que apenas uma é a correta.

Figura 5 – Imagens do QLibras



Fonte: QLibras (2020).

Foi feita uma pesquisa de satisfação para avaliar esse jogo e 96,4% responderam que o QLibras ajudou na aprendizagem do alfabeto em Libras. “As justificativas para tal percepção contêm palavras como memorizar, treinar, reforçar, repetir, aprimorar, praticar e ajudar o aprendizado” (REZENDE, J. R; REZENDE, J. S; SANTOS, 2018, p. 58).

Pelos trabalhos desenvolvidos, compreende-se que os jogos também estão sendo utilizados no ensino da Libras. Todavia, estes não trabalham a interação e a colaboração, conceitos estes importantes para a aprendizagem, conforme estudos apontados no início deste capítulo.

#### 1.2.4 Pressupostos teóricos para a construção dos jogos

Conforme explicitado, o jogo tem sido estudado como uma das estratégias metodológicas para alcançar resultados favoráveis à aprendizagem. “Ele vai proporcionar

situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179, *sic*).

Pelo exposto anteriormente, percebe-se que o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa é elemento que contribui positivamente com o processo de aprendizagem. Assim, é importante pensar e entender sobre as categorias e as características de jogos para, então, elaborar e/ou adaptar jogos que enfatizem a aprendizagem colaborativa.

Vianna *et al.* (2013, p. 23) afirmam que

é fundamental estar atento às possibilidades de interação propostas pelos jogos e suas possíveis aplicações em nosso cotidiano, tendo em vista o fato de que eles se apresentam atualmente em múltiplos gêneros e interfaces. Dentre as principais categorias existentes, podem ser citados os analógicos, os digitais e os pervasivos.

Para os autores, os **jogos analógicos** são os clássicos de tabuleiro (xadrez, damas, Banco Imobiliário, Jogo da Vida, *War*), os jogos de mesa (pega-varetas e os jogos de RPG), os jogos que envolvam cartas (pôquer, Uno), os jogos de dados (*Craps*), os jogos com caneta e papel (palavras cruzadas, jogo da velha) e os jogos de campos ou quadras (basquete, futebol). Nesta categoria, ainda estão inseridos as dinâmicas de grupo e os jogos de treinamento.

Como exemplos de **jogos digitais** podem ser citados os videogames, jogos em formato de aplicativos, facilmente disponibilizados na Internet e em, *smartphones*, podendo ser jogados individual e/ou coletivamente. Além destes,

há de se considerar, também nessa categoria, uma importante subdivisão: os simuladores, [...] dispositivos utilizados quando a intenção é propor uma experiência de alto grau de similaridade gráfica e sensorial, reduzindo eventuais riscos de acidente ou custos operacionais (VIANNA, *et al.*, 2013, p. 26).

Os **jogos pervasivos** são aqueles em que há ao menos um tipo de interação que transcorre no universo físico, no caso, com outra pessoa, com um objeto em particular ou comum lugar específico, conforme explicam Vianna *et al.* (2013, p. 27). O *Kinect*<sup>11</sup> é um exemplo de jogo pervasivo e além deste há outros consoles que possuem o mesmo intuito de fazer o jogador se envolver fisicamente com o que está sendo jogado e “essa interação deve

---

<sup>11</sup> O *Kinect* é um sensor de movimento, portanto, o jogador não precisa usar controles nem *joysticks* pois o próprio aparelho faz a leitura do movimento do jogador.

necessariamente estar atrelada a uma tênue relação entre o jogo e a realidade, no entanto, sem agir de modo intrusivo quanto ao jogador” (VIANNA *et al.*, 2013, p. 27).

Além das categorias dos jogos, os autores supracitados, ancorados em estudos de McGonigal (2012), apontam as quatro características que definem todos os tipos de jogos: **meta, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária.**

A **meta** é o motivo que justifica a realização de uma atividade por parte dos jogadores, ou seja, é o elemento que concentra as atenções dos jogadores para atingir os propósitos designados (VIANNA *et al.*, 2013). Ao participante que não ganhar o jogo, a meta terá servido apenas como propósito norteador durante o jogo.

As **regras** servem para definir o comportamento, ações e estratégias de cada jogador para que cumpra os desafios contidos no jogo. Dessa forma, elas

compõem um conjunto de disposições que condicionam a realização do jogo, a fim de promover equilíbrio entre um desafio passível de ser concluído sem, no entanto, ser fácil a ponto de desestimular sua resolução. As regras ajustam o nível de complexidade do jogador frente à atividade a ser desenvolvida, liberando a criatividade e estimulando o pensamento estratégico (VIANNA *et al.*, 2013, p. 28).

A terceira característica é o **sistema de *feedback*** que tem como função principal, segundo Vianna *et al.* (2013), informar aos jogadores como está sua relação com os diferentes aspectos que regulam sua interação com a atividade, bem como fomentar a motivação e mantê-los conscientes do progresso atingido em relação a si próprios e à meta, de maneira mais ou menos explícita.

Por fim, a **participação voluntária** é a quarta característica inerente aos jogos, visto que os jogadores devem estar cientes das demais características para que haja um consenso e aceitação da proposta “com o intuito de viabilizar, também, condições comuns para harmonização em jogos com múltiplos jogadores” (VIANNA *et al.*, 2013, p. 29).

Os autores pontuam que a interatividade, recompensa, competitividade, conceito de vitória, dentre outros, são características que estão presentes em muitos jogos, mas não são definidoras, pois estes são artifícios que consolidam e fortalecem os elementos já expostos, além de possuírem uma relação muito próxima das características acima explicadas. (VIANNA *et al.*, 2013).

Quanto aos jogos com caráter educativo, Kishimoto (2011) esclarece que estes precisam possuir a função lúdica e a função educativa. Oliveira (2016, p. 53) explica que

a função lúdica é representada pela diversão, prazer e alegria proporcionada pelo jogo, quando há uma possibilidade de escolha em participar ou não do jogo. A função educativa é representada pela possibilidade do jogo ensinar conteúdos, ou qualquer coisa que complete o indivíduo em sua estrutura cognitiva, seus conhecimentos gerais e sua percepção de mundo.

Nunes (2018, p. 88, grifo da autora) explica que, ao escolher o jogo como recurso para a aprendizagem,

deve-se entender que o JOGO é e serve para estimular autonomias, disciplinas, participação, estratégias de vida, mudança de pensamento, vontade de continuar aprendendo etc. em todas as faixas etárias. [...] Crianças, jovens, adultos e idosos gostam de jogar; faz parte da vida, da vitalidade, e é um conhecimento vitalício.

Com base neste arcabouço teórico sobre categorias e características que os jogos devem possuir, é que foram adaptados os jogos dentro da proposta da aprendizagem colaborativa para a aprendizagem de Libras como L2 para alunos ouvintes para a realização desta pesquisa.

## **2 METODOLOGIA**

Este capítulo apresenta o tipo de pesquisa e a abordagem escolhida. Ademais, é apresentado o detalhamento do estudo, como o lócus de investigação, o perfil dos participantes e as aulas observadas. O capítulo é concluído apresentando a descrição dos instrumentos utilizados para a análise dos dados, os jogos adaptados e as aulas ministradas com o uso dos jogos.

### **2.1 O tipo de pesquisa**

Silva (2016, p. 44) define que a pesquisa constitui-se como gênese do conhecimento gerada por um processo de construção e de reconstrução de ideias que envolve questionamentos, debates e desenvolvimento de consciência crítica.

A pesquisa abrange dois princípios (DEMO, 2004), sendo o primeiro de caráter científico, e o segundo, educativo. Ao analisar esses dois princípios, Silva (2016, p. 44) afirma que

O primeiro é caracterizado pelo cuidado com o processo de construção do conhecimento, sobretudo pelos aspectos metodológicos. O segundo, pelo valor pedagógico da pesquisa que abarca, entre outros, o caráter formativo e educativo, a mesma atua como instrumento que possibilita ao professor condições de propor mudanças para as atuais situações de opressão, nas quais a classe dominante detém o conhecimento e utiliza de ideologias para impor e justificar a dominação vigente.

Conforme afirma Demo (2004), a pesquisa tem diferentes tipos de categorização: pesquisa teórica, pesquisa metodológica, pesquisa empírica e pesquisa prática (tomada como sinônimo de pesquisa participante).

Na realização de uma pesquisa, alguns fatores norteiam os procedimentos de coleta de dados, tais como seus objetivos e as perguntas às quais o pesquisador pretende responder (FIGUEIREDO, 2001). Como apresentado na Introdução, o objetivo geral deste trabalho é avaliar como o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa pode contribuir na aprendizagem de Libras como L2 por ouvintes adultos.

Portanto, este trabalho é uma pesquisa qualitativa, do tipo participante, usando a observação, a entrevista e o questionário, como técnicas para triangular a análise dos dados.

A escolha da pesquisa qualitativa se deve ao fato de que, quando esta é usada em contexto educacional, “significa uma atividade orientada à compreensão de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, e à tomada de decisões” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

A autora afirma que “pode [a pesquisa qualitativa] referir-se à pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também o funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações” (ESTEBAN, 2010, p. 124), o que vem ao encontro da nossa pesquisa, já que, conforme afirma Godoy (1995, p. 58),

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa, ressaltando que não é necessário ter todas elas para que a pesquisa seja considerada como tal. São elas:

- a) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal;
- b) a pesquisa qualitativa é descritiva;
- c) os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

De acordo com o exposto, este trabalho possui as cinco características descritas, respeitando todo o processo da pesquisa. Os dados foram tratados como caráter primordial para que os resultados refletissem a realidade, já que “os pesquisadores procedem com rigor no que diz respeito ao registro detalhado daquilo que descobrem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 64).

Os dados da pesquisa foram obtidos tendo como fonte ouvintes que estavam vivendo a experiência de aprender uma segunda língua – a Libras – e usando jogos, tendo como característica a aprendizagem colaborativa.

Sobre o papel do pesquisador, Lüdke e André (2014, p. 5) afirmam que “é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Nesse sentido, entende-se que este trabalho servirá como apoio aos que estão aprendendo a Libras como L2, visto que serão adaptados jogos exclusivamente para esse fim.

Esta pesquisa qualitativa é do tipo participante, conceituada por Severino (2007, p. 120) como aquela em que o pesquisador participa de forma sistemática e permanente durante o tempo da pesquisa e, também,

coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Lüdke e André (2014, p. 20) destacam o cuidado com a observação, visto que, para ser firmada como instrumento válido, “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática, o que implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Neste estágio de preparo, o pesquisador deve delimitar “o quê” e “o como” observar, definir o objeto e o foco da investigação, cabendo a ele, também, a escolha do grau de envolvimento com a pesquisa (OLIVEIRA, 2008, p. 9).

É importante tomar nota destas questões para que tudo flua de maneira agradável no ambiente que está sendo pesquisado e os participantes se sintam à vontade com o pesquisador, para que não haja interferência no momento de interação entre um e outro durante a coleta de dados.

Desta forma, a Pesquisadora iniciou a observação desde o primeiro dia de aula. Nesse dia, a Pesquisadora foi apresentada para a turma e fez a observação de seis aulas. Nas três aulas consecutivas, a Pesquisadora atuou apresentando os jogos e interagindo com os alunos durante as aulas, conforme será relatado nas próximas seções.

Na pesquisa participante, o diálogo é indispensável, uma vez que os participantes precisam ter autonomia para analisar, compreender e propor soluções (DEMO, 2004). Silva (2016, p. 59) acrescenta que “essa autonomia é consolidada por meio da fala, da reflexão e da liberdade para expor suas necessidades”.

Soares e Ferreira (2006, p. 98) destacam alguns dos principais e essenciais pressupostos e características da pesquisa participante, afirmando que

consolida-se, na pesquisa participante, a prescrição não somente da inserção do pesquisador no grupo, comunidade ou cultura que pretende compreender, mas também a participação efetiva daqueles que estão a ser pesquisados no transcorrer de todo o processo de pesquisa [...]; no que diz respeito aos instrumentos para coleta de dados adotados por pesquisadores participantes, podemos relacionar como mais recorrentes as entrevistas semiestruturadas (coletivas e individuais), a análise documental e a observação participante.

Sobre o processo da pesquisa participante, Lüdke e André (2014) afirmam que quando a pesquisa está próxima do cotidiano do professor, esta se torna um instrumento enriquecedor da sua prática.

Aderindo a esta afirmação, Madeira (1987, p. 28, grifos da autora) cita que neste método há um compromisso mútuo entre pesquisador e pesquisados; a pesquisa é feita “em conjunto” e os pesquisados participam em todo o processo, deixando, assim, de serem “objetos” para serem “sujeitos” da pesquisa.

Estas explicações corroboram a opção feita nesta pesquisa, visto que, ao trabalhar com o uso de jogos para a aprendizagem de Libras como L2, estes são tratados dentro da perspectiva colaborativa, o que necessita da participação e engajamento dos sujeitos da pesquisa. Assim sendo, “é possível constantemente promover transformações consideradas importantes pelo grupo para a elaboração de proposições sobre o objeto/tema de estudo” (PIN *et al.*, 2016, p. 147).

Para a realização de uma pesquisa participante, é necessário haver uma sequência metodológica. Madeira (1987, p. 29) cita o modelo recomendado pelo Instituto de Ação Cultural (IDAC) e que envolve quatro etapas: inserção do pesquisador no grupo, coleta de dados, organização de dados e devolução do material ao grupo (IDAC, 1978).

Entendendo que há uma recorrência de alguns itens nos modelos apresentados, este trabalho segue as seis fases que envolvem o processo da pesquisa qualitativa, citadas por Latorre *et al.* (1996 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 140): **fase exploratória, fase de planejamento, entrada no cenário, coleta e análise de informação, retirada do cenário e elaboração de relatório**, processo esse “que se configura ou se deduz como consequência dos supostos e postulados que conformam a metodologia construtivista”.

## 2.2 O percurso da pesquisa

Esta pesquisa, após aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UFG (**Anexo A**), seguiu as fases apresentadas no parágrafo anterior. A seguir, é apresentado o percurso feito para o desenvolvimento da pesquisa. Detalhes inerentes ao lócus e instrumentos utilizados são descritos nas seções seguintes.

Na **fase exploratória**, foi feito um levantamento bibliográfico e explorados textos de autores/teóricos que estudam sobre a aprendizagem colaborativa na aprendizagem de línguas e sobre a utilização de jogos durante as aulas de línguas orais e de Libras. Esses textos<sup>12</sup> foram buscados em livros, periódicos, teses, dissertações e artigos.

Na **fase de planejamento**, foi definido o grupo que participaria da pesquisa, tendo sido escolhida uma turma de Libras do nível II do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez/Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAS/CAP), na cidade de Ceres-GO.

Ainda nesta fase foram definidos, juntamente com a Instrutora de Libras da turma, quais conteúdos, dentro da matriz curricular, seriam selecionados para a aplicação de jogos, pois, como um dos pressupostos desta pesquisa, apenas algumas aulas fariam o uso de jogos. A Instrutora da turma deu liberdade à Pesquisadora para trabalhar os jogos desde que o cronograma<sup>13</sup> das aulas não fosse alterado. A adaptação dos jogos baseia-se em características que possam desenvolver a aprendizagem colaborativa de Libras como L2 e serem facilmente viáveis na utilização por outros profissionais.

O critério usado para a definição dos conteúdos foi o fato de os alunos já terem completado, pelo menos, 40% da carga horária do curso com a Instrutora da turma. Esse critério foi necessário para que a Pesquisadora tivesse tempo para observar a condução das aulas e o desenvolvimento dos alunos, conforme pressupõe a pesquisa participante e, também, para fazer a adaptação dos jogos.

Na fase seguinte, (**entrada no cenário**), foi necessário obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), termo esse que foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFG (**Anexo B**).

---

<sup>12</sup> Ao fazer a busca pela internet, foram inseridas palavras-chave, como: jogos, libras, ouvintes, Vygotsky e aprendizagem colaborativa.

<sup>13</sup> O cronograma das aulas está no item 2.4.

Todos os detalhes do TCLE foram repassados aos alunos e, também, explicados os procedimentos que seriam adotados: três aulas seriam ministradas com o uso de jogos e a cada aula teria um questionário sobre os jogos; haveria videogravação, fotos e observação dos grupos durante a participação deles nos jogos e, após a aplicação de todos os jogos, seria feita uma entrevista com 30% dos alunos.

Todos os alunos de Libras do nível II aceitaram participar da pesquisa, assinaram o TCLE, sendo-lhes assegurado que seus nomes não seriam divulgados. A identificação dos participantes se deu mediante o uso de pseudônimos, escolhidos pelos próprios alunos.

Durante as aulas inerentes à **fase de coleta e análise da informação**, os alunos tiveram aulas com o uso de jogos, para averiguar se estes auxiliam os alunos ouvintes na aprendizagem de Libras como L2 segundo a proposta da aprendizagem colaborativa.

As aulas com jogos aconteceram em março de 2019. Conforme acordado, a cada aula foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas a todos os participantes (**Apêndice A**), para avaliar como o uso de jogos interfere na aprendizagem.

Por fim, em abril de 2019, as entrevistas foram realizadas com uma amostra de 30% dos participantes da pesquisa. O critério adotado para composição dessa amostra foi o participante atuar como docente em qualquer fase/nível de ensino, pressupondo-se que esse perfil permite uma visão educacional mais abrangente, o que permite aos participantes da pesquisa relatar sobre a aprendizagem obtida durante as aulas e avaliar se a metodologia utilizada (uso de jogos utilizando a aprendizagem colaborativa) foi eficaz.

Ainda sobre o critério de inclusão, entrevistar os estudantes do curso que atuam como docentes possibilitaria colher dados a respeito de sua prática pedagógica, como, por exemplo, se usam ou usariam jogos em sala de aula, sugestões e críticas a respeito dos jogos usados durante a pesquisa e se trabalham com a aprendizagem colaborativa, entendendo-se que tais dados podem enriquecer este trabalho.

Dessa forma, a entrevista, cujo roteiro está no **Apêndice B**, teve como objetivo ajudar a responder às perguntas de pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio e, depois, transcritas. Também, há a amostra de uma entrevista completa no **Apêndice C**.

Foi feita uma entrevista (**Apêndice D**) com a Instrutora surda e com a intérprete da turma. Ambas foram entrevistadas separadamente, com a intenção de se conhecer a visão de cada uma delas após o uso de jogos durante as aulas e, também, como perceberam a interação dos alunos.

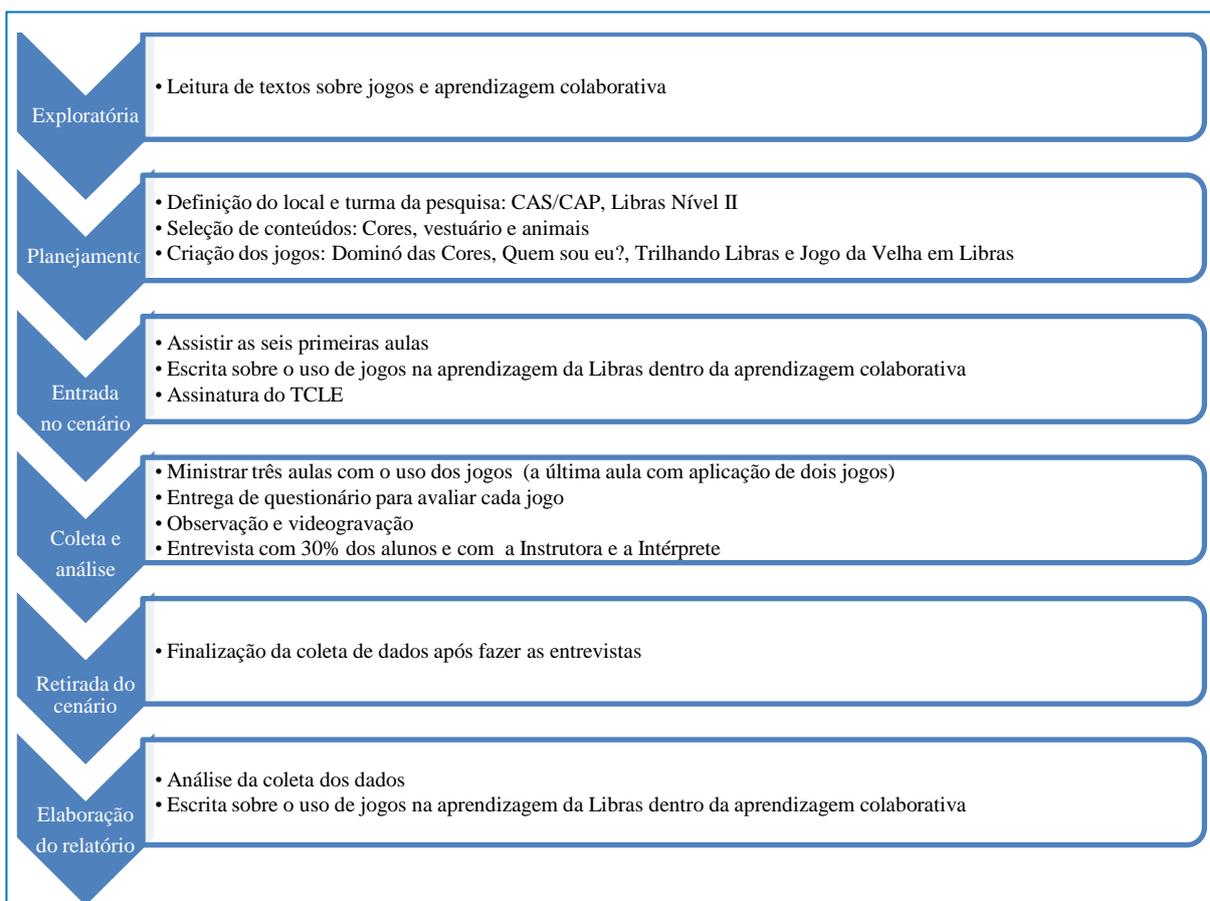
Com a Instrutora surda, a entrevista foi filmada e a coordenadora do curso colaborou na interpretação e tradução do diálogo. Com a Intérprete, foi usada a gravação em áudio.

A fase de **retirada do cenário** ocorreu ao término das entrevistas e foi seguida da análise das informações (questionários aplicados, observações, videograções de aula e entrevistas feitas com os alunos), para avaliar como o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa propiciou a aprendizagem de Libras como L2.

Por último, na fase de **elaboração do relatório**, foi produzido o relato das atividades de pesquisa realizadas.

Em suma, as etapas da pesquisa estão sintetizadas na Figura 6.

Figura 6 – Síntese das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

As seções seguintes tratam do lócus da investigação e do processo da coleta de dados, abordando sobre a turma escolhida e a descrição dos jogos construídos.

### **2.3 O locus da pesquisa**

O Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez e Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAS/CAP) é uma instituição pública jurisdicionada à Coordenação da Gerência de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás, em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial. Está localizado nas dependências da Coordenação Regional de Ceres (CRE), na Praça Cívica s/n – Centro, em Ceres, Goiás.

A modalidade de ensino ministrada pelo CAS/CAP é a Educação Especial (área da surdez e deficiência visual), oferecendo cinco níveis para o básico de Libras e, na área da deficiência visual, conta com cursos de Braille, Sorobã, noções básicas de orientação e mobilidade e atividades de vida diária.

Em 2010, teve início o curso de Libras, oferecido aos profissionais de educação das escolas da regional, familiares e comunidade em geral. Atualmente, o CAS/CAP possui cinco níveis de Libras. Cada nível tem uma carga horária de 50 horas, sendo 40 horas presenciais e 10 horas destinadas a atividades extraclasse.

Considerando o contexto da educação, o CAS/CAP de Ceres objetiva contribuir para a melhoria da educação oferecida às pessoas com surdez e com deficiência visual. Para isto, promove cursos para profissionais da educação, famílias e comunidade em geral e tem a intenção de produzir material visual em vídeos e fazer adequação de textos e adaptação de recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos que requerem esta demanda (CAS/CAP, 2019, p. 11).

A proposta para o curso de Libras está sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1– Organização pedagógica do curso de Libras do CAS/CAP

<b>CURSO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DO CAS/CAP ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>MÓDULOS E CARGA HORÁRIA</b>	<b>EXPECTATIVAS</b>
Módulos: I, II, III, IV e V.  CH: 50 horas/semestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Habilitar para a prática da comunicação em Língua de Sinais.</li> <li>– Conhecer o universo do surdo, bem como aspectos peculiares de sua cultura e identidade.</li> <li>– Disseminar a Língua de Sinais Brasileira (Libras).</li> <li>– Estreitar a comunicação e laços afetivos com o indivíduo surdo e seus familiares.</li> <li>– Possibilitar o aprendizado de uma segunda língua para ouvintes.</li> <li>– Ampliar a demanda de profissionais para atuarem junto à pessoa surda.</li> </ul>

Fonte: CAS/CAP, 2019, p. 34.

Pelo Regimento Escolar (CAS/CAP, 2014, p. 6), a estrutura da instituição é assim apresentada:

**Art. 12** - Esta Instituição ficará assim estruturada:

**I** - Direção

**II** - Coordenadores Pedagógicos

**III** - Corpo Docente:

a) Instrutores da Língua de Sinais;

b) Instrutor de Braille e Sorobã;

c) Intérpretes da Língua de Sinais.

Atualmente, no quadro de funcionários, constam apenas quatro servidores: uma Instrutora de Libras; uma Intérprete de Libras; uma professora de Braille e Sorobã; e uma coordenadora pedagógica.

O curso funciona em três turnos. No matutino e no vespertino, há revezamento dos funcionários para cumprir a parte burocrática. No noturno, de segunda à quinta-feira, ocorrem as aulas.

## **2.4 O conteúdo**

De acordo com a coordenadora pedagógica, é feito um detalhamento dos conteúdos e da carga horária em cada nível, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Conteúdos e carga horária do curso de Libras do CAS/CAP

<b>DETALHAMENTO DOS CONTEÚDOS E CARGA HORÁRIA</b>	
<b>Conteúdos</b>	<b>Carga horária</b>
Pronomes e expressões interrogativas (quando é dia)	03h
Adjetivos na Libras: alto, baixo, gordo, magro, bonito, feio, grande, pequeno, etc.	03h
Tipos de verbos na Libras: classificadores para pessoas	04h
Identidade e cultura surda	03h
Pronome demonstrativo e advérbio de lugar: este/esse(a), aquele (a), aqui, aí, lá	03h
As comunidades surdas no Brasil	04h
Expressões idiomáticas relacionadas ao ano sideral	04h
Léxico: alimentação	05h
Léxico: cores	04h
Léxico: vestuário	04h
Léxico: animais	04h
Móveis e utensílios domésticos	04h
Práticas contextualizadas envolvendo todos os conteúdos	05h
<b>Total</b>	<b>50 horas</b>

Fonte: Elaborado pela coordenadora pedagógica do CAS/CAP.

O Quadro 3 mostra um exemplo de cronograma de aula entregue aos discentes no primeiro dia letivo.

Quadro 3 – Cronograma de aula

<b>CRONOGRAMA DE AULA DO NÍVEL II - TURMA "D"</b>		
<b>Aulas</b>	<b>Tema</b>	<b>Data</b>
Aula 01	Adjetivos	24/01/19
Aula 02	Tipos de verbos	31/01/19
Aula 03	Identidade, Comunidade e Cultura Surda	07/02/19
Aula 04	Pronomes demonstrativos	14/02/19
Aula 05	Advérbio de lugar	21/02/19
Aula 06	Alimentos	28/02/19
Aula 07	Cores	14/03/19
Aula 08	Vestuário	21/03/19
Aula 09	Animais	28/03/19
Aula 10	Móveis e utensílios domésticos	04/04/19
Aula 11	Sinal soletrado	11/04/19
Aula 12	Revisão	25/04/19
Aula 13	Avaliação	02/05/19

Fonte: Elaborado pela Instrutora e Intérprete de Libras do CAS/CAP.

## 2.5 Os participantes

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada em uma turma do nível II do curso de Libras do CAS/CAP. Os participantes são, além dos alunos, a Instrutora e a Intérprete de Libras que, também, foram entrevistadas com intuito de averiguar a percepção de ambas em relação às atividades de pesquisa realizadas com a turma e ao desenvolvimento da turma mediante as aulas com jogos.

### 2.5.1 Os alunos

A turma escolhida é a do nível II de Libras, composta, inicialmente, por 36 alunos, mas, ao longo do curso, houve desistência de quatro alunos. As aulas são ministradas no noturno por uma Instrutora surda e por uma Intérprete de Libras, no período das 19h às 22h.

É uma turma mista, tanto no sentido da faixa etária quanto no da escolarização e profissão. O CAS/CAP não atende apenas aos profissionais de ensino, mas a qualquer pessoa da comunidade que deseja fazer o curso de Libras.

Em conformidade com o perfil da turma, levantado por meio de uma ficha (**Apêndice E**), a faixa etária dos alunos é de 20 a 58 anos, e a maioria é composta pelo sexo feminino. Sobre a escolarização, há dois que possuem o Ensino Médio e os demais estão cursando ou já concluíram o Ensino Superior e/ou a Pós-Graduação e há um aluno que possui o Doutorado.

Um fato interessante é a heterogeneidade das profissões: agentes de saúde, assessora da secretária de educação, cabeleireira, costureira, engenheiro ambiental, funcionários públicos, professores, técnica em enfermagem, vendedora, dentre outras que estão detalhadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Perfil dos participantes

<b>PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>			
<b>Pseudônimo</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profissão</b>	<b>Idade</b>
Ayne	Feminino	Professora	33
Bela	Feminino	Professora	46
Bia	Feminino	Agente de saúde	37
Bobby	Masculino	Professor	30
Diel	Masculino	Eletricista	29
Drika	Feminino	Escrivã	46
Elângela	Feminino	Atendente	34
Élida	Feminino	Cabeleireira	34
Eterno	Masculino	Estudante	33
Fera	Masculino	Engenheiro ambiental	31
Flor	Feminino	Agente de saúde	37
Gatinha	Feminino	Professora	48
Iasmim	Feminino	Técnica de enfermagem	46
Idê	Feminino	Administrativo	47
Keline	Feminino	Pedagoga	25
Leine	Feminino	Atendente de balcão	43
Lielton	Masculino	Monitor/cabeleireiro	27
Lina	Feminino	Professora	54
Liz	Feminino	Professora	32
Mêlbeluá	Feminino	Professora	54
Melhorando	Feminino	Professora	51
Milla	Feminino	Professora	29
Nanda	Feminino	Não informou	34
Neguinha	Feminino	Assessora da sec. ed.	21
Niele	Feminino	Balconista	20
Sandra	Feminino	Vendedora	26
Soprano	Feminino	Agente de saúde	58
Tata	Feminino	Não informou	33
TBF	Feminino	Não informou	24
Veny	Feminino	Professora	50
Vera	Feminino	Balconista	21
Viane	Feminino	Serviços gerais	41
Ynê	Feminino	Costureira	49

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo exposto, percebe-se que a sociedade está se empenhando em aprender Libras. Os motivos para tal fato, apontados no questionário, são: oferecer atendimento de qualidade ao público/cliente, já que eles têm a consciência de que o surdo está em todo e qualquer lugar; comunicar-se com os surdos dentro e fora da escola; possibilitar melhor ensino quando tiver um aluno surdo; realizar o desejo de ser intérprete; ajudar o próximo; prestar voluntariado na igreja; e crescer profissionalmente.

### 2.5.2 A Instrutora de Libras

A Instrutora da turma é surda, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e pós-graduada em Libras. Ela trabalha no CAS/CAP, desde 2011. De 2011 a 2015, a Instrutora tinha como função ensinar Libras (sinais básicos) em turmas das escolas estaduais em que estudavam alunos surdos. A partir de 2016, ela começou a ministrar as aulas de Libras no CAS/CAP, juntamente com a Intérprete. A metodologia adotada é o uso de apostila, ensinando palavra por palavra e, também, apresentação dos alunos interpretando textos, poemas e música. A Instrutora explica que nunca havia visto o uso de jogos para ensinar Libras, mas que gostou muito desta forma de trabalho. Ela acrescenta que gostou muito da ideia do bingo<sup>14</sup> e que já começou a usá-lo em suas aulas.

### 2.5.3 A Intérprete de Libras

A Intérprete de Libras é graduada em Pedagogia, é tecnóloga em Recursos Humanos e possui especialização em Libras. Ela atua como Intérprete de Libras há três anos. Sua função no CAS/CAP, além de interpretar, é, também, ministrar os conteúdos teóricos para os alunos. Sobre a metodologia, a Intérprete acrescenta que são realizadas exposições de conteúdo, seguidas de debates e que, para complementar o material, ela realiza buscas na internet, como vídeos e filmes. Sobre os jogos, a Intérprete explica que está fazendo o “bingo dos verbos” e que pretende utilizar mais jogos para trabalhar com as turmas.

---

<sup>14</sup> Ela participou de uma oficina ministrada pela Pesquisadora e por uma Intérprete na qual se falou sobre a importância do uso de jogos. Uma das ideias sugeridas foi o bingo, utilizado durante a realização da oficina.

## 2.6 As aulas observadas

Como parte da metodologia de pesquisa participante para a análise e coleta de dados, a Pesquisadora assistiu a seis aulas anteriores às da aplicação dos jogos, para compor parte de suas observações, sucintamente descritas abaixo.

Todas as aulas assistidas, totalizando onze aulas, foram registradas em um diário de campo<sup>15</sup>. Esse diário contém as anotações, de forma resumida, de tudo o que transcorreu nas aulas, bem como, observações pessoais relativas às aulas.

As seis primeiras tiveram como objetivo observar e registrar a condução das aulas ministradas pela Instrutora surda e pela Intérprete de Libras. Nas três seguintes, o objetivo foi ministrar as aulas e utilizar os jogos adaptados para trabalhar os conteúdos ensinados. Nas outras duas, o objetivo foi entrevistar 30% dos alunos que fazem parte da amostra, ou seja, os participantes do curso que são docentes.

Da primeira à sexta aula, os conteúdos ministrados foram: adjetivos, tipos de verbos, identidade e cultura surda, pronomes demonstrativos, advérbios de lugar e alimentos. A maior parte dos conteúdos foi ensinada pela Instrutora surda e alguns, pela Intérprete.

Em todas essas aulas, foi usado *Datashow* com *PowerPoint*, contendo desenho e sinal correspondente. A Instrutora fazia o sinal e os alunos repetiam. Posteriormente, entregavam algum diálogo ou frases para treinar e apresentar em Libras.

As apresentações eram feitas individualmente ou em duplas e grupos, dependendo do tipo de atividade (frase ou diálogo).

As correções e observações sobre as apresentações ocorriam ao final de todas elas. A Instrutora surda fazia um apanhado geral e comentava a respeito das atividades.

## 2.7 Instrumentos para a coleta e análise dos dados

Conforme já mencionado, alguns instrumentos são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa do tipo participante. A seguir, são descritos os instrumentos utilizados nesta pesquisa e que possibilitaram a análise e a coleta de dados: observação, videogravação, questionário e entrevista.

---

<sup>15</sup> Uma amostra de anotação no diário de campo está no **Apêndice F**.

### 2.7.1 A observação

Na pesquisa qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que pouco se conhece acerca das pessoas e do ambiente em que o pesquisador está envolvido. Para isso, é preciso se “familiarizar com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83).

Destarte, Lüdke e André (2014, p. 31, grifos das autoras) reiteram que

a observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Fazer registros e anotações pertinentes às aulas e à turma foi importante para que a Pesquisadora se aproximasse da turma e conhecesse a dinâmica dos alunos, pois, como afirma Godoy (1995, p. 62), “nessa abordagem [qualitativa] valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”.

Por fim, a técnica de observação utilizada foi a do “observador como participante”, definida por Lüdke e André (2014, p. 34) como “um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início”.

### 2.7.2 A videogravação

A videogravação foi utilizada na filmagem das três últimas aulas nas quais os jogos foram utilizados. Por meio das gravações em vídeo foi possível observar as ações, atitudes, reações, falas e interações dos participantes, bem como as intervenções da Instrutora, da Intérprete e da própria Pesquisadora, com riqueza de detalhes, o que não seria possível ser captado de outra forma no decorrer das ações.

### 2.7.3 O questionário

A cada aula ministrada com os jogos adaptados pela Pesquisadora foram aplicados questionários a todos os participantes. Esses continham perguntas abertas e fechadas para avaliar como o uso de jogos interfere na aprendizagem.

Os questionários foram elaborados com dois intuitos: a) quantificar dados em relação à aprendizagem do conteúdo por meio da análise do jogo, da interação e da língua mais usada; e b) saber a opinião dos alunos em relação ao jogo.

O questionário é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a sua opinião sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Figueiredo (2001) concorda com Nunan (1992) ao afirmar que a pesquisa qualitativa pode, também, utilizar métodos quantitativos de análise de dados. Isto ocorre quando uma análise numérica facilita a compreensão dos resultados.

Para atender a estas finalidades, o questionário possui afirmações que se referem ao jogo utilizado para serem assinaladas dentro da escala *Likert*<sup>16</sup> (opções variando de “ruim” a “ótimo”); para marcar qual a língua mais usada (Português, Libras ou ambas) e para responder a uma pergunta aberta emitindo suas opiniões, críticas e sugestões.

#### 2.7.4 A entrevista

A entrevista foi a técnica utilizada para coleta de dados junto aos alunos e junto à Instrutora e à Intérprete de Libras.

As entrevistas junto aos alunos foram realizadas com uma amostra de 30% dos alunos do curso de Libras nível II, equivalente a nove alunos. O critério para a seleção desta amostra foi que os participantes do curso atuassem como docentes em qualquer nível do ensino.

As entrevistas com a Instrutora da turma e com a Intérprete de Libras foram realizadas separadamente. As entrevistas foram gravadas em áudio pelo celular e transcritas em editor de texto. No caso da Instrutora, que é surda, a entrevista foi realizada respeitando-se sua primeira língua, a Libras e com gravação em vídeo.

As entrevistas foram feitas fora da sala de aula, em um espaço, no corredor, reservado para esse fim, onde havia duas cadeiras, de modo que entrevistador e entrevistando pudessem se sentar confortavelmente e proceder à entrevista.

---

<sup>16</sup> É um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação (APPOLINÁRIO, 2009).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, na pesquisa qualitativa, as entrevistas são utilizadas como estratégia dominante para recolher os dados ou podem ser usadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Como os pesquisadores qualitativos se interessam pelo modo como as pessoas pensam, as entrevistas feitas se assemelham mais a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um pesquisador e um sujeito. “Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

O modelo de entrevista usado foi a semiestruturada. Oliveira (2008) explica que nesta forma de entrevista, há o momento das perguntas já determinadas e, se houver necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos entrevistados. Além disso, completa:

Provavelmente, a entrevista semi-estruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente [educacional], uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Como parte da pesquisa participante, cria-se uma intimidade maior com os sujeitos da pesquisa, o que facilita o desenvolvimento da entrevista, pois os sujeitos podem ficar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista. “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Destarte, os dados coligidos cuidadosamente servem como fatos inegáveis que protegem a escrita, ligam-nos ao mundo e incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos que se pretende explorar. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Sintetizando, os instrumentos para análise e recolha dos dados são percebidos em forma de triangulação, conforme a Figura 7.

Figura 7 – Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

## 2.8 O processo de adaptação dos jogos

De acordo com o que já foi mencionado, foi feito um acordo prévio com a Instrutora da turma pesquisada para que se pudesse trabalhar com jogos durante algumas aulas. A Instrutora da turma ainda não havia usado jogos em suas aulas e não conhecia essa forma de trabalho, conforme consta na descrição da entrevista realizada com ela.

Foram escolhidos três conteúdos – cores, vestuário e animais – para, a partir deles, se fazer a adaptação de jogos. Os conteúdos escolhidos, em comum acordo entre a Pesquisadora e a Instrutora, levaram em consideração a condição de os alunos já terem concluído 40% da carga horária com a Instrutora da turma.

Após a definição dos conteúdos, o primeiro item considerado para se fazer a adaptação dos jogos foi o fato de que estes promovessem a interação, já que a pesquisa envolve a aprendizagem colaborativa. O outro ponto considerado foi com base no arcabouço teórico, descrito no primeiro capítulo, sobre as categorias e as características que os jogos devem possuir.

Para cada conteúdo, a Pesquisadora desta dissertação pensou em um jogo que se enquadrasse ao que foi descrito acima, ficando, portanto, assim decidido:

- a) para trabalhar com as cores, foi feito um dominó. A adaptação feita foi que, ao invés das peças tradicionais, este teria as cores que seriam estudadas, favorecendo a interação dos participantes, pois não é um jogo individual;
- b) para trabalhar com vestuário, foi feito um jogo com cartas. As cartas contêm personagens com diferentes peças de roupa e é necessário que os participantes

descubram quem é a personagem da carta fazendo perguntas ao seu oponente. Ainda, neste jogo, pensou-se em revisar as cores, pois as roupas têm cores diversas;

- c) para trabalhar com animais, não foi feito um jogo específico para esse fim. Foi feito um jogo de tabuleiro, contendo tarefas e envolvendo temas já trabalhados pela Instrutora, além de animais. Pensou-se no jogo de tabuleiro pelo fato de muitos já terem tido contato com esse tipo de jogo e, também, por criar várias oportunidades de revisar conteúdos, visto que, além da trilha do tabuleiro, há mais vinte cartas de tarefa.

Nesse mesmo intuito de revisão, mais um jogo foi adaptado – o Jogo da Velha em Libras – para que os alunos pudessem ter mais contato com jogos e revisão de conteúdos. A adaptação envolveu interação com o oponente, pois não bastava apenas marcar um local, como faz o tradicional jogo. No Jogo da Velha em Libras, é preciso responder corretamente a uma pergunta feita para, então, marcar o local e, assim, completar uma linha horizontal, vertical ou diagonal.

A seguir, serão descritos e ilustrados, minuciosamente, os jogos adaptados<sup>17</sup> dentro da proposta da aprendizagem colaborativa para a aprendizagem de Libras como L2 para alunos ouvintes.

### 2.8.1 Dominó das Cores<sup>18</sup>

O Dominó das Cores (Figura 8) foi adaptado do tradicional Jogo de Dominó, portanto, se encaixa na categoria de jogos analógicos por ser um jogo de mesa.

O jogo é composto por vinte peças, cada uma dividida em duas partes, sendo uma com o sinal de uma cor, e a outra, com a cor impressa e a palavra escrita em datilografia por meio da fonte Libras Kidimais<sup>19</sup>, lembrando que, por se tratar de um jogo de dominó, o sinal e a cor contidos na peça não são correspondentes entre si.

<sup>17</sup> Todos os jogos foram confeccionados na empresa Destak Visual, em Rialma-GO.

<sup>18</sup> André Ferreira Studio Foto e Vídeo, em Ceres-GO. As fotos para criar o jogo foram tiradas no André Ferreira Studio Foto e Vídeo, em Ceres-GO. A pessoa fotografada, Weslene de Oliveira Nunes, é surda e cedeu gentilmente a sua imagem. A edição das imagens foi feita por Jhonata da Silva Fonseca.

<sup>19</sup> A fonte Libras Kidimais pode ser acessada gratuitamente na Internet (ESPAÇO EDUCAR, 2019).

Figura 8 – Dominó das Cores



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

No jogo tradicional, há o “carretão” que é a maior peça do dominó, marcada pelos pontos 6 x 6, também chamado de sena, camburão, carroça, carreta, carrilhão, carreirão, bucha, dozão, carrão, bomba, dôbre, dublê (WIKIPEDIA, 2019) e no Dominó das Cores, o carretão é a pedra que tem várias cores, conforme mostra a Figura 9.

Figura 9 – Carretão no dominó tradicional e no Dominó das Cores (à direita)



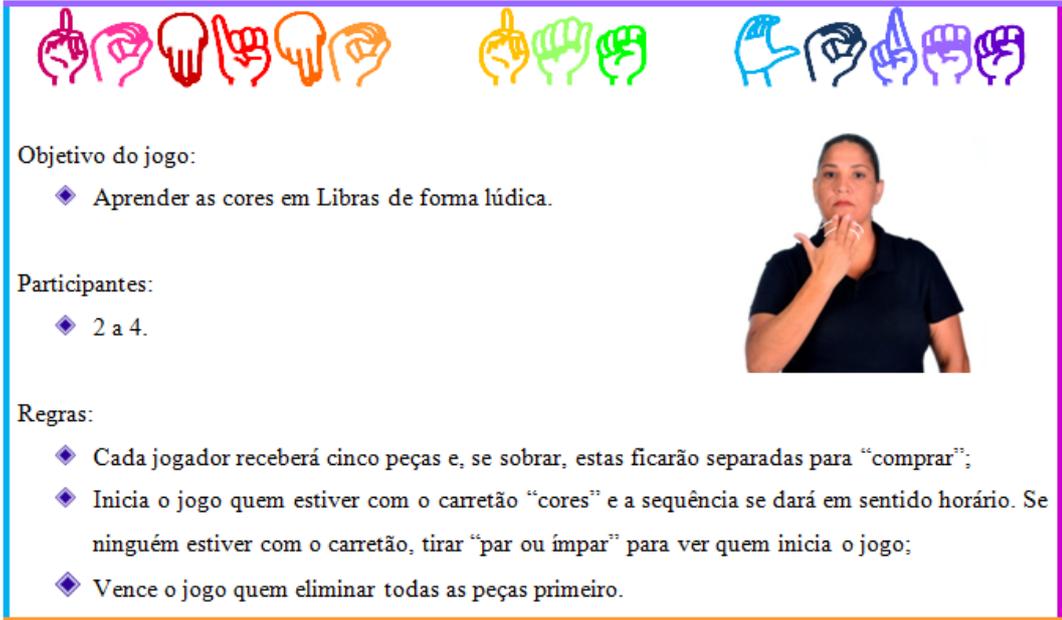
Fonte: Montagem com o carretão do dominó tradicional e o do Dominó das Cores.

Sobre as características do jogo, este possui como meta que o jogador saiba identificar os sinais correspondentes às cores, em Libras; as regras estão expostas na Figura 10. O sistema de *feedback* acontece por meio dos próprios colegas, uma vez que, se a peça colocada estiver errada, os demais jogadores indicam o erro.

Como um jogo educativo, este possui as duas funções – lúdica e educativa. Lúdica, porque é uma adaptação de um jogo bastante conhecido e jogado por muitos durante a infância e, também, por adultos; educativa, pois foi criado para fixar as cores em Libras.

Este jogo foi pensado, também, para promover a aprendizagem colaborativa, visto que os jogadores podem informar aos outros se a peça colocada está certa ou errada e, também, podem dar e receber *scaffoldings*.

Figura 10 – Regras do Dominó das Cores



**Objetivo do jogo:**

- ◆ Aprender as cores em Libras de forma lúdica.

**Participantes:**

- ◆ 2 a 4.

**Regras:**

- ◆ Cada jogador receberá cinco peças e, se sobrar, estas ficarão separadas para “comprar”;
- ◆ Inicia o jogo quem estiver com o carretão “cores” e a sequência se dará em sentido horário. Se ninguém estiver com o carretão, tirar “par ou ímpar” para ver quem inicia o jogo;
- ◆ Vence o jogo quem eliminar todas as peças primeiro.

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

### 2.8.2 Quem Sou Eu?

O jogo Quem Sou Eu? (Figuras 11 e 12) é um jogo analógico por envolver cartas, mais precisamente, vinte cartas, contendo ou personagens masculinos ou femininos. Essa divisão de personagens foi um critério escolhido para haver uma maior inclusão de características e, assim, desenvolver um vocabulário maior.

Cada jogador ou dupla de jogadores têm as mesmas cartas, ou seja, as mesmas personagens. Nesse jogo, os jogadores precisam descobrir quem é a personagem escolhida pelo seu oponente por meio de perguntas que envolvam o vestuário, calçado e suas respectivas cores, além da cor do cabelo. Os nomes das personagens estão escritos em fonte Libras Kidimais.

As respostas dadas pelos oponentes devem ser apenas “sim” ou “não”. Portanto, as perguntas devem oferecer esta forma de resposta, como, por exemplo: Ela tem cinto? O cabelo dela é preto? Ela está usando saia marrom?

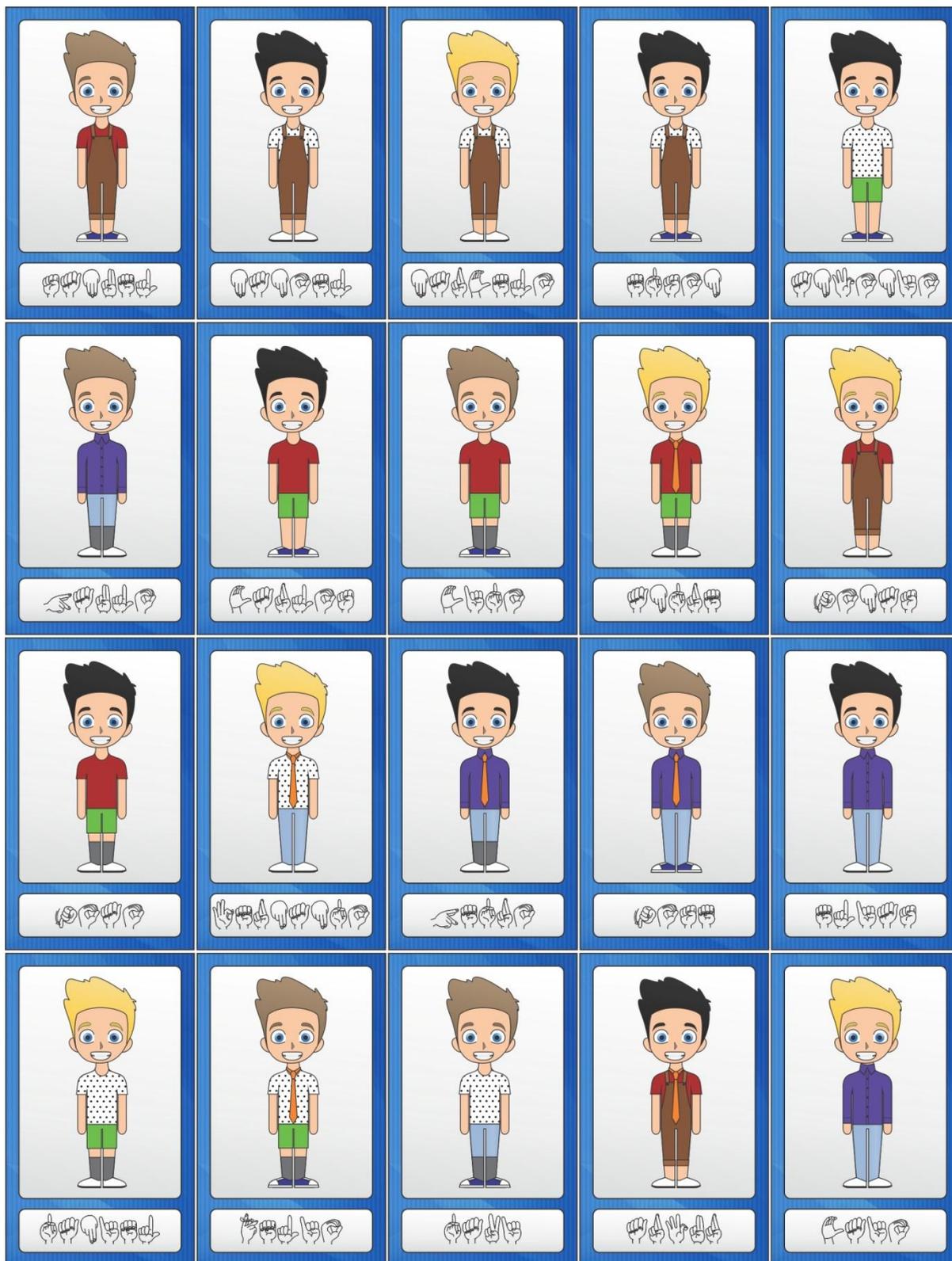
À medida que as respostas forem negativas, as cartas correspondentes a estas respostas vão sendo descartadas até se descobrir quem é a personagem escolhida pelo(s) oponente(s).

Figura 11 – Personagens femininas do jogo Quem Sou Eu?



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

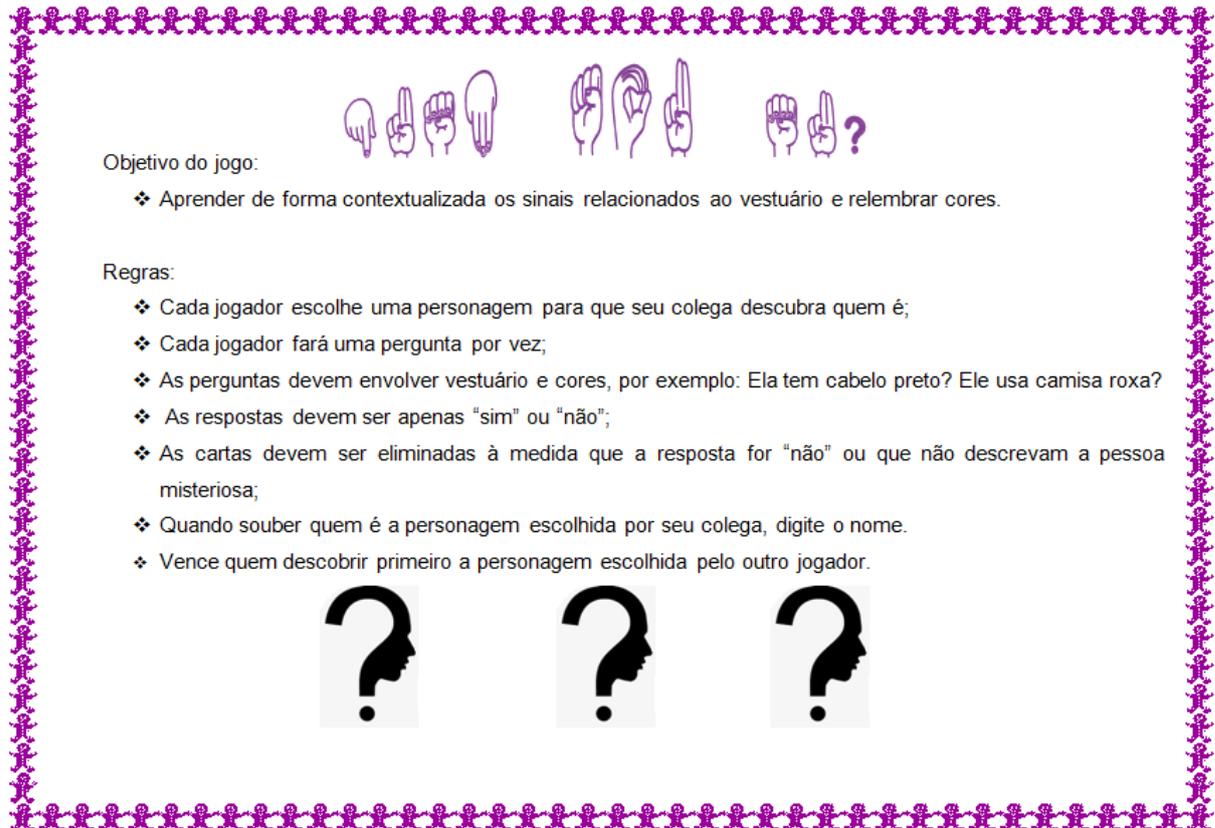
Figura 12 – Personagens masculinos do jogo Quem Sou Eu?



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

As características de jogo citadas por Vianna *et al.* (2013) são aqui explicitadas para o jogo Quem Sou Eu?: a meta é que a dupla identifique a personagem dos outros participantes, usando perguntas que contenham respostas “sim” ou “não”. O sistema de *feedback* é a resposta da outra dupla de jogadores. As regras constam na Figura 13.

Figura 13 – Regras do jogo Quem Sou Eu?



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

As funções lúdica e educativa também estão presentes neste jogo, já que incita o prazer em jogar e ganhar, adivinhando a personagem primeiro que a outra dupla; revisa as cores em Libras; e oportuniza a fixação do vocabulário inerente a vestuário. Como os nomes das personagens estão em Libras, é, também, uma forma de treinar a datilologia e sua leitura.

Este jogo se enquadra nas características da aprendizagem colaborativa, pois os jogadores criam estratégias definidas por eles próprios e se apoiam mutuamente para que consigam ganhar o jogo, ajudando-se, também, na sinalização em Libras para que as perguntas e respostas sejam feitas da maneira mais correta possível.



Além das questões próprias da trilha, há algumas “casas” que pedem para os jogadores pegarem uma “carta de tarefas” (Figura 15), contendo várias tarefas relacionadas à língua-alvo: perguntas, sinais, desafios a serem feitos.

Figura 15 – Cartas de tarefa do jogo Trilhando Libras

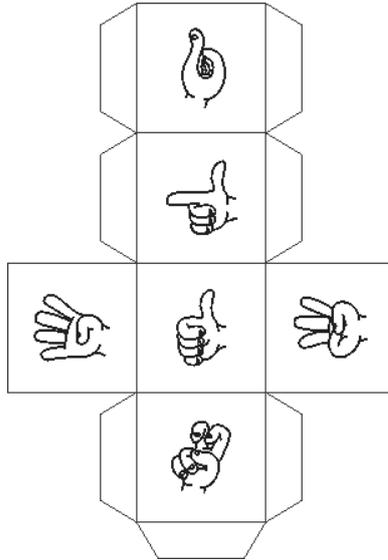


Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

Podem jogar de dois a seis participantes, iniciando quem tirar o número maior no dado (os números estão em fonte Libras Kidimais), conforme ilustrado na Figura 16. Este é um

jogo que rememora a infância, pois muitos já brincaram com algum jogo de tabuleiro e, além da ludicidade, há a revisão e fixação de conteúdos na Libras, contemplando o aspecto educativo.

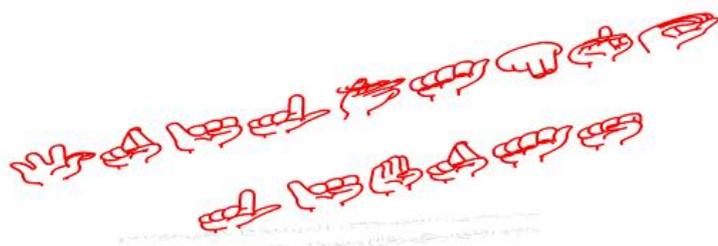
Figura 16 – Protótipo do dado



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

A meta é conseguir chegar primeiro no final da trilha; as regras estão na Figura 17 e o *feedback* é dado pelos demais jogadores, já que precisam estar atentos às respostas, pois se alguma estiver errada, não há o cumprimento da meta naquela rodada.

Figura 17 – Regras do jogo Trilhando Libras



**Objetivo do jogo:**

- ↳ Aprender Libras através de jogos.

**Participantes:**

- ↳ 2 a 6.

**Regras do jogo:**

- ↳ Inicia o jogo quem tirar o maior número no dado;
- ↳ dá-se sequência no sentido horário;
- ↳ Ao cair numa casa que tenha “Carta de tarefas”, deve-se pegar a que está por cima e após executá-la, colocá-la no monte novamente, só que embaixo das demais;
- ↳ Vence o jogo quem estiver primeiro na “Chegada”.



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

Embora envolva vários participantes, cada um joga individualmente, mas as regras podem ser alteradas e jogar uma dupla contra a outra, dependendo de acordo prévio entre os jogadores. Como os próprios colegas avaliam as respostas ou até mesmo participam delas, acredita-se que a aprendizagem colaborativa esteja presente, já que podem dar e receber *scaffoldings*, realizar tarefas em conjunto, além de interagirem na língua-alvo.

#### 2.8.4 Jogo da Velha em Libras

Este jogo analógico é uma adaptação do tradicional Jogo da Velha. No jogo tradicional, a marcação é feita com “X” ou “O” e, neste, a marcação é feita com o sinal “eu te amo”, em cores diferentes, como mostrado na Figura 18.

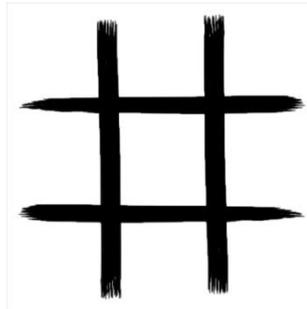
Figura 18 – Sinal “eu te amo” para marcar o local no tabuleiro



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

Além da função lúdica, há a função educativa, visto que para marcar o ponto no tabuleiro (Figura 19) e tentar completar uma linha horizontal, vertical ou diagonal, o jogador precisa responder corretamente ao que foi pedido pelo outro participante.

Figura 19 – Tabuleiro do Jogo da Velha



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

As cartas contendo o que deve ser feito envolvem vários conteúdos/sinais relacionados à Libras, constituindo, assim, um jogo que revisa o que já foi estudado em Libras, conforme mostra a Figura 20<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup>As pessoas que aparecem nas imagens são Weslene de Oliveira Nunes e a própria Pesquisadora.

Figura 20 – Cartas com tarefas para o Jogo da Velha em Libras



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

Neste jogo, a meta é responder corretamente a todas as perguntas para completar toda a linha e ganhar o jogo. O sistema de *feedback* ocorre ao responder à pergunta, pois é o jogador oponente que verifica se a resposta está certa ou errada. As regras estão na Figura 21.

Figura 21 – Regras do Jogo da Velha em Libras



Objetivo do jogo:

- ◆ Aprender e revisar conteúdos de Libras através de jogos.

Participantes:

- ◆ 2 a 4.

Regras:

- ◆ Escolher uma cor do sinal "eu te amo" e pegá-las para jogar;
- ◆ Embaralhar e colocar as cartas com tarefas viradas para baixo;
- ◆ Tirar "par ou ímpar" para ver quem inicia o jogo;
- ◆ Quem perder no "par ou ímpar" será o primeiro a pegar uma carta com tarefas e pedir ao jogador oponente para realizar o que contém na carta;
- ◆ Somente se conseguir realizar a tarefa, o jogador poderá escolher um local no tabuleiro para colocar o "eu te amo". Depois, pegará uma carta com tarefas para o colega cumprir o que é pedido, e, assim, sucessivamente;
- ◆ Vence o jogador que primeiro completar toda uma linha horizontal, vertical ou diagonal.

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora.

O número de participantes pode variar, visto que pode ser jogado em dupla, totalizando quatro participantes; nada impede que este número seja maior ainda, desde que o acordo seja mútuo.

A colaboração acontece à medida que um ajuda o outro, seja falando se está certo ou errado ou aprendendo juntos, já que pode ocorrer de os jogadores estarem em dúvida sobre algum sinal e precisar auxiliar-se mutuamente ou até mesmo recorrer à ajuda de outrem.

## 2.9 Contexto das aulas com aplicação dos jogos

Este subitem é a descrição de como foram as aulas com a aplicação dos jogos adaptados. Essas aulas ocorreram em março de 2019 e iniciaram a partir da sétima aula (as seis aulas anteriores corresponderam à fase de observação).

### - Descrição da sétima aula

O tema da sétima aula foi “Cores”, conteúdo ministrado pela Pesquisadora, no dia 14 de março de 2019. Após os alunos terminarem a apresentação da atividade em Libras passada na aula anterior, a Instrutora iniciou<sup>22</sup> o ensino lexical sobre cores.

A Instrutora ensinou as cores, utilizando *slides* e ensinou, também, os verbos *perceber*, *pintar*, *ver/olhar*. Após a Instrutora, os alunos repetiram os sinais feitos por ela. Após ensinar os sinais uma vez, ela refez todos os sinais e, novamente, os alunos repetiram. Em alguns momentos, a Instrutora chamou a atenção dos alunos para a sinalização correta de alguns sinais, pois a configuração de mão e movimentos é parecida.

Feita a repetição, a Instrutora sinalizou para a Intérprete: “Você percebeu, faltou a cor lilás”. E, em seguida, ela ensinou a cor lilás. Outras cores faltaram e os alunos pontuaram as cores laranja e bege. Lembraram-se, também, das cores prata e dourado. A Pesquisadora sinalizou para a Instrutora que faltava ensinar a diferença entre claro/escuro. E assim, foi feita a sinalização do que ficou faltando nos *slides*.

Em seguida, a Instrutora convidou a Pesquisadora para trabalhar os jogos. Nessa aula, o jogo utilizado foi Dominó das Cores. A Pesquisadora explicou que a dinâmica era a mesma do dominó tradicional, porém, ao invés dos tradicionais números, a peça tinha, de um lado, o sinal em Libras e, do outro, a cor e a datilologia correspondente. Foi solicitado que os grupos fossem formados com três ou quatro participantes; cada grupo receberia o jogo com as regras e após jogarem, receberiam um questionário para avaliarem o jogo.

### - Descrição da oitava aula

No dia 21 de março de 2019 ocorreu a oitava aula, cujo tema foi “vestuário”. A Instrutora ensinou o tema por meio de *slides* e os alunos repetiram o sinal feito por ela. Em seguida, revisou as cores. Logo após, a Pesquisadora foi chamada para trabalhar o jogo.

---

<sup>22</sup> Havia sido acordado que a Pesquisadora ministraria o conteúdo, mas a Instrutora o fez. Somente após ela ensinar, é que convidou a Pesquisadora para aplicar os jogos. Do mesmo modo, isso ocorreu nas duas aulas seguintes em que havia o uso de jogos.

O jogo trabalhado foi o Quem Sou Eu? A Pesquisadora solicitou a ajuda da Keila<sup>23</sup> para explicar como jogar, mas, mesmo assim, alguns grupos não compreenderam, de imediato, e foi preciso ajudar até compreenderem, por isso, não foi possível fazer o registro imediato das falas.

A Pesquisadora perguntou se conheciam o jogo *Cara a cara*, que era um jogo semelhante, pois precisariam adivinhar qual a personagem escolhida. Pedi que jogassem em quarteto (uma dupla contra a outra) e que perguntassem sobre roupa e cores, devendo a resposta ser apenas “sim” ou “não”, por exemplo: Ele usa gravata laranja? Ele tem cabelo preto? Ela usa cinto? Ela usa blusa vermelha?

Foi reforçado que havia cartas com personagens só masculinas e só femininas e que poderiam, ao final do seu jogo, trocar com os quartetos para variar os sinais relacionados ao vestuário.

No decorrer do jogo, a Intérprete pediu para não fazerem tanto barulho e usar mais a Libras. Como alguns estavam com dificuldade de compreensão, estavam usando o Português para entender como jogar, inclusive a Pesquisadora estava explicando em Português. Ao término, foi solicitado que preenchessem o questionário, usando o mesmo pseudônimo da aula anterior.

#### **- Descrição da nona aula**

A última aula ministrada com a aplicação de jogos ocorreu no dia 28 de março. O tema ensinado neste dia foi “animais”. Todavia, foram trabalhados dois jogos porque havia revisão dos sinais estudados. Assim sendo, não houve um jogo específico com o tema da aula, pois foi englobado nos jogos Trilhando Libras e Jogo da Velha em Libras.

A Instrutora ensinou os sinais referentes a animais por meio de *slides*. Cada *slide* continha um animal. A Instrutora fazia o sinal e os alunos repetiam o que ela fazia. Após terminar todos os *slides*, ela os repassava novamente e os alunos repetiam os sinais feitos por ela.

Depois, a Instrutora convidou a Pesquisadora para trabalhar os jogos. A Pesquisadora começou agradecendo a participação de todos e avisando que eram os dois últimos jogos a

---

<sup>23</sup> Keila Cristina Silva Faria é professora do Ensino Fundamental – 1ª fase, no município de Ceres, professora de Libras em uma instituição de Ensino Superior na mesma cidade e já atuou, por quatro anos, como Intérprete de Libras no Ensino Médio, na cidade de Rialma.

serem trabalhados. Foi explicado que os jogos a serem trabalhados eram Trilhando Libras e Jogo da Velha em Libras, pois ambos revisam os sinais aprendidos até então.

Para o Trilhando Libras, foi pedido que formassem quatro grupos com cinco ou seis componentes e para o Jogo da Velha em Libras, foi solicitado que formassem duplas.

Os jogos foram distribuídos com as regras e os questionários. Foi solicitado, também, que, depois, trocassem os jogos para que pudessem trabalhar e conhecer os dois jogos propostos na aula.

Vários grupos participaram dos dois jogos e, assim que terminavam, iam preenchendo o questionário e eram liberados.

Por ser a última aula com o uso de jogos, alguns alunos procuraram a pesquisadora querendo adquirir os jogos e elogiando bastante, dizendo que nunca tinham experimentado esta forma de aprendizagem.

## **2.10 Procedimentos para a análise dos dados**

Os dados foram obtidos mediante observações e anotações em um Diário de Campo, questionários, entrevistas, gravação em áudio e vídeo e uso de jogos durante três aulas.

A análise dos dados está dividida em categorias temáticas e núcleos de sentido (BARDIN, 2011) que foram identificados durante o processo e analisados conforme a teoria que permeia a aprendizagem colaborativa, de acordo com autores como Vygotsky (1998) e Figueiredo (2018, 2019).

No próximo capítulo, são feitas as análises dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é o processo sistemático de busca e de organização dos materiais que foram sendo acumulados ao longo do percurso, tendo por objetivo aumentar a compreensão destes materiais e apresentar aos outros aquilo que foi encontrado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por meio dessas análises é que são respondidas as perguntas da pesquisa e verificado se o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa é eficaz ou não para alunos ouvintes aprenderem Libras como L2.

Este capítulo trata, portanto, das análises dos dados obtidos durante o percurso da pesquisa, a saber:

- análise das observações<sup>24</sup> e videogravações;
- análise das respostas ao questionário (ficha avaliativa dos jogos);
- análise das entrevistas feitas a 30% dos alunos,
- análise das entrevistas feitas com a Instrutora e com a Intérprete da turma.

Para tal, foi realizada uma análise de conteúdo, buscando a construção de categorias temáticas que, para Bardin (2011), consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Assim, os núcleos de sentido identificados em cada análise foram agrupados em categorias temáticas mais amplas, como mostra o Quadro 5.

---

<sup>24</sup> As observações foram registradas no Diário de Campo.

Quadro 5 – Categorias temáticas das interações

<b>Análise</b>	<b>Categoria temática</b>	<b>Núcleos de sentido</b>
Análise das observações e videograções	Estratégias mediadoras	Recursos externos
		<i>Scaffoldings</i>
		Discurso privado
		Uso da L1
	Benefícios do uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa	<i>Input/output</i>
		Aprendizagem, revisão ou fixação de sinais
		Correção do outro e autocorreção
	Competição	Uso da L2
		Competição como estratégia de aprendizagem
	Pontos a serem melhorados	Dificuldade de compreensão do jogo
Mais desafios		
Jogo avançado		
Análise das respostas ao questionário (ficha avaliativa dos jogos)	Desempenho dos jogos na avaliação dos alunos	Facilitação da aprendizagem
		Interação proporcionada pelo jogo
		Avaliação geral dos jogos utilizados
	Língua usada nas interações	Língua usada nas interações
Opiniões dos alunos		Críticas e sugestões
Análise das entrevistas com alunos	Colaboração dos jogos para a aprendizagem na perspectiva dos alunos	Interação
		Uso da L1 e da L2
		Aprendizagem colaborativa por meio dos jogos
Análise das entrevistas com a Instrutora e com a Intérprete de Libras	Colaboração dos jogos para a aprendizagem sob o ponto de vista da Instrutora e da Intérprete de Libras	Metodologia
		Uso dos jogos e sua contribuição para a aprendizagem
		Colaboração e interação no uso dos jogos

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

### 3.1 Análise das observações e videograções

Nesta seção são analisados os dados obtidos por meio das observações registradas no Diário de Campo e das videograções feitas nas aulas em que os jogos foram utilizados. Esta análise foi dividida em categorias temáticas e seus respectivos núcleos de sentido e discutida com base em autores que tratam sobre a aprendizagem colaborativa, Libras e jogos. As categorias são: estratégias mediadoras, benefícios do uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa, competição e pontos a serem melhorados.

#### 3.1.1 Estratégias mediadoras

Conforme exposto no capítulo 1 deste trabalho, as estratégias mediadoras são usadas pelos alunos para viabilizar a realização de uma tarefa. Portanto, quando os discentes estão

vivenciando situações decorrentes da aprendizagem colaborativa, tais estratégias surgem para que consigam desenvolver a atividade proposta, fazendo uso de uma ou mais estratégias mediadoras, de acordo com o descrito, a seguir.

### - Recursos externos

Os recursos externos que os alunos usam são livros e dicionários tanto analógicos como digitais e, também, consultas aos professores e/ou aos próprios colegas, conforme explica Figueiredo (2001, 2019).

Durante a interação no Jogo da Velha em Libras, as participantes Keline e Neguinha interagem com a Pesquisadora, ao lhe mostrar a carta de tarefas para ver se compreenderam o que deveria ser feito:

- [1] Pesquisadora: (Somente reproduz o sinal que está na imagem).  
 Neguinha e Keline: Nós-três (Falamos em Português e fazemos o sinal em Libras ao mesmo tempo).  
 Keline: (Faz corretamente a datilografia do sinal “nós-três”).  
 Neguinha: Faz de novo a datilografia.  
 Keline: (Repete corretamente a digitação).

Percebe-se que as participantes recorreram à Pesquisadora para ter certeza do sinal que estava na imagem. Assim que a Pesquisadora reproduziu o sinal, rapidamente as participantes entenderam a imagem. Como a tarefa a ser executada era da participante Keline, ela digita o nome do sinal (tarefa pedida) e Neguinha pede para ela refazer. Tal estratégia se deve ao fato de que ela precisaria corrigir a colega se estivesse errada.

Durante a interação no Jogo de Dominó das Cores, observa-se o uso de recurso externo mediado pelos colegas:

- [2] Niele: Qual é esse? (faz o sinal de vinho)  
 Liz: Não é rosa?  
 Sandra: Não. Vinho é assim (faz o sinal de vinho), rosa é assim (faz o sinal de rosa).  
 [3] Melhorando: Que cor é essa?  
 Lina: Esse é o carretão para cores (faz sinal de cores).  
 Gatinha: Eu tenho, eu tenho!

Em [2], Niele precisa colocar a peça que continha a soletração “vinho”, mas como não sabia o sinal, recorreu a outra participante que também não conseguiu ajudar, pois estava em dúvida se era a cor rosa. Sandra ajudou as duas fazendo os sinais “vinho” e “rosa”. Além

de ter sido usado o recurso externo (quando Niele pergunta à colega), pode-se perceber que Sandra pôde fornecer *output*<sup>25</sup> às outras participantes.

No exemplo [3], percebe-se que Melhorando não sabia identificar a cor que estava no Dominó das Cores. Ao perguntar a cor, Lina responde em Português e também faz o sinal em Libras e imediatamente Gatinha (que ainda não havia percebido a peça) diz que tem e já descarta a peça para continuarem jogando.

### - *Scaffoldings*

Há diversas formas de *scaffoldings*, como, por exemplo, fazer e responder a perguntas, pedir ou dar esclarecimentos, pedir ajuda para realizar alguma tarefa ou solicitar algum tipo de auxílio na produção de algum sinal na Libras. A seguir são apresentados exemplos do uso de alguns *scaffoldings*, ocorridos durante a interação no jogo Trilhando Libras.

- [4] Élida: Rosa é alguma coisa assim (tenta produzir o sinal).  
 Bobby: Pode ser em “r”, a professora falou que pode ser em “r”.  
 Élida: Assim, né? (faz o sinal).  
 TBF: É igual *blush*. Como você passa o *blush*?

No exemplo [4], percebe-se que, quando Élida tenta fazer o sinal da cor rosa e não o faz corretamente, os demais oferecem ajuda lembrando a configuração de mão do sinal. Ao perceber que o movimento não estava correto, TBF não explicou de imediato, mas deu a dica do *blush* para a realização correta do sinal.

De acordo com Donato (1994), o *scaffolding* coletivo promove aprendizagem individual. Tal situação foi percebida no exemplo [4] quando foram dadas dicas para que a colega fizesse o sinal rosa corretamente.

No exemplo [5], as estratégias mediadoras ocorridas foram o *scaffolding* e o uso de recurso externo (Pesquisadora):

- [5] Mèlbeluá: Está correto o sinal da cor preta? (Faz a cor em Libras).  
 Soprano: Mais ou menos. (Olham para a Pesquisadora).  
 Pesquisadora: Observem o sinal que a colega fez e Mèlbeluá faz novamente o sinal.  
 Melhorando: É assim? (Faz a cor negra).  
 Pesquisadora: É em “D” e na palma da mão.  
 Nanda: Dessa forma? (Faz o sinal correto).  
 Pesquisadora: Exato! Olhem a mão dela.  
 Mèlbeluá: Assim, né! (Faz o sinal correto e todos do grupo repetem).

<sup>25</sup> Mais exemplos de *output* estão no item 3.1.2.1

Essa interação com a Pesquisadora foi usada como um recurso externo, ou seja, consulta a alguém para que conseguissem realizar o sinal corretamente, já que estavam com dúvida quanto à sinalização.

A resposta da Pesquisadora ocorreu na forma de *scaffolding*, ou seja, ela deu dicas para que fizessem o sinal da maneira certa e quando Mèlbeluá fez o sinal correto, todos do grupo repetiram o sinal feito por ela.

### - Discurso privado

O discurso privado acontece quando o aprendiz fala apenas para si, por meio de murmúrios e sussurros (Vygotsky, 1998). No entanto, mediante uma videogravação, foi possível observar o uso do discurso privado durante o jogo Trilhando Libras em que Idê pegou a seguinte carta de tarefas “Fazer dois sinais que tenham como ponto de articulação o rosto”.

- [6] Bobby: Calcinha.  
 TBF: Eu esqueci como é calcinha!  
 Idê: Como que é sutiã?  
 Bobby: (Faz o sinal de sutiã e as participantes TBF e Idê repetem o sinal).  
 Idê: (Faz os sinais de calcinha e sutiã).  
 Élida: (repete para si mesma os dois sinais que a colega Idê fez e também fala em Português os respectivos sinais).

Corroborando com Vygostky (1998), Figueiredo (2018) explica que o discurso privado ocorre quando o aprendiz direciona, a si mesmo e não aos outros, palavras que são óbvias somente para o próprio indivíduo. Assim, o propósito do discurso privado é o de autorregulação e, nesse caso, foi o de aprender os sinais “calcinha” e “sutiã”.

### - Uso da L1

No decorrer dos jogos, a L1 foi utilizada para explicar a forma de jogar, pois, se os alunos não entendessem o jogo, não haveria a menor possibilidade de usarem a Libras, de acordo com o que mostram os exemplos e as observações registradas no Diário de Campo.

No exemplo [7], no jogo Trilhando Libras, a participante Élida joga o dado e na casa que ela parou pede para fazer o sinal de quatro cores, ao que ela abaixa a cabeça e a outra participante (TBF) motiva a colega:

[7] TBF: Cores é o mais fácil! [...] Rosa, faz o rosa.

No exemplo [8], ainda no mesmo jogo, a participante Mèlbeluá joga o dado e a tarefa é fazer o sinal de um animal que gosta.

[8] Mèlbeluá: Eu gosto de todos.  
Flor: Faz apenas um.  
Mèlbeluá: Cachorro, como que é cachorro?

Harbord (1992) afirma que a língua materna pode ser utilizada em sala de aula para dar explicações sobre as atividades, quando estas forem complicadas ou difíceis para os alunos. Corroboram essa afirmação dois trechos extraídos do Diário de Campo nº 07 (p. 11, linhas 29-31) e nº 08 (p. 14, linhas 42-44):

No jogo Dominó das Cores,

[9] [...] Um grupo sentiu dificuldade no jogo e precisei dar atenção especial, explicando em Português, até entenderem como era o jogo.

No jogo Quem Sou Eu?,

[10] [...] alguns estavam com dificuldade de compreensão, estavam usando o Português para entender como jogar, inclusive eu estava explicando em Português.

Araújo (2016, p. 110) também aponta sobre a língua materna usada em contexto colaborativo, afirmando que a utilização da LM<sup>26</sup> se torna inevitável, servindo, neste caso, como um apoio dado pela professora aos alunos para facilitar o processo de aprendizagem da LE.

Conforme registro no Diário de Campo nº 7 (p. 11, linhas 36-45), durante a observação da interação dos alunos em contato com o jogo Dominó das Cores, o uso da L1 foi assim relatado:

[11] Grupo A<sup>27</sup> conversa utilizando Português e relata que o jogo é interessante; Grupo B usa o Português apenas para perguntar a cor da qual não sabia o sinal; Grupo C usou o Português para identificar as cores; [...] Grupo F usou o Português para se divertir e chamar a atenção de um colega que queria trapacear.

<sup>26</sup> O autor usa LM para se referir à língua materna.

<sup>27</sup> Aqui, optou-se por não colocar os pseudônimos, mas a identificação por grupos.

O uso do Português, conforme exposto, ocorreu devido ao fato de que os alunos usavam a L1 para poder conversar, se divertir, tirar dúvidas a respeito dos sinais e também comentar sobre o jogo. Assim, ela foi usada para manter a interação e o processo de comunicação, ou seja, ela proporciona um suporte à aprendizagem da L2 de diversas maneiras (FIGUEIREDO, 2001).

### 3.1.2 Benefícios do uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa

Além das estratégias mediadoras em contexto colaborativo de aprendizagem, as análises dos dados evidenciaram outros benefícios que os jogos proporcionam aos alunos participantes. Desta maneira, é apresentado, a seguir, mediante as interações ocorridas, como os jogos promovem oportunidades para a aprendizagem colaborativa de Libras como L2.

#### - Input/output

Figueiredo (2018, p. 22) afirma que um dos grandes benefícios observados durante o trabalho em grupo é “o fato de que a interação maximiza a aquisição da nova língua por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*”.

Nas interações ocorridas durante os jogos, houve vários momentos em que os participantes produziram *output* e os colegas receberam *input*, conforme exemplos ocorridos durante os jogos Dominó das Cores (exemplo [12]) e Quem Sou Eu? (exemplos [13] e [14]).

[12] Leine: Que cor é essa? (Faz o sinal que está na imagem do jogo).  
Lielton: É lilás.

[13] Liz: Ele usa camiseta? (Faz a pergunta em Libras).  
Flor: É camisa de manga curta ou camiseta?  
Drika: Camiseta.  
Liz: Camiseta é assim e camisa de manga curta é assim. (Faz em Libras, para Flor, os sinais de camiseta e camisa de manga curta).

[14] Eterno: Como é o sinal de meia em Libras?  
TBF: Assim (Faz o sinal em Libras para Eterno).

Nesses três exemplos de interação, os participantes Leine, Flor e Eterno receberam *input* dos colegas porque estavam em dúvida e/ou não sabiam o sinal. Lielton, Drika, Liz e TBF puderam fornecer *output* mediante os questionamentos dos colegas e ao mesmo tempo

tiveram a chance de verificar o que sabem, de acordo com o que afirma Figueiredo (2018), pois a interação propicia essas oportunidades.

### **- Aprendizagem, revisão ou fixação de sinais**

O uso de jogos pôde prover aos alunos a aprendizagem de alguns sinais que não conheciam ou que tinham esquecido, por meio da ajuda fornecida pelos colegas, de acordo com o que mostram as interações ocorridas nos jogos Quem Sou Eu? e Dominó das Cores.

- [15] Viane: Eu não sei como falar “cinto” em Libras.  
 Vivi: É assim. (Faz o sinal em Libras para a colega).  
 Viane: Ah, tá. (Repete o sinal feito pela Vivi e faz a pergunta em Libras: “Ela tem cinto?”).
- [16] Sandra: Como que é essa cor em Libras? Eu esqueci!  
 Elângela: (Sinaliza a cor para Sandra).  
 Sandra: Eu não tenho.  
 Milla: Eu tenho esse sinal, eu tenho!

Greiner (2010) e Araújo (2016) concordam que um dos benefícios dos jogos é a aprendizagem de vocabulário. Neste estudo, também ocorreu a aprendizagem de sinais, como mostrado em [15] quando Viane precisava fazer uma pergunta usando o sinal “cinto”, mas ela não sabia como era. Ao ser ajudada por Vivi, ela pôde aprender o sinal, fazer a pergunta e continuar o jogo para descobrir se a personagem usava ou não um cinto.

No exemplo [16], Sandra não consegue lembrar como era determinada cor que estava na peça do dominó. Quando Elângela sinalizou, ela pôde relembrar o sinal e pesquisar em suas peças se tinha aquele sinal. Como não tinha, Milla percebeu que o sinal representado por aquela cor estava com ela e, por isso, a euforia na resposta.

Nos questionários respondidos após o uso de cada jogo, há alguns relatos sobre a aprendizagem obtida:

- [17] Fera: Sensacional. Aprendizagem de fixação. Dominó muito didático, imagem ótima. (Jogo Dominó das Cores).  
 Milla: Esse jogo ajuda na fixação das cores e vestuário. (Jogo Quem Sou Eu?).  
 Nanda: É um jogo muito bom, facilita muito a aprender as cores e é um ótimo exercício para a mente. (Jogo Dominó das Cores) Interagi bastante com os colegas e lembrei coisas desde o início do curso. (Jogo Trilhando Libras).  
 Niele: Foi ótimo, me diverti muito e aprendi também. (Jogo da Velha em Libras).  
 Sandra: Muito bom, aprendi muito. (Jogo Trilhando Libras).

Viane: Foi bom, aprendi mais cores, interagi com os colegas. (Jogo Dominó das Cores).

Nos estudos de Greiner (2010, p. 11, tradução nossa<sup>28</sup>), ele afirma que “um ambiente de baixa ansiedade não apenas torna a aquisição de *input* mais provável [...], como também, fará com que os alunos aprendam mais rápido e melhor”.

Portanto, como os exemplos mostrados ocorreram em ambiente colaborativo e com o uso de jogos, acredita-se que os alunos conseguiram assimilar bem os sinais que eles tiveram a oportunidade de aprender e/ou revisar, como demonstrado nos exemplos [15] a [17].

### - Correção do outro e autocorreção

Durante as interações, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de corrigir e/ou auxiliar os colegas, bem como, de se corrigirem também, conforme mostram alguns exemplos ocorridos durante os jogos Trilhando Libras e Jogo da Velha em Libras.

- [18] Bobby: Escolha uma pessoa e sinalize dois adjetivos para ela digitar.  
 Idê: Escolho a Élide. (Faz os sinais dos adjetivos “bonito” e Bobby: “triste”).  
 Élide: Agora digita os sinais que ela fez.  
 Idê: B-O-N-I-F-A.  
 Bobby: Você fez “t” ou “f”?  
 Élide: “T” é assim e “F” é assim. (Faz em Libras).  
 Eu fiz o F. (Repete a configuração correta da letra T).

É comum confundir as letras F e T na Libras por serem muito semelhantes, o que também pode ter ocorrido para Idê questionar qual a letra feita por Élide. Ao perceber a confusão, o participante Bobby explica a maneira correta de sinalizar ambas as letras. Após a correção, Élide afirma que trocou a letra e se corrige após a explicação do colega.

Pode-se perceber que durante esta interação, Bobby pôde intervir na ZDP das colegas ao mostrar a diferença das duas letras, sendo ele, neste momento, o par mais competente para prover auxílio aos demais colegas, conforme explica Vygotsky (1998).

Neste outro exemplo [19], ocorre também a troca dessas duas letras, mas usando agora a autocorreção.

---

<sup>28</sup> Texto original: *A low-anxiety environment not only makes the acquisition of input more likely [...] but students will also learn faster and better.*

- [19] Vera: Fazer o sinal de um A-L-I-M-E-N-F-O. Não. A-L-I-M-E-N-T-O. (Faz em Libras).  
 Drika: (Sinaliza se é apenas um).  
 Vera: Sim. (Responde em Libras).  
 Drika: (Faz o sinal de bolo).

A interação [19] ocorreu toda em Libras. Porém, Vera não sabia ou esqueceu como era o sinal da palavra “alimento” e recorreu à datilologia. Durante a digitação, ela percebeu que trocou a letra t pela letra f e se autocorrigiu instantaneamente, sem necessidade de intervenção da colega, ou seja, Vera percebeu por si só que havia digitado erroneamente, mostrando, nesse caso, que já saiu do estágio da regulação pelo outro para o de autorregulação, de acordo com Vygotsky (1998).

### - Uso da L2

Em todos os jogos, houve alunos que usaram apenas a Libras. Os registros no Diário de Campo evidenciam os momentos em que os grupos usaram apenas a língua-alvo.

- [20] Diário de Campo nº 7 (p. 11, linhas 37 e 44):  
 Grupo B interage em Libras, sinalizando as cores.  
 Grupo E sinalizou as cores em Libras.
- Diário de Campo nº 8 (p. 14, linhas 24-26):  
 Grupo A joga apenas em Libras;  
 Outro grupo (B) não só jogou totalmente em Libras, como comemorou a vitória com palmas em Libras.
- Diário de Campo nº 9 (p. 15, linhas 28-30):  
 O grupo A interage bastante e utiliza Libras;  
 Em um grupo, B, os participantes brincam com espírito bastante competitivo e com muita atenção para não errar a Libras.
- Diário de Campo nº 9 (p. 16, linha 36):  
 Todos do grupo A participam em Libras do Jogo da Velha em Libras.

O propósito dos jogos foi fazer com que os alunos usassem a Libras em contexto de aprendizagem colaborativa. Todavia, não foi pedido para que usassem apenas a L2. No entanto, os alunos viram a oportunidade de usar a língua-alvo de uma forma diferente e optaram por usar apenas ela.

O exemplo [21] mostra a interação em Libras, durante o Jogo da Velha em Libras, cuja tarefa era sinalizar uma frase contendo uma peça de vestuário para a colega fazer a tradução em Português.

- [21] Gatinha: Eu comprei sutiã vermelho e azul. (Faz em Libras).  
 Lina: Vermelho e azul.  
 Gatinha: (Refaz o sinal de comprar).  
 Lina: Comprar!  
 Gatinha: (Refaz o sinal de sutiã três vezes e mostra a alça do sutiã)  
 Lina: Sutiã!

Embora neste trecho seja necessário usar o Português para traduzir o que foi feito em Libras, ele foi escolhido para mostrar como aconteceu o uso da L2, já que Lina não compreendia o sinal de sutiã.

Gatinha, ao perceber que Lina não lembrava como fazia o sinal de sutiã, usa uma estratégia mediadora para se fazer compreendida, no caso, ela utilizou um recurso externo (mostrar a alça do sutiã) para que a colega lembrasse o sinal.

Assim, percebe-se que o uso da L2 foi contínuo, salvo no momento em que precisava falar em Português, mas ao acertar, percebe-se que houve entendimento dos sinais, tanto na produção quanto na assimilação pela colega.

Na interação relatada a seguir, a participante cria um sinal para cumprir a tarefa do jogo usando a Libras. Durante o jogo Trilhando Libras, Sandra deveria sinalizar uma comida que não gosta.

- [22] Sandra: (Pensa por um instante e sinaliza bolo e chuva).  
 Viane: Bolo de chuva?  
 Soprano: Ah, eu não entendi, não.  
 Sandra: (Refaz os sinais).  
 Viane: Isso aqui é bolo (faz o sinal), uai. A hora que ela fez assim (faz o sinal de chuva) eu já entendi!

Nessa interação, percebe-se que Sandra quis realmente responder “bolo de chuva”, pois poderia ter sinalizado qualquer outra comida que ela soubesse o sinal. Todavia, ela preferiu criar o sinal a partir dos conhecimentos que ela já adquiriu em relação aos sinais isolados para compor a palavra, ou seja, “bolo” + “chuva”.

Dessa forma, vê-se que, em contexto colaborativo, os alunos se esforçam para usar a L2, visto que estão coconstruindo o conhecimento (NYIKOS; HASHIMOTO, 1997 *apud* FIGUEIREDO, 2018) em situações reais do uso da língua, no caso, por meio de jogos que promovam essas oportunidades.

O exemplo [23], ocorrido no jogo Trilhando Libras e registrado no Diário de Campo nº 9 (p. 16, linhas 33-34) mostra também o que pode acontecer ao usar a L2:

[23] No grupo D, há divergência quanto aos sinais executados em Libras, o que promove interação, questionamento e reflexão sobre os sinais.

Com base no registro [23], compreende-se que o jogo promoveu oportunidade para os alunos usarem a língua que estão aprendendo e também usarem o Português para compreender aspectos da Libras, podendo, dessa forma, aprender os sinais em contexto colaborativo com os demais colegas.

Ao fazer uso da colaboração, aprendendo com os colegas e refletindo sobre a língua-alvo, esta pesquisa vai ao encontro dos conceitos da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998) e da aprendizagem colaborativa trazida neste trabalho à luz dos estudos de Figueiredo (2018).

Como demonstrado, os alunos puderam usar a língua-alvo em contexto colaborativo e, segundo afirmam Swain e Lapkin (1998, p. 31), é nos diálogos colaborativos que acontece a aprendizagem.

### 3.1.3 Competição

A competição foi outro dado relevante durante a interação dos alunos ao brincarem com os jogos. *A priori*, parece que a palavra “competição” pode estar associada somente a se sobressair ao outro, mas pelos dados apresentados, pode-se observar que ela foi usada como colaboradora para a aprendizagem, como se pode ver, a seguir.

#### - Competição como estratégia de aprendizagem

Os diálogos [24] e [25], ocorridos durante o jogo Dominó das Cores e registrados no Diário de Campo nº. 7 (p. 11 e 12), evidenciam momentos de competição em que os participantes não querem ajudar nem aceitam ajuda.

[24] Niele: É preto. (Faz o sinal em Libras)  
 Vera: Não, tem que ser verde claro.  
 Diel: Rodou, rodou, passou!

[25] Drika: Esse é rosa.  
 Milla: Não. É vermelho, é assim (faz o sinal de vermelho em Libras).  
 Viane: Não, não ajuda não!

Huizinga (2000, p. 40) esclarece que “o ‘instinto’ de competição não é fundamentalmente um desejo de poder ou de dominação. O que é primordial é o desejo de ser

melhor que os outros, de ser o primeiro e ser festejado por esse fato. [...] O principal é ganhar”.

Portanto, como se vê, o que os participantes Diel e Viane, provavelmente, almejavam era a vitória, apesar de saberem que não haveria prêmio.

Sobre jogos em que há competição, Grainer (2010, p. 10, tradução nossa<sup>29</sup>) explica que estes prendem a atenção do aluno, já que

precisam esperar por turnos e prestar atenção no que seus oponentes dizem. Para detectar erros cometidos por seus oponentes e, conseqüentemente, assumir a liderança no jogo, os alunos precisam ter uma atenção maior e são mais propensos a permanecer na tarefa.

Esta afirmação foi dada na perspectiva de jogos para línguas orais, mas o mesmo acontece na Libras, já que os alunos precisam ter atenção no que o colega sinaliza e averiguar se está coerente ou não com o que foi proposto.

Apesar da competição por parte de alguns, todos mostraram colaboração com seus pares, pois se ajudavam em relação aos sinais e, conforme explica Zhao (2013), tiveram oportunidade de receber *input* e fornecer o *output* por meio das interações ocorridas.

#### 3.1.4 Pontos a serem melhorados

Pelas análises feitas a partir das observações registradas no Diário de Campo e nas videogravações, foram detectados alguns tópicos a serem melhorados nos jogos apontados pelos alunos participantes da pesquisa, como exposto a seguir.

##### **- Dificuldade de compreensão do jogo**

Alguns alunos relataram que não entenderam corretamente a maneira de jogar, até porque, embora os jogos tenham sido adaptados, foi uma proposta nova levada a esses alunos de usarem jogos para auxiliar no aprendizado da Libras.

---

<sup>29</sup> Texto original: *Learners have to wait for turns and pay attention to what their opponents say. In order to detect errors made by their opponents and consequently to take the lead in a game, students have to show increased attention and are more likely to stay on task.*

Seguem os relatos dos alunos que não tiveram compreensão:

- [26] Elângela: Fiquei um pouco perdida, mas depois me saí bem. (Jogo Dominó das Cores).  
 Iasmim: No início, achei um pouco confuso, pois não entendi o jogo, mas no final deu certo. (Jogo Quem Sou Eu?).  
 Lina: Detalhar as regras do jogo. (Jogo Dominó das Cores).  
 Melhorando: Tive dificuldade em visualizar e entender a escrita dos nomes das cores. (Jogo Dominó das Cores).

Houve também o registro no Diário de Campo nº 8 (p. 14, linhas 30-34) sobre a não compreensão de um grupo no jogo Quem Sou Eu?

- [27] O grupo D misturou todas as peças e não sabia como jogar. Precisei intervir, mas já estavam separando as peças. Expliquei novamente, pedi que lessem as regras, mas falaram que já haviam lido. Fiquei com o grupo para mostrar como jogar, ensinando cada dupla como fazer as perguntas e como descartar as peças dependendo da resposta até conseguirem entender a dinâmica do jogo.

### **-Mais desafios**

Alguns alunos sugeriram que os jogos tivessem mais desafios, como descrito abaixo:

- [28] Bela: Melhorar o critério do tempo para a competição ficar mais interessante. (Jogo Quem Sou Eu?).  
 Drika: Poderia ter um temporizador para marcar o tempo de cada resposta. (Jogo Quem Sou Eu?).  
 Fera: A regra pode mudar para ter mais competição, por exemplo, ter quatro chances para cada dupla e/ou com temporizador para ficar mais emocionante. (Jogo Quem Sou Eu?).  
 Neguinha: Ter mais dificuldade. (Jogo Dominó das Cores).  
 TBF: Ter mais peças e mais desafios. (Jogo Dominó das Cores).

O jogo Dominó das Cores contém 20 peças. Neguinha e TBF sugeriram aumentar a quantidade das peças e assim propor mais desafios, o que prova que se sentiram estimulados a jogar, mas querem jogar com um grau maior de dificuldade. Os participantes Bela, Drika e Fera sugerem alteração na regra do jogo Quem Sou Eu? para também aumentar a complexidade do jogo, e como disseram, “ficar mais emocionante e interessante”. Isso remete ao que Krashen (1982) explica sobre o  $i + 1$ , ou seja, deve ser um nível acima do *input* que ele já tem.

### - Jogo avançado

Durante a análise dos jogos, duas participantes sentiram que o Jogo da Velha em Libras estava avançado para elas, conforme descrito em [29]:

- [29] Karyne: O jogo é bom, mas acredito que será melhor aproveitado em um nível mais alto que o nosso. (Jogo da Velha em Libras).  
 Ynê: Este jogo é muito bom, mas foi um pouco complicado para nosso nível. (Jogo da Velha em Libras).

Embora existam pontos a serem melhorados, fator este que contribuirá para enriquecimento dos jogos propostos, percebe-se que os jogos trouxeram benefícios para auxiliar na aprendizagem de Libras dentro da perspectiva da aprendizagem colaborativa.

### 3.2 Análise das respostas ao questionário (ficha avaliativa dos jogos)

Os quadros 6 a 9 sintetizam, numericamente, a percepção dos alunos sobre os jogos trabalhados em contexto colaborativo. A elaboração dos quadros foi baseada nas respostas objetivas assinaladas pelos alunos nos questionários entregues ao final de cada jogo realizado.

Como mencionado na metodologia, os questionários possuíam uma escala *Likert* com as opções “Ruim”, “Razoável”, “Bom”, “Muito bom” e “Ótimo”. Como houve alunos que não assinalaram algum quesito, foi acrescentada a opção “Não respondeu” para mostrar a porcentagem dos que não responderam.

Além das questões respondidas de acordo com a escala *Likert* (facilitação da aprendizagem, interação proporcionada pelo jogo e avaliação geral dos jogos utilizados), os alunos responderam a uma questão fechada, indicando a língua mais utilizada por eles durante a realização dos jogos.

Por fim, uma questão aberta solicitava que os alunos registrassem suas críticas, sugestões e opiniões sobre cada um dos jogos vivenciados por eles.

#### 3.2.1 Desempenho dos jogos na avaliação dos alunos

Ao final de cada jogo, os alunos responderam a uma ficha avaliativa de cada um dos jogos vivenciados em sala de aula. As três primeiras questões do questionário tinham por objetivo avaliar o desempenho de cada um dos jogos, especificamente quanto ao seu poder de

facilitação da aprendizagem e quanto ao nível de interação proporcionado, além de uma avaliação geral do jogo, considerando-se outros aspectos.

### - Facilitação da aprendizagem

Em uma escala variando de “Ruim” (pior avaliação) a “Ótimo” (melhor avaliação), o Quadro 6 mostra como os alunos consideram cada um dos jogos no que diz respeito ao seu poder de facilitação da aprendizagem.

Quadro 6 – Avaliação dos jogos como facilitadores da aprendizagem

Como facilitador da aprendizagem você considera cada jogo como...						
	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom	Ótimo	Não respondeu
Dominó das Cores	-	-	16%	4%	80%	-
Quem Sou Eu?	-	-	9,7%	25,8%	64,5%	-
Trilhando Libras	-	-	16,7%	11,1%	72,2%	-
Jogo da Velha em Libras	-	-	28,6%	-	71,4%	-

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

As opções assinaladas são todas positivas e ainda assim, é possível verificar que o índice maior está na opção “Ótimo”, o que nos permite identificar que os jogos proporcionaram aprendizagem aos alunos.

Nunes (2018, p. 93) afirma que “a ação de jogar trabalha fundamentalmente com o aprender pelo prazer” e que os jogos proporcionam a vivência de ações possíveis para continuar aprendendo. A autora destaca treze ações e a primeira delas é “sugerir envolvimento colaborativo”, ou seja, os jogos quando trabalhados na perspectiva colaborativa são mais eficazes.

### - Interação proporcionada pelo jogo

O Quadro 7 mostra como os alunos consideram cada um dos jogos no que diz respeito ao nível de interação que podem proporcionar.

Quadro 7 – Avaliação dos jogos quanto ao nível de interação proporcionada

Quanto à interação proporcionada, você considera cada jogo como...						
	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom	Ótimo	Não respondeu
Dominó das Cores	-	-	8%	20%	72%	-
Quem Sou Eu?	-	-	9,7%	29%	61,3%	-
Trilhando Libras	-	-	5,6%	5,6%	77,7%	11,1%
Jogo da Velha em Libras	-	-	-	14,3%	85,7%	-

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Durante o uso dos jogos, os dados mostram que a interação ocorreu em todos eles. Bem como no Quadro 6, as opções marcadas foram favoráveis à interação (“Bom” a “Ótimo”) e a porcentagem maior está em “Ótimo”.

Zhao (2013) esclarece que as interações variam de uma aula para outra e isto depende da forma como a aula é conduzida, ou seja, se prioriza mais o uso da língua ou da gramática, dessa forma, quanto mais ênfase no uso da língua, mais interação é proporcionada.

Como os jogos foram adaptados para que ocorresse o real uso da língua, a interação dos alunos foi bastante proveitosa e proporcionou aprendizagem, já que este é um dos benefícios da interação, conforme explicam Brown (1994) e Figueiredo (2018).

#### - Avaliação geral dos jogos utilizados

O Quadro 8 mostra o resultado da avaliação geral que os alunos fazem de cada um dos jogos vivenciados.

Quadro 8 – Avaliação geral dos jogos utilizados

Na sua avaliação, você considera cada um dos jogos...						
	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom	Ótimo	Não respondeu
Dominó das Cores	-	-	12%	12%	76%	-
Quem Sou Eu?	-	3,2%	9,7%	16,1%	71%	-
Trilhando Libras	-	-	11,1%	5,6%	72,2%	11,1%
Jogo da Velha em Libras	-	-	14,3%	-	85,7%	-

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Ao analisarem cada jogo, apenas o jogo Quem Sou Eu? contou com o percentual de 3,2% como “Razoável”, o que é explicado pelo fato de que alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade de compreensão no início do jogo. No entanto, 71% dos alunos, o consideraram como “Ótimo” e ainda, teve grupo que modificou as regras para tornar o jogo mais difícil.

Em uma análise geral, percebemos que, assim como nas demais avaliações, a opção “Ótimo” é a predominante, significando que os alunos gostaram dos jogos trabalhados em uma perspectiva da aprendizagem colaborativa, fazendo-os interagir de uma maneira prazerosa, saindo da rotina do ensino estruturalista.

### 3.2.2 Língua usada nas interações

O Quadro 9 mostra as respostas dos alunos à questão fechada do questionário em relação à língua utilizada nos momentos de interação durante a realização dos jogos.

Quadro 9 – Língua usada nas interações durante os jogos

	Apenas a Libras	Apenas o Português	Ambas as línguas	Não respondeu
Dominó das Cores	56%	8%	32%	4%
Quem Sou Eu?	87%	3,3%	6,4%	3,3%
Trilhando Libras	50%	-	50%	-
Jogo da Velha em Libras	71,4%	-	28,6%	-

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Assim como houve pesquisas e comprovação dos benefícios dos jogos na aprendizagem de línguas orais<sup>30</sup>, percebe-se que, na língua de sinais, os benefícios também são encontrados ao usar jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa.

Como já discutido, usar a L1 não desfavorece a aprendizagem da L2, pelo contrário, a língua materna está sendo reconhecida como apoio para a aquisição de uma L2, pois, de acordo com Harbord (1992), além de facilitar a aprendizagem, usar a L1 facilita a comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno.

<sup>30</sup> Ver Callegari (2012) e Araújo (2016) citados na fundamentação teórica desta pesquisa no tópico 1.2.2.

Consoante à comunicação entre professor e aluno, Harbord (1992) e Figueiredo (2001) afirmam que usar a L1, em uma perspectiva colaborativa, é inevitável e serve como apoio fornecido pelo docente e pelos alunos para facilitar o processo de aprendizagem da LE.

### 3.2.3 Opiniões dos alunos

A única questão aberta do questionário tinha por finalidade conhecer as impressões dos alunos após a vivência de cada jogo e colher suas críticas e sugestões para futuros melhoramentos dos jogos.

#### - Críticas e sugestões

As críticas apontadas incidiram sobre as regras dos jogos, visto que alguns alunos não conseguiram compreender inicialmente a dinâmica do jogo e precisaram de explicações mais detalhadas sobre seu funcionamento.

As sugestões foram, especificamente, no sentido de aumentar o número de peças (no caso do jogo Dominó das Cores e do Quem Sou Eu?) para que estes jogos contenham mais cores e mais vestuários e, no geral, no sentido de propor mais desafios em cada jogo para que fiquem mais interessantes ainda.

Os alunos destacaram que todos os jogos foram interativos, facilitaram a fixação dos novos conteúdos e possibilitaram a revisão dos que já haviam sido ensinados, além de trabalharem a memória. Alguns admitiram que nunca tinham brincado em Libras e acharam essas estratégias de aprendizagem super interessantes, qualificando-as como dinâmicas, didáticas, educativas, inclusivas e motivacionais.

### 3.3 Análise das entrevistas<sup>31</sup> com alunos

As entrevistas ocorreram ao final dos quatro jogos, e o critério para a escolha dos participantes é que deveriam atuar em qualquer nível do ensino, ou seja, que fossem professores. Este critério de inclusão é decorrente da opção da Pesquisadora de abordar a aprendizagem obtida por meio dos jogos por meio da aprendizagem colaborativa. Dessa

---

<sup>31</sup> Sobre a transcrição das entrevistas, optou-se por manter a fala do participante, havendo, portanto, uso da linguagem informal.

forma, os participantes que fossem professores teriam condições, na percepção da Pesquisadora, de fornecer melhores informações para a coleta de dados, visto que, ao atuar como docentes, precisam usar metodologias, recursos e estratégias para atingir o aluno.

Foram realizadas entrevistas com uma amostra de nove alunos, ou seja, 30% da turma. Na análise das entrevistas feitas, as respostas foram reunidas na categoria colaboração dos jogos para a aprendizagem na perspectiva dos alunos, destacando-se três núcleos de sentido: interação, uso da L1 e da L2 e aprendizagem colaborativa por meio de jogos.

### 3.3.1 Colaboração dos jogos para a aprendizagem na perspectiva dos alunos

Uma das perguntas desta pesquisa é verificar como o uso de jogos em uma perspectiva da aprendizagem colaborativa é eficiente para a aprendizagem da Libras como L2 para ouvintes.

Segundo estudos já feitos, compreende-se que a interação é um fator importante para ocorrer a aprendizagem colaborativa advinda da teoria sociocultural de Vygotsky (1998). O processo de interação é reafirmado por Brown (1994), ao explicar que ela é uma troca colaborativa entre duas ou mais pessoas; trocas estas que são feitas por meio de ideias, sentimentos, pensamentos e que resultam em um efeito recíproco.

#### - Interação

Mediante o exposto, algumas partes da entrevista referiam-se à interação. Abaixo, seguem trechos da entrevista que abordam o tema.

[30] Bobby: No meu ponto de vista, limitado, de Vygotsky, eu vejo que quanto mais interações, de diferentes tipos de interações, de ferramentas e tudo que você tiver contato, isso é, é produtivo pro aprendizado. Então, acredito que qualquer ferramenta, tirando de uma aula tradicional, tudo isso é produtivo, com certeza.

[31] Pesquisadora: Teve alguma coisa que você não gostou? Dos jogos ou do momento de interagir ali com os colegas?

Veny: Pra mim foi tudo ótimo porque é o momento que a gente tá descontraído e aprendendo, né? Foi tudo bárbaro.

Pesquisadora: Então você interagiu bastante com os colegas durante o jogo?

Veny: Muito e aprendi muito também.

Em [30], o participante não só citou Vygotsky ao falar de interação como também reforçou que ela é produtiva. Para Scarcella e Oxford (1992), o que mais facilita o ensino de uma segunda língua é combinar diversos tipos de assistência na língua e uma dessas assistências se dá por meio da interação.

Figueiredo (2018, p. 14) reitera que “a interação em sala de aula de línguas é entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo”.

Esta interação foi vista como positiva por todas as pessoas que foram entrevistadas, inclusive, Lielton e Melbeluá a citaram como uma das estratégias usadas por eles para aprender Libras fora do ambiente de ensino da Libras.

- [32] Lielton: [Estudar] com colega é melhor porque tem uma interação melhor.  
 Pesquisadora: Houve interação entre você e seus colegas quando vocês estavam brincando?  
 Lielton: Houve, houve, sim, uma interação boa. [...] porque, às vezes, quando você tá com a pessoa, com alguém, é um incentivo a mais, né, você não tem distração, você tá com a pessoa, você tá interagindo e isso contribui muito.
- [33] Pesquisadora: Você acha que você aprende melhor quando você está estudando sozinha ou quando você está interagindo com as suas colegas de escola?  
 Mèlbeluá: Eu aprendo mais quando estou interagindo com as minhas colegas, com as minhas alunas inclusive, elas me ajudam muito.  
 Pesquisadora: Houve interação entre você e seus colegas quando estava brincando?  
 Mèlbeluá: Teve interação porque um sinal que eu não sabia, o colega dizia, né? Eu acho que assim, foi muito importante, os colegas ajudaram bastante.

Pelo exposto, os participantes da pesquisa demonstraram que a interação favoreceu a aprendizagem, inclusive, percebe-se o indício de desenvolvimento do nível potencial (conceito da ZDP), conforme já apontado em [33] e agora, em [34].

- [34] Pesquisadora: Você acha que essa interação é eficaz?  
 Milla: Sempre quando tem alguém ao nosso lado, pra ajudar, Joseane, fica mais fácil porque sozinho você não tem com quem esclarecer suas dúvidas e ter alguma pessoa pra te acompanhar no seu lado, a pessoa tira suas dúvidas e torna aquilo, igual você falou a palavra, colaborativo; colabora mais para o aprendizado.

Para Mélibelúa e Milla, a colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998) naquela determinada situação, foi importante para enriquecer o aprendizado delas.

Para Figueiredo (2018, p. 18), “de acordo com a teoria vygotskiana, os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde tornam-se individuais”.

Por conseguinte, a interação proporciona aos alunos a oportunidade de trocar informações, verificar o que sabem e o que ainda precisam aprender para expressarem-se na língua-alvo (FIGUEIREDO, 2018).

Além da interação ocorrida, alguns apontaram que são competitivos, conforme mostrado nos trechos, a seguir.

- [35] Pesquisadora: Essa perspectiva que eu trabalhei com vocês em jogos é em relação à aprendizagem colaborativa, é essa interação. Você acha que dessa forma que foi trabalhado é eficaz?
- Bela: É muito eficaz. Pra nós, foi muito enriquecedora porque além da gente tá brincando, a gente proibia de falar, a gente só se comunicava em Libras. Então era o momento de desenvolver bastante. Muito rico!
- Pesquisadora: Então, houve, né [interação]?
- Bela: É, houve bastante. Houve a competitividade, foi bem aflorada, deu quase briga, (risos) torcida organizada, mas foi muito bom!
- [36] Pesquisadora: E você acha que essa interação que vocês tiveram enquanto estavam jogando foi produtiva, foi importante, ou não?
- Fera: Foi, bastante, porque eu me considero muito competitivo, então fica muito... fixa mais, com a gente jogando, então, a gente ia competindo e fixa as cores, a roupa. Fica mais fácil de aprender, muito mais, do que só repetir por repetir. Só repetição. Se tiver o jogo, aí causa uma vontade a mais de aprender. É interessante!

A competição já foi apontada na primeira análise dos jogos<sup>32</sup>, todavia, é novamente aqui demonstrada durante momentos de interação. Szundy (2009, p. 280) aponta que alguns podem achar que a competitividade entre o grupo pode inibir a colaboração, mas a autora afirma:

A esse respeito, corroboro com a visão defendida por Cook (2000) de que tanto a competição quanto a colaboração são aspectos inerentes à própria vida e, portanto, presentes e observáveis nas diversas situações em que usamos a linguagem. Nessa perspectiva, a competição vivenciada em jogos não impede que o conhecimento seja constituído de forma colaborativa. Pelo contrário, o contexto do jogo e a competição nele presente podem criar formas alternativas de colaboração, fazendo com que o conhecimento seja de fato socioconstruído.

---

<sup>32</sup> Seção 3.1.3

Chama atenção o exposto em [36] por Fera ao mencionar a repetição como uma forma eficaz para a aprendizagem se ela se der em contexto colaborativo. Em conformidade com isto, Felipe e Monteiro (2007, p. 12) advertem que “ensinar uma língua de sinais para ouvintes é tarefa difícil, por isso, certos princípios podem ser seguidos para melhor ensino-aprendizado”.

Um destes princípios está relacionado à repetição:

Não faça o aluno repetir apenas suas frases ou memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa onde ele precisará usar um sinal ou uma frase. A tarefa do instrutor de língua é habilitar o aluno a ser um bom usuário, isto é, a usar a língua que está aprendendo, para poder se comunicar (FELIPE; MONTEIRO, 2007, p. 12).

Consoante a isso, este trabalho segue a proposta da aprendizagem colaborativa por meio de jogos que proporciona situações comunicativas que vão além da mera repetição de sinais.

#### **- Uso da L1 e da L2**

Como já demonstrado na análise dos questionários, os alunos usaram tanto a Libras quanto o Português durante a participação no jogo.

Usar a L1, quando se está aprendendo outra língua, é uma ferramenta importante, conforme aponta estudos de Cândido Júnior (2018), especificamente para auxiliar na construção do significado da L2, para manter a interação e também para verificar a compreensão de itens lexicais ainda não internalizados ou não aprendidos.

Mello (2002, p. 104), baseando-se em estudos feitos por outrem sobre L1 e L2, aponta o uso da L1 como

um instrumento importante na assistência mútua entre os aprendizes durante o desenvolvimento de tarefas compartilhadas e, por isso, não deve ser menosprezada [...] a L1 se coloca no processo de ensino-aprendizagem da L2 como o código da solidariedade, da emoção, da mediação tanto no nível psicológico quanto cognitivo.

O uso da L1 como estratégia para manter a interação e a execução do jogo é percebido nos excertos abaixo:

- [37] Pesquisadora: E aí vocês usaram Português e Libras durante os jogos?  
 Lina: Sim.  
 Pesq.: Usou o Português só pra falar alguma palavra que não sabia em Libras, alguma coisa assim?  
 Lina: É. Nós usamos pouco Português, mais foi Libras.
- [38] Pesquisadora: Usou mais o Português, a Libras? Como foi?  
 Liz: Os dois. Mas assim, o Português era para rir, para brincar e ir comentando o jogo.
- [39] Pesquisadora: E qual língua você mais usou durante o jogo? Usava Português e Libras?  
 Mèlbeluá: Eu pretendia sempre usar mais Libras, mas os meus colegas sempre pediam mais Português porque os sinais que a gente não conhecia, a gente usava Português e os sinais que a gente já conhecia, a gente usava Libras.

A L1 desempenha o papel de facilitadora no processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE, mas deve ser limitado, sendo usado em “momentos de explicações breves sobre algum mal entendido, ou sobre algum aspecto gramatical, cultural ou de procedimentos de avaliação”. (GESSER, 2010, p. 59).

Outros manifestaram o desejo de usar apenas a L2, mas como estavam em contexto de colaboração, precisaram criar estratégias para que todos participassem e, assim, recorreram ao uso da L1:

- [40] Bobby: A gente usou as duas porque a gente tem alguns colegas que ainda estão aprendendo e que têm muita dificuldade. Quando eu fiquei com um grupo que sabia mais, a gente usou praticamente só Libras e os nos outros dois jogos tinha uma colega que tinha dificuldade, então usou Português também.
- [41] Milla: Nós utilizamos as duas porque, na verdade, como nós estamos no início do curso, praticamente, a gente conversa muito na nossa língua, mas para aprender eu acredito que a gente tem que usar mais a Libras. Eu queria que os colegas conversassem mais em Libras. Eu acho que facilitaria muito mais a aprendizagem. Eu acho que seria melhor!

Conforme mencionado, embora houvesse a vontade de produzir apenas em Libras, os colegas tiveram que usar o Português por ter outros participantes que precisavam deste apoio da L1. Gesser (2010) destaca que coibi-la [uso da L1] pode significar criar barreiras emocionais (frustração, medo, ansiedade, etc.) na relação que o aprendiz estabelecerá com a língua-alvo.

Dessa forma, o ambiente interativo e colaborativo propiciou que todos usassem ambas as línguas na medida em que se sentissem mais confortáveis, visto que é por intermédio da

aprendizagem colaborativa que “os alunos compartilham conhecimentos e informações e têm, então, a oportunidade de aprender com os outros e se conscientizarem de que todos têm dificuldades como também facilidades em determinados aspectos do idioma que estão aprendendo” (ARAÚJO, 2016, p. 91).

Há alguns relatos de que, durante o jogo, a L1 quase não foi usada por escolha própria dos participantes do grupo:

- [42] Bela: Usamos o Português algumas vezes, mas a maioria foi Libras. Era uma regra nossa.
- [43] Bobby: Quando a gente tava jogando, o nosso grupo, num dos jogos, acho que foi o Dominó, o Fera, ele, normalmente, é muito competitivo, então, a gente começou a brigar e zoar, isso tudo em Libras (risos).
- [44] Fera: Uma regra nossa: tinha que fazer mais Libras (risos). Não podia fazer mesmo, aí só quando a gente não sabia a palavra, aí a gente falava em Português.
- [45] Lielton: Usamos os dois, mas a gente tentou usar mais Libras, devido ao curso, pra tentar comunicar em Libras.
- [46] Veny: Teve momento que nós combinamos de só usar Libras.

Pelos excertos, compreende-se que, por meio dos jogos, tiveram oportunidades de receber *input* e também de produzir *output* na Libras e, neste feito, a aprendizagem acontece de forma comunicativa e não estruturalista (apenas repetindo sinais feitos pelo docente), o que foi oportunizado pelo contexto de colaboração e interação durante o uso dos jogos.

### **- Aprendizagem colaborativa por meio dos jogos**

Outra pergunta desta pesquisa objetiva saber qual a visão dos estudantes ouvintes sobre o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa<sup>33</sup> para aprender Libras como L2.

Os trechos, a seguir, retirados das entrevistas, mostram o ponto de vista dos participantes da pesquisa em relação à aprendizagem colaborativa da Libras por meio de jogos que promovam a interação e a colaboração:

- [47] Pesquisadora: E você acha que os jogos colaboram para promover a

---

<sup>33</sup> Embora todos os entrevistados fossem professores, foi perguntado se sabiam o conceito de aprendizagem colaborativa. Aos que não sabiam, foi feita uma rápida explicação.

- aprendizagem?  
 Lina: Muito!  
 Pesquisadora: Então, em relação à Libras você acha que é possível aprender Libras usando jogos?  
 Lina: Claro! É uma metodologia muito boa!  
 Pesq.: E, então, essa interação, essa colaboração, você acha que ela é eficaz na aprendizagem?  
 Lina: Muito.
- [48] Pesquisadora: Você acha que os jogos colaboram para a aprendizagem?  
 Mèlbeluá: Eu acredito muito que desenvolve bastante, porque até a minha monografia, eu escrevi sobre a importância do aprender brincando.  
 Pesquisadora: E em relação a Libras, você acha, então, que é possível aprender Libras usando os jogos?  
 Mèlbeluá: Sim, muito, é muito importante, aprende muito porque a figuração ajuda bastante.  
 Pesquisadora: Então, você acha que a aprendizagem colaborativa, essa interação é na aprendizagem?  
 Mèlbeluá: Com certeza. [...] Eu acho que é de extrema importância.
- [49] Pesquisadora: Então, em relação à Libras, você acha que é possível aprender Libras usando os jogos?  
 Veny: Sim. Eu gostei muito dos jogos que você, né, Joseane, trouxe pra cá, inclusive nós tiramos fotinha.  
 Pesquisadora: Então você acha que os jogos te ajudaram?  
 Veny: Muito, ajudaram muito e lá no colégio quando a gente fala fica todo mundo “Ai, traz pra gente brincar!”

A participante Bela [50] se refere ao lúdico para obter um melhor aprendizado. Dohme (2011, p. 111) afirma que as atividades lúdicas podem desenvolver diversas habilidades e atitudes interessantes no processo educacional:

- Participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.
- Diversidade de objetivos permitindo o atendimento de uma ampla gama de características individuais e desenvolvimento de habilidades em diversas áreas.
- Exercício do aprender fazendo.
- Aumento da motivação em participar (DOHME, 2003, p. 111).

- [50] Bela: As experiências que nós tivemos nas aulas foram enriquecedoras, fixou bastante o vocabulário e a gente saiu com vontade de levar o jogo para casa e continuar brincando com quem tivesse na frente.  
 Pesquisadora: E você acha que esses jogos foram bons, então, para auxiliar no seu aprendizado de Libras?  
 Bela: Foram essenciais. Todas as aulas que a gente teve com a fixação do vocabulário. Por ser professora de língua, né, eu sou professora de Inglês mais do que de Português, então, o lúdico ele tem que fazer parte. Então, toda vez que você traz um jogo, uma brincadeira, uma diversão para fixar o conteúdo, o aluno sai com o aprendizado maior. Então, isso foi bem enriquecedor mesmo.  
 Pesquisadora: Então, essa perspectiva que eu trabalhei com vocês em jogos é em relação à aprendizagem colaborativa, é essa interação, né, você e os colegas. E aí, você acha que dessa

forma que foi trabalhado, você e mais os colegas, é eficaz?  
 Bela: É muito eficaz. Pra nós, foi muito enriquecedora porque além da gente tá brincando, a gente proibia de falar, a gente só se comunicava em Libras. Então era o momento de desenvolver bastante. Muito rico!

Muitos participantes, conforme trechos, a seguir, abordaram o jogo como forma motivadora, descontraída e prazerosa para a aprendizagem. Sobre isso, Kishimoto (2011, p. 42) explica que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico”.

[51] Pesquisadora: Então você acha que os jogos colaboram pra promover a aprendizagem?

Fera: Muito! Colaboram e eu acredito que se for pra criança do ensino fundamental que joga durante o recreio, vai fazer sucesso, eu acredito que sim, com certeza! [...] Porque você tá aprendendo de outra forma, não só a repetição. Você aprende associar em outra situação, você associando com outra situação que é o jogo, você aprende muito mais.

[52] Pesquisadora: Você acha que é possível aprender Libras usando jogos?

Milla: Tenho certeza, eu tenho certeza, Joseane [...] É possível, não! É importante ter os jogos pra conciliar com a Libras.

Pesquisadora: Você acha que os jogos foram bons para auxiliar no seu aprendizado da Libras? E como? Se foi eficaz...

Milla: Com certeza, com certeza. Por exemplo, é porque frisa na mente da gente, você acaba que você lembra mais fácil quando você associa a palavra à imagem que você viu no jogo. Então você lembra com maior facilidade do que se você tivesse estudado apenas a palavra.

Durante as perguntas sobre aprendizagem de Libras por meio de jogos, a interação foi retomada como facilitadora na aprendizagem, conforme os trechos [53] e [54]. Corroborando isso, entende-se que é por meio dela “que os aprendizes se engajam, estimula-se o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem com se aprimoram as relações interpessoais” (CLAPPER, 2015; DÖRNIÉY, 1997; OXFORD, 1997, *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 63).

[53] Pesquisadora: Mas você acha que os jogos colaboram para promover a aprendizagem?

Lielton: Colabora, sim, porque é um momento de descontração, né. E esse momento de descontração, você já tá aprendendo, você tá tirando alguma coisa daquilo pra levar pra vida toda como aprendizagem [...] é uma coisa que interage bastante, que você tá descontraído e aprendendo ao mesmo tempo.

[54] Pesquisadora: E você acha que os jogos colaboram para a aprendizagem?

Liz: Muito, muito! Até porque a aprendizagem não se dá, nesse...

- além da interação, tem que ser uma coisa marcante e assim, tem que ser uma coisa divertida, né.
- Pesquisadora: Então, você acha que não só na aprendizagem, mas na aprendizagem de Libras, também? Você sentiu isso?
- Liz: Sim.
- Pesquisadora: Ajudou em alguma coisa?
- Lina: Sim, e muito! [...] A Trilha, todos.
- Pesquisadora: E você falou aí de interação. Essa palavra “interação” ela vem da aprendizagem colaborativa. Então, você acha que essa interação é eficaz no ensino, na aprendizagem?
- Liz: Muito, muito, muito, muito!

Figueiredo e Araújo (2018, p. 246) reiteram que usar jogos pode proporcionar maior interação, promover colaboração, e maior motivação para participar de maneira efetiva do processo de aprendizagem de uma língua.

Portanto, pelos trechos retirados das entrevistas sobre a aprendizagem por meio de jogos, compreende-se que os jogos proporcionam o que foi citado pelos autores acima, reafirmando também que é possível aprender Libras por meio de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa.

### **3.4 Análise das entrevistas com a Instrutora e com a Intérprete de Libras**

Na análise das entrevistas feitas com a Instrutora de Libras e com a Intérprete de Libras, as respostas foram reunidas na categoria colaboração dos jogos para a aprendizagem sob o ponto de vista da Instrutora e da Intérprete de Libras, destacando-se três núcleos de sentido: metodologia, uso dos jogos e sua contribuição para a aprendizagem e colaboração e interação no uso dos jogos.

As entrevistas com a Instrutora e com a Intérprete de Libras ocorreram após o término do nível II de Libras, pois se pretendia saber a visão de ambas a respeito do uso dos jogos e sua facilitação para a aprendizagem de Libras.

Ambas as entrevistadas atuam no ensino da Libras: a Instrutora com conteúdos práticos, ou seja, o ensino lexical, e a Intérprete com conteúdos teóricos.

A Instrutora de Libras é surda e trabalha no CAS/CAP desde 2011. Formada em Pedagogia e pós-graduada em Libras, ela começou a ministrar aulas no curso de Libras em 2016, pois antes sua função era ir às escolas estaduais e ensinar sinais básicos para as turmas onde havia alunos surdos. A entrevista foi feita após o término do nível II para ver a percepção da Instrutora em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos após o uso dos jogos, bem como sua percepção sobre os jogos. Ainda, a entrevista com a Instrutora

foi feita respeitando-se sua língua materna que é a Libras e, depois, transcrita para o Português.

A Intérprete de Libras trabalha no CAS/CAP, desde 2016; tem formação em Pedagogia e em Recursos Humanos (tecnóloga) e possui especialização em Libras. A entrevista, feita após o término do nível II e gravada em áudio, mostra a percepção da Intérprete, que também atua no ensino (conteúdos teóricos), sobre o trabalho desenvolvido com o uso dos jogos.

Sobre a divisão dos conteúdos, a Instrutora explica que ensina os sinais no *DataShow*, mas se os alunos não entenderem, a Intérprete também explica para ficar bem claro e não haver confusão nos sinais.

### - Metodologia

A seguir, é apresentado um trecho da entrevista sobre a metodologia usada.

- [55] Pesquisadora: Qual é a metodologia que vocês usam? Você já falou de *DataShow* e música. Tem mais alguma coisa?
- Instrutora: Primeiro ensina, depois vai lá na frente apresentar, mas pra eles desenvolverem e apresentarem não é rápido não. Vai estudar os vários sinais, depois música, poema. O aluno se esforça e vai aprendendo.
- Pesquisadora: E para eles aprenderem músicas, poemas, vocês, então, ensinam palavras, depois ensina frases, diálogos?
- Instrutora: Sim. Porque, por exemplo, o aluno vê a música, o poema e precisa interpretar. Então, depois que ensina os sinais, mostra a música porque eles aprendem muito mais rápido e se desenvolvem.

Ao ser questionada se já havia utilizado jogos em sala, a Instrutora afirma que já havia feito uma dinâmica para trabalhar configuração de mão. Ela perguntava quais sinais poderiam ser feitos com determinada configuração. Também, ao participar de uma oficina ministrada por nós, em que foi abordado o uso de jogos no ensino da Libras, ela gostou e utilizou em suas aulas o bingo em Libras.

Sobre a metodologia usada para ensinar Libras, a Intérprete dá mais informações que complementam o que foi exposto em [55].

- [56] Pesquisadora: Qual é a metodologia que vocês usam durante as aulas de Libras?
- Intérprete: Nós usamos exposição do conteúdo e quando, às vezes, tem texto, gramática, a gente debate, conversa. Eu gosto muito de trazer atividades de fora, da internet, de outros cursos de

Libras. Muito sobre a vida e a vivência do surdo, a gente conversa, passa texto, vídeo, filme, nesse sentido.

Compreende-se pelo exposto que o conteúdo é enriquecido por meio de vídeos que mostram a realidade dos surdos em várias partes do país, podendo, assim, ampliar a visão dos alunos sobre aspectos da cultura surda.

Em relação à metodologia de trabalhar com jogos, a Intérprete assim avalia:

- [57] Intérprete: Nos dias do uso dos jogos, como tem figura e imagem, parece que tem um melhor entendimento, clareia melhor para que eles entendam e consigam captar melhor o sinal porque, ali, às vezes, a gente faz o sinal, passa um pouquinho e eles esquecem. E tendo a figura na mão deles, eles brincando, passando de um para o outro, eles percebem melhor.
- Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre os jogos que eu trouxe?
- Intérprete: Foi bem dinâmico, a didática muito boa, os alunos gostaram bastante dos jogos. E o lúdico, em qualquer idade, eu acho que é muito bom.

Pela fala da Intérprete, ela avalia como positiva a metodologia que foi proposta em usar jogos para trabalhar conteúdos na perspectiva da aprendizagem colaborativa de Libras.

### **- Uso dos jogos e sua contribuição para a aprendizagem**

Em relação à nossa pesquisa ao usar jogos em uma perspectiva para a aprendizagem colaborativa da Libras, a Instrutora percebe diferenças quando esses foram trabalhados.

- [58] Instrutora: Só as aulas de Libras ensinando só sinais são cansativas e assim ficou diferente. Eles conseguem perceber rápido e aprendem, memorizam. Às vezes, o aluno está cansado e não entende nada. Mas eles aproveitaram o jogo. Ao perceberem palavras que estavam no jogo e não conheciam, perguntavam o sinal e aprendiam. [...] E falam “nossa é esse o sinal” e conversam com os colegas, é interativo e aprendem rápido. Agora, só uma pessoa sozinha, não entende, mas quando pergunta pra outra pessoa e explica, eles se desenvolvem. Os alunos gostaram, acharam interessante, é importante também o uso da imagem porque é mais fácil, por exemplo, vê a imagem e fala “ah, é esse o sinal!”. É diferente, por exemplo, de poemas, texto. Por exemplo, pra mim que sou surda, ver só o texto é ruim, fica bem básico, mas com a imagem é bem melhor e para os alunos ouvintes também. Por exemplo, vê e fala “eu não entendi nada dessa palavra”, mas quando vê a imagem é melhor, exemplo: cores, roupa.

A Instrutora afirmou que pretende usar jogos em suas aulas porque “precisa, sim; só papel [referindo-se aos textos que trabalham], não. Tem que aproveitar e mostrar outras atividades”.

Durante a entrevista, a Instrutora emite sua opinião a respeito dos jogos e se contribuem para a aprendizagem.

- [59] Instrutora: Eu gostei muito, achei muito importante. A Joseane explicou e eu acredito também que ajuda a desenvolver o conhecimento dos alunos. Só o papel, com textos, Português e nas outras disciplinas, só sinal, sinal... mas a imagem, eu gostei muito e vou continuar usando jogos. É muito mais fácil do que só com texto. Então quando eu vi os jogos, eu gostei.
- Pesquisadora: O jogo colaborou para a aprendizagem?
- Instrutora: Sim. É bem melhor porque os alunos se esforçaram e desenvolveram. E todos ajudaram uns aos outros.

### - Colaboração e interação no uso dos jogos

A Instrutora percebeu que houve interação entre os alunos [58] e ao conversarem com os demais colegas, a aprendizagem se tornava mais fácil e reitera [59] que os jogos ajudaram os alunos a desenvolverem-se na Libras, indo ao encontro do que afirmam Nyikos e Hashimoto (apud FIGUEIREDO, 2018) sobre o conhecimento ser coconstruído em situações colaborativas de aprendizagem.

Sobre a colaboração e a interação, a Intérprete demonstra que ambas aconteceram e foram eficazes, de acordo com o trecho abaixo:

- [60] Pesquisadora: Você acha que o jogo colaborou para promover a aprendizagem dos alunos?
- Intérprete: Colabora, sim. O jogo colabora para a aprendizagem em qualquer área, né. A gente tá interagindo, tá brincando, tá fazendo uma coisa diferente. Ajuda, sim.
- Pesquisadora: Qual a visão de vocês sobre a interação dos alunos durante o jogo? Você acha que eles interagiram?
- Intérprete: Interagiram, ficaram muito interessados, participaram. Como tinha também vários jogos, o que tinha um tipo de jogo queria fazer o do outro pra ver. Então, depois, eles ficaram até perguntando onde vende, se tem. E por isso mesmo, eu fiz o dominó.

A Intérprete relata que os alunos também gostaram muito dos jogos e que, por isso, ela já providenciou jogos para trabalhar outras temáticas.

- [61] Intérprete: Eles gostaram, principalmente do dominó. Depois eles até

pediram, se não vende, como que faz. Eu imprimi alguns na internet e fiz um dominozinho e estou trabalhando com eles sobre objetos escolares, que foi o que eles gostaram bastante.

Pesquisadora: A última pergunta está relacionada a se vocês vão usar os jogos. Mas você já até falou que fez, né?

Intérprete: É. O mais fácil de fazer foi o dominó, então eu fiz vários dominós e a gente tá trabalhando com o dominó.

Como mencionado pela Intérprete, os jogos já estão sendo usados nas aulas de Libras do CAS/CAP porque os alunos não só gostaram, como ela e a Instrutora perceberam que os jogos facilitam a aprendizagem de Libras.

Tanto a Instrutora quanto a Intérprete de Libras não relataram aspectos negativos e/ou que pudessem ser melhorados.

Na próxima seção é apresentada a parte conclusiva deste estudo, em que as perguntas feitas na introdução são respondidas, com base nas análises aqui feitas.

## CONCLUSÃO

Esta parte do trabalho apresenta as considerações finais deste estudo, respondendo às perguntas que nortearam esta pesquisa e relacionando-as à análise dos dados obtidos e expostos no terceiro capítulo, além de expor as limitações do nosso estudo e sugestões para futuras pesquisas.

Nesta pesquisa, partimos da concepção da teoria sociocultural, centrada na aprendizagem colaborativa, por entendermos, mediante os estudos já realizados, que ela traz benefícios para a aprendizagem de uma língua, sobretudo quando são utilizados jogos como uma das técnicas de ensino.

As perguntas que motivaram a pesquisa estão na introdução do trabalho e são aqui retomadas: (a) como o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa é eficiente para a aprendizagem da Libras como L2 para ouvintes?; (b) qual a visão dos estudantes ouvintes sobre o uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa para aprender Libras como L2?; e (c) como a Instrutora e a Intérprete da turma avaliam o uso de jogos durante as aulas de Libras?

A seguir, cada pergunta será respondida conforme observado nas interações ocorridas durante o uso dos jogos.

### **O uso de jogos na aprendizagem de Libras**

Durante os jogos, os alunos precisavam interagir com os demais colegas para cumprir as tarefas do jogo. Dessa forma, eles vivenciaram situações que são características da aprendizagem colaborativa.

Os alunos usaram várias estratégias mediadoras durante os jogos. Com isso, os jogos promoveram a interação e a colaboração entre eles, pois se ajudavam mutuamente para cumprir as tarefas do jogo e quando a dúvida não era sanada entre eles, recorriam à Pesquisadora, à Instrutora e à Intérprete.

De igual forma ocorreu com o *scaffolding*, pois, em vários momentos de interação com a Pesquisadora, esta provia-lhes *scaffolding* ao invés de uma resposta direta, o que foi possível também observar em alguns alunos quando solicitados pelos demais colegas,

levando-os à aprendizagem de um determinado sinal que, eventualmente, poderiam ter esquecido.

O uso da L1 durante as aulas de Libras não prejudicou ou diminuiu a importância da língua-alvo, visto que vários autores afirmam que esta é uma estratégia válida para obter dados e informações para conseguir realizar e/ou entender sobre a língua que se está aprendendo.

Além das estratégias mediadoras terem sido eficientes para a aprendizagem de Libras, foram observados outros benefícios do uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa, sendo: *input*, *output*; aprendizagem, revisão ou fixação de sinais; correção do outro e autocorreção; e o uso da L2.

O uso da L2 deve acontecer de uma maneira contextualizada. Para isso, Felipe e Monteiro (2007) sugerem oito princípios aos professores de Libras para obter um melhor aprendizado. Um desses princípios refere-se a ensinar Libras sem repetições de frases ou memorização de palavras. Ao invés disso, alertam para que os alunos sejam colocados em situações comunicativas.

Os participantes além de estar em contato com a Libras de maneira dinâmica, puderam usá-la significativamente e assim, podiam receber *input* e fornecer *output*, além de revisar sinais já aprendidos e conhecer novos sinais que algum colega utilizasse nos momentos de interação.

Gesser (2012, p. 125) considera a aprendizagem com base na interação como momentos genuínos, cujo foco estará na negociação dos significados no uso de linguagem. Assim, quando um colega percebia a necessidade de corrigir o outro, isto acontecia de maneira prazerosa, pois estavam em um ambiente colaborativo.

### **A visão dos estudantes**

Tanto nos comentários expostos nas fichas avaliativas dos jogos quanto nas entrevistas feitas com os alunos, a palavra “interação” sempre surgia por parte deles, evidenciando que o uso do jogo propiciou a troca de conhecimento entre os participantes, demonstrando que foram ativos no processo da aprendizagem colaborativa.

Araújo (2016) afirma que os jogos são um importante instrumento didático em sala de aula e na nossa pesquisa isso ficou evidenciado, pois os estudantes relataram que, por meio dos jogos, puderam ter momentos de interação e colaboração.

A maioria dos alunos relatou que usou apenas a Libras durante a utilização dos jogos. Isso demonstra que quando a língua é colocada em uma situação significativa de comunicação, os discentes têm mais oportunidades de vivenciar a língua que estão aprendendo de forma interativa e não somente com palavras ou frases a serem repetidas isoladamente.

Outra parcela relatou que usou ambas as línguas (Libras e Português) durante as interações e, conforme já discutido, o uso da língua-fonte não atrapalha a aprendizagem da língua-alvo e vai conduzindo o aluno a se tornar cada vez mais fluente na língua estudada, pois vão diminuindo a timidez e a vergonha de errar ao sinalizar, fazendo-o adquirir autoconfiança.

Um fator importante sobre a visão dos alunos em relação ao uso de jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa para aprender Libras como L2 é que 94,1% dos alunos aprovaram o uso dos jogos para a aprendizagem dessa língua. Apenas 2,7% discordaram e 3,2% não responderam.

Assim, a opinião dos alunos sobre os jogos auxiliarem na aprendizagem foi quase unânime, validando, assim, as pesquisas já feitas a respeito de os jogos serem usados como forma de aprendizagem, e também, na nossa pesquisa, como relatado pelos discentes, auxiliarem na revisão de sinais que já foram aprendidos, além de proporcionar aos alunos maior interação e mais motivação.

### **A avaliação da Instrutora e da Intérprete**

A Instrutora e a Intérprete da turma pesquisada demonstraram satisfação sobre o uso de jogos, conforme relataram durante a entrevista. Ainda, de acordo com a Intérprete, ela relata que já estava providenciando jogos para usar, não apenas com a turma em que fizemos a pesquisa, como nas demais turmas do CAS/CAP, justamente por terem percebido a eficácia de jogos que promovem a colaboração no ensino da Libras como L2.

A Instrutora percebeu a diferença nas aulas em que os jogos foram aplicados. De acordo com ela, somente a aula de Libras de forma expositiva é cansativa e da forma como foi trabalhado, ficou diferente e que os alunos souberam aproveitar o jogo.

Bem como afirmou a Intérprete, a Instrutora de Libras vai continuar usando os jogos em suas aulas, pois achou essa forma de trabalhar muito importante, além de ter gostado muito dos jogos que foram adaptados para usar com a turma, principalmente, pelo uso das imagens que chamam a atenção de todos. Ela também destaca a importância da interação durante os jogos, pois “aprende rápido. Só uma pessoa sozinha, não entende, mas quando pergunta pra outra pessoa e explica, eles [referindo-se aos alunos] se desenvolvem”.

Sobre a Instrutora ter citado essa colaboração entre colegas para sanar dúvidas, Swain (2000) afirma que é por meio de diálogos colaborativos que a aprendizagem da língua pode ocorrer, assim, o uso dos jogos trabalhados promoveu a aprendizagem colaborativa facilitando o processo de aprendizagem de Libras.

### **Limitações desta pesquisa**

Este estudo, como qualquer outro, tem suas limitações. A pesquisa foi feita em apenas um *locus* e com um grupo de estudantes de Libras, portanto, é interessante que este estudo também se aplique a outros grupos para ser ampliada a visão dos alunos em relação ao uso de jogos.

Todavia, apesar da limitação exposta, acreditamos que esta pesquisa mostra os benefícios que os jogos podem trazer ao aprender a Libras na perspectiva da aprendizagem colaborativa.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

Como já mencionado nesse trabalho, é necessário que mais pesquisas sejam feitas na área de Libras, portanto, esta pesquisa deixa margem para que outros possam colaborar e verificar a aprendizagem da Libras como L2 tendo em vista fatores afetivos, idade, motivação para a aprendizagem e, também, o uso de jogos para aprendizagem de Libras como L1.

Já com esse mesmo tema, outra sugestão para ampliar a pesquisa e trabalhar como tese de doutorado é expandir os jogos classificados como analógicos para o formato digital tanto para serem jogados por surdos como por ouvintes.

## **Considerações finais**

Por meio dos resultados obtidos neste trabalho, percebe-se a importância da aprendizagem colaborativa para aprender uma língua, neste caso, a Libras; língua esta que é relativamente nova se comparada às línguas orais.

É importante que professores, ao longo de suas carreiras, busquem formações constantes para estarem atualizados quanto às novas formas e teorias de ensino que a Linguística Aplicada oferece, pois a falta de formação pode continuar limitando professores a reproduzirem em suas aulas a mesma forma de ensino que lhes foi transmitida há vários anos. A língua é viva e mutável, o ensino e a aprendizagem também devem ser.

Assim, pesquisas como esta vão agregando formas de ensinar Libras de maneira dinâmica e contextualizada, oportunizando aos alunos momentos de interação para que a aprendizagem se torne mais efetiva.

Os jogos trabalhados na perspectiva da aprendizagem colaborativa contribuíram para que os alunos pudessem interagir, possibilitando aprendizagem e troca de conhecimento entre eles.

Ao longo da análise dos dados, as perguntas foram respondidas de forma satisfatória demonstrando, assim, a eficácia e a importância do uso de jogos na perspectiva de aprendizagem colaborativa para a aprendizagem de Libras como L2.

Portanto, o uso isolado de jogos não faz diferença na aprendizagem. Ao trabalhar com jogos na perspectiva da aprendizagem colaborativa, o professor deve ter em mente os objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados, bem como a própria escolha do jogo que oportunizará os benefícios para a aprendizagem.

Desse modo, sugere-se que mais aulas de Libras sejam trabalhadas com o uso de jogos que promovam a aprendizagem colaborativa para que os alunos possam interagir e construir conhecimentos em conjunto, pois, assim, estarão mais capacitados não só para adquirir a língua-alvo, como também para fazer uso significativo dela.

## REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **The Modern Language Journal**, Medford, MA, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo. Cengage Learning, 2009.

ARAÚJO, M. A. F. de. **Let's Play Games!:** o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE), 9., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. Tema: Psicologia Escolar e Educacional: Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos. Disponível em: [https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe\\_2009\\_issn-1981-2566.pdf](https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf). Acesso em: 12 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Decreto nº.5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. 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: 29 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 08 out. 2018.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

CALLEGARI, M. V. Motivação e ensino de espanhol na escola pública paulista: dados quantitativos e qualitativos de um estudo de caso. **Trab. Linguist. Apl.** Campinas, v. 51, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2012. Versão *online*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132012000100006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100006&lang=pt). Acesso em: 24 jun. 2019.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. **O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa**. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de tarefas comunicativas. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.p. 59-98.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (org.). **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-24.

CAS/CAP. Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez e Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. **Projeto Político Pedagógico**. Ceres: CAS/CAP, 2019.

CAS/CAP. Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez e Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual. **Regimento Escolar**. Ceres: CAS/CAP, 2014.

CORRÊA, A. M. S. *et al.* Jogos educativos digitais para o ensino de Libras disponíveis na *Play Store*. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 16., Tema: Educação e tecnologia para a humanização da escola, 2018, Recife. **Anais [...]** Recife: s. n. 2018.p. 1-17.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? *In*: DILLENBOURG, P. (ed.). **Collaborative-learning**: cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação**: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. *In*: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). **Vygotskian approaches to second language learning**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-56.

ESPAÇO EDUCAR. **Site institucional**. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2018/06/fonte-libras-kidimais-para-baixar.html>. Acesso em: 5 abr. 2019.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto**: curso básico: livro do professor. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Século XXI. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares:** os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros:** uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky:** a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019. (Estratégias de ensino).

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; ARAÚJO, M. A. F. de. Possibilidades de aprendizagem por meio do uso de jogos em sala de aula de inglês. *In:* FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018.

GALLO, S. N. **Jogo como elemento da cultura:** aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar. 2007. 203f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2.** Florianópolis, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995, p. 57-63. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jul. 2019.

GREINER, M. U. **The Effective Use of Games in the German as a Foreign Language (GFL) Classroom.** 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Graduate College of Bowling Green State University, 2010. Disponível em: [https://etd.ohiolink.edu/pg\\_10?0::NO:10:P10\\_ACCESSION\\_NUM:bgsu1276106126#abstract-files](https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:bgsu1276106126#abstract-files). Acesso em: 17 nov. 2019.

GUEDES, J. **Aprendizagem colaborativa:** um perfil para educadores e educandos. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. **Scribd.** 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/154724166/John-Harbord-1992-the-use-of-the-mother-tongue-in-the-classroom-pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** 4. ed. Tradução: João Paulo Monteiro. Título original: Homo Ludens – vom Unprung der Kulturim Spiel. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

IBGE. **Pesquisa nacional de pessoas com deficiência:** pessoas com tipo de deficiência auditiva, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/23612?detalhes=true>. Acesso em: 8 out. 2018.

IDAC. Instituto de Ação Cultural. **A observação participante, uma alternativa sociológica.** Rio de Janeiro: CEI, 1978.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação: considerações históricas. *In: Idéias, o cotidiano da pré-escola*, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 7, 1990. p. 39-45.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. p. 9-33.

LEAL, L. A. B. Jogo e educação. **Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 177-183, jul./dez. 2014. versão *online*. Disponível em: file:///D:/01%20-%20DOWNLOADS/10928-37991-1-PB.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

LOPES, M. G. **Jogos na Educação: criar fazer jogar**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MADEIRA, L. M. Pesquisa participante: metodologia pedagógica alternativa para enfermeiros. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 40, n. 1, jan./fev./mar. 1987, p. 28-33. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71671987000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671987000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jul. 2019.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MELLO, H. A. B. de. **O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngue"**. 2002. 345f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269385>. Acesso em: 13 jul. 2019.

NUNAN, D. **Research methods in Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, C. Jogos e ludicidade. *In: AMARAL, A.; OHY, J. (org.). Jogos cognitivos: um olhar multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-cultural sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias: Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte**, v. 2, n. 3, 2008, p. 1-16. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 8 jul. 2019.

OLIVEIRA, Q. M. de. **A aprendizagem de libras e de português em contexto de tandem: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG**. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, R. R. S. **Jogos na formação inicial de professores de Biologia**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Câmpus de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

OLIVEIRA-SILVA, C. M. de. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos**: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG. 2017. 288f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PAGNEZ, K. S.; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 52, p. 229-256, abr./jun.2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 2 maio 2018.

PIN, J. R. de O. *ET al.* Utilização metodológica da pesquisa participante para divulgação científica: questões sobre corpo e saúde. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n.2, jul/dez 2016, p. 144-159. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/912>. Acesso em: 23 jul. 2019.

QLIBRAS. **Site institucional**. 2019. Disponível em: <http://www.qlibras.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

REZENDE, J. R. S.; REZENDE, J. S. R.; SANTOS, S. K. S. L. Avaliação de satisfação do *software* QLibras como estratégia para o ensino do alfabeto em Libras. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 7., 2018, Brasília. **Caderno de Resumos da JEPE**. Brasília: Instituto Federal de Brasília Campus Gama, v. 3, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-jshbK-qILWcR5Lmu4NJI6nIFNHf8oIW/view>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**. Fortaleza, v. 23, n. 2, jul./dez. 2008, p. 176-180.

ROMÃO, J. J. S.; RENNEBERG, M.; GONÇALVES, M. M. Cognition e interatividade no desenvolvimento de jogos educativos. In: **SBC – Proceedings of SBGames'08: Game & CultureTrack**. Belo Horizonte, novembro, 10-12. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames08/gc/papers/p23.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The tapestry of language learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992. p. 29-50.

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, R. F.; FRANÇA, L. S. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem na forma de jogos para o ensino de libras. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 4., Ponta Grossa, 2014. p. 1-12. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/tic-no-ensino-aprendizagem-de-ciencias-e-tecnologia/01409161848.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, N. A. N. da. **Formação de professores: reflexões sobre a prática docente como estratégia para a elaboração de módulo instrucional**. 2016. 227f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Câmpus de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

SOARES, L. Q.; FERREIRA, M. C. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 6, n. 2, jul/dez. 2006, p. 85-109. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572006000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 jul. 2019.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: teoria, métodos e aplicações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., Curitiba, 2008. **Resumos [...]**. Disponível em: [www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0309-1.pdf](http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0309-1.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e atividades lúdicas para o ensino de química**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2015.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In*: GASS, S.; MADDEN, C. (ed.). **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1985.p. 235-253.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). **Principle & practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, Medford, MA, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

SZUNDY, P. T. C. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 275-294, jul./dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132009000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jul. 2019.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. *In*: TORRES, P. L. (org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR-PR, 2014. p. 61-93. Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/materialdo\\_professor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica](http://www.agrinho.com.br/materialdo_professor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica). Acesso em: 12 jun. 2019.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://www.gestaoporprocessos.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Gamification-Inc-MJV.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. p. 144-188.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WIKIPEDIA. **Dominó**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Domin%C3%B3>. Acesso em: 21 jan. 2020.

WOOD, D; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 6 out. 2019.

ZHAO, C. Classroom interaction and second language acquisition: the more interactions the better? **CSCanada – Studies in Literature and Language**, v. 7, n. 1, p. 22-26, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6318/b907e1c18d62522c56e3a8aab292fb897ac7.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS JOGOS

**AVALIAÇÃO DO JOGO:** \_\_\_\_\_

**Pseudônimo:** \_\_\_\_\_

<b>Itens a serem avaliados</b>	<b>Ruim</b>	<b>Razoável</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Ótimo</b>
Como facilitador da aprendizagem, você considera esse jogo como:					
Quanto à interação proporcionada, você considera esse jogo como:					
Em uma avaliação geral, você considera esse jogo					

**- Nas interações como os colegas durante esse jogo você usou:**

( ) Apenas a Libras      ( ) Apenas o Português      ( ) Ambas as línguas

**- Deixe aqui suas suas críticas ou sugestões:**

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

1. Por que você está fazendo o curso de Libras?
2. Quais suas expectativas em relação ao curso de Libras?
3. Como está sendo a sua aprendizagem de Libras aqui no curso?
4. Cite algumas estratégias que você usa para aprender o conteúdo ministrado.
5. Você acha que aprende melhor quando estuda sozinha ou com algum colega?
6. Na sua infância, você brincava com colegas? De quais jogos você mais gostava?
7. Os jogos colaboram para promover a aprendizagem? Como?
8. Em relação a Libras, você acha que é possível aprender esta língua usando jogos? Por quê?
9. Você sabe o conceito de aprendizagem colaborativa?
10. Você acha que a aprendizagem colaborativa foi eficaz quando estavam jogando?
11. Você acha que os jogos ajudaram na sua aprendizagem de Libras?
12. Dos jogos, qual você mais gostou?
13. Teve alguma coisa que você não gostou: dos jogos ou do momento de interação?
14. Você interagiu bastante com os colegas durante o jogo? Em Libras? Em Português?
15. Você tem alguma sugestão para melhorar os jogos que foram apresentados?

## APÊNDICE C – AMOSTRA DE UMA ENTREVISTA

### Bobby

**Pesq.:** Por que você tá fazendo o curso de Libras?

**Bobby:** O curso de Libras... quando eu era pequeno eu era muito tímido, não gostava de conversar. (*risos*) então a linguagem não-verbal me atraía de alguma forma. Esse é o motivo.

**Pesq.:** Sério?!

**Bobby:** Eu era tímido, muito tímido! Eu dava a volta pra não cumprimentar as pessoas.

**Pesq.:** Acredita que eu já fiz isso! (*risos*)

**Bobby:** Eu chegava na igreja, eu dava a volta na entrada, eu era muito tímido, então eu acho que isso me atraiu. Eu sempre gostei de ficar lendo, aí eu ficava vendo, quando vai comecei a aprender alguns sinais, depois quando comecei a ter acesso a internet, eu pesquisava alguns sinais sozinho e tive uma noção de Libras e sempre tive vontade de fazer o curso, só que nunca deu certo. Já tentei começar algumas vezes, mas nunca dava horário, sempre dava um problema e acaba que isso ficou um pouquinho esquecido, mas eu sempre, tudo de Libras que eu aprendia, que eu gostava de ver, de ler, se via novos sinais, se via algum surdo eu gostava de conversar. Aí, quando eu começar a trabalhar como professor, eu fiquei com muita vontade de ter um aluno surdo para poder ajudar e resolvi voltar para fazer o curso para aperfeiçoar e caso realmente tenha aluno surdo eu possa realmente poder conversar com ele como conversaria com qualquer outro aluno.

**Pesq.:** Então quando você começou o curso, você já tinha noção de Libras?

**Bobby:** Noção, já!

**Pesq.:** E nunca teve nenhum aluno surdo?

**Bobby:** Infelizmente, não. Ou, felizmente.

**Pesq.:** E em relação ao curso de libras, quais são suas expectativas em relações de curso de Libras?

**Bobby:** A minha maior expectativa é terminar o curso e continuar estudando sozinho pra poder fazer a prova de Intérprete que eu ainda não sei como funciona direito, vou dar uma olhada. Eu sei que são duas provas: Português pra Libras e outro de Libras pra Português. É... meu objetivo é tentar me tornar Intérprete no futuro.

**Pesq.:** Que legal! Muito bom! E como está sendo sua aprendizagem de Libras aqui no curso?

**Bobby:** Está sendo muito positiva, aprendendo muita coisa. O contato com as pessoas surdas, depois que eu comecei o curso, eu consegui ter aqui na cidade. Quando eu vim para cá, eu sempre procurei alguém que conhecesse surdo e tal, só que no meio que eu vivo, ninguém conhecia. Aqui não tem associação, né?

**Pesq.:**É, não tem associação.

**Bobby:** Não tem uma associação aqui, então não consegui os contatos que eu queria. Então, eu já consegui alguns contatos com surdos e, às vezes, faço vídeo-chamadas, então eu pratico. Tem os sinais da apostila, os professores também tiram algumas dúvidas, eu acho que está sendo bem positivo. Eu vejo que eu melhorei bastante, a rapidez, a fluência na digitação, só tem que ficar menos tímido.

**Pesq.:** Então, algumas estratégias que você usa para aprender o conteúdo ministrado é, no caso ter esse contato com a professora, você faz vídeo-chamada, que mais?

**Bobby:** Na verdade, eu faço mais vídeo-chamada é com o Gilmar. Você deve conhecer ele?

**Pesq.:** Ah, sei.

**Bobby:** Mas eu faço, eu estudo, tem um... eu gosto de ver aqueles vídeos do YouTube, tem, eu sigo algumas pessoas que ensinam sinais ou frases em Libras no Instagram. Eu não gosto muito de rede social, mas, de vez em quando, quando eu entro e vejo que tem, eu vejo os sinais novos e também tem o dicionário da USP que eu assisto os vídeos dele, que é tudo em Libras. Ai, é muita, muita coisa.

**Pesq.:** Mas, tá lá estudando, né.

**Bobby:** Eu assisto tipo umas dez vezes, aí eu começo a, eu acho que eu entendo toda a mensagem. Aí, depois, eu leio ele, tem jeito lá de tirar o escrito, aí depois que eu leio, eu volto e assisto só em Libras, aí eu consigo associar tudo.

**Pesq.:** Ah, certo. Você estuda bastante mesmo, né?

**Bobby:** Tô tentando.

**Pesq.:** Você estava contando que você era tímido e tudo, mas você brincava com algum colega, tinha alguma brincadeira que você fazia na sua infância, alguma coisa assim?

**Bobby:** Eu brincava. Em sala de aula? Não?

**Pesq.:** Não. No contexto geral, mesmo. Desses que a gente usou aqui, igual o Jogo da Velha em Libras alguma coisa assim, você já brincou?

**Bobby:** Eu era fera no jogo da velha, sabia certinho tudo. Xadrez, também. Aquele que vocês fizeram, o dominó, eu jogava muito, eu jogava com meu pai. Jogo de tabuleiro? A gente era muito, muito, muito, muito pobrinho, a gente não tinha assim... porque o jogo de tabuleiro é mais caro, mas já brinquei e adorava jogo de tabuleiro, só que não muito porque a gente nunca teve em casa. É... Cara-a-cara a gente também nunca teve, mas já joguei jogos parecidos, criado no papel.

**Pesq.:** Ah, legal! Legal! E você acha que os jogos colaboram para promover a aprendizagem de uma forma geral?

**Bobby:** Sim.

**Pesq.:** Você acha que sim. E em relação a Libras, você acha que é possível aprender Libras usando jogos? Você achou isso?

**Bobby:** Quando eu fiz a licenciatura, um dos teóricos que eu mais gostei foi o Vygotsky. Vygotsky falava de interação. No meu ponto de vista, limitado, de Vygotsky, eu vejo que quanto mais interações, de diferentes tipos de interações, de ferramentas e tudo que você tiver contato, isso é, é produtivo pro aprendizado. Então, acredito que qualquer ferramenta, tirando de uma aula tradicional, tudo isso é produtivo, com certeza.

**Pesq.:** As próximas duas perguntas ia ser em relação a isso porque eu entro na teoria sociocultural de Vygotsky e se você acha que essa interação é importante, né? Então você já, já respondeu aqui.

**Bobby:** Aí eu posso te citar um exemplo. Quando a gente tava jogando, o nosso grupo, num dos jogos, acho que foi o dominó, o Fera, ele, normalmente, é muito competitivo, então, a gente começou a brigar e zoar, isso tudo em Libras (*risos*). Mas foi legal!!!

**Pesq.:** Teve algum jogo, assim, que você mais gostou que despertou um maior interesse ou não?

**Bobby:** Deixa eu lembrar... Qual foi o...?

**Pesq.:** Foi o Dominó das Cores, depois a gente fez o Quem Sou Eu? que é semelhante ao cara-a-cara, depois veio o Trilhando Libras e o Jogo da Velha em Libras.

**Bobby:** Eu acho que o que eu mais gostei foi o Dominó. Eu gostei de todos, todos eu achei muito bem feito, de verdade. Eu acho que é excelente! Eu vejo que os meninos [referindo-se aos colegas do grupo] falaram muita coisa durante os jogos e acredito que pode ser usado em outras abordagens também. Às vezes, fazer um jogo pra você pesquisar o sinal, não sei... Eu vejo muitas possibilidades.

**Pesq.:** É. Através disso daí a gente abre um leque de coisas pra poder fazer.

**Bobby:** Sim! Eu acho que eu gostei muito do foco.

**Pesq.:** Tem alguma sugestão para os jogos, assim, ampliar os temas igual você falou...

**Bobby:** Eu achei muito, muito bom. Eu acho que vocês podem ampliar os jogos, porque eu sei que é difícil criar um jogo. Vocês fizeram quatro! Não é fácil fazer. Ainda mais com o tempo reduzido que é o Mestrado. Acredito que se vocês fizessem uma cartilha, mostrando os jogos, ia ficar muito legal!

**Pesq.:** Vamos pensar, né? Precisa! Ir avante com isso daí!

**Bobby:** Tema pro doutorado! (*risos*)

**Pesq.:** E você acha, então, que os jogos foram bons para auxiliar no aprendizado de Libras? Você percebeu isso com você e com os colegas também?

**Bobby:** Com certeza!

**Pesq.:** Alguma coisa que você não gostou da parte dos jogos?

**Bobby:** Eu, particularmente, gosto de aprender Libras com repetição e o jogo, ele possibilita essa repetição de uma forma bem lúdica e que não fica maçante. Eu, particularmente, não acho muito maçante aprender assim, porque eu fico repetindo o sinal na minha cabeça, mas eu sei que um dos desafios da educação é fazer o pessoal se interessarem em fazer essa repetição pra conseguir memorizar. Então, o jogo traz isso de uma forma lúdica, a pessoa faz sem ver.

**Pesq.:** E você aprende melhor Libras quando você estuda sozinho ou com algum colega? A sua aprendizagem.

**Bobby:** Eu gosto mais de estudar só, mas eu não importo de estudar junto, não.

**Pesq.:** E com os colegas, você interagiu bastante durante os jogos?

**Bobby:** Sim.

**Pesq.:** Usou... qual língua você mais usou? Libras? Ou usou as duas?

**Bobby:** A gente usou as duas, mas, acredito... porque a gente tem alguns colegas que ainda tá aprendendo e que tem muita dificuldade. É... quando eu fiquei com um grupo que sabia mais, a gente usou praticamente só Libras e nos outros dois jogos uma participante sabia bastante e a outra tinha dificuldade, então usou Português também.

**Pesq.:** Então, tá. Certinho. É isso. Obrigada!

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A INSTRUTORA E A COM A INTÉRPRETE DE LIBRAS**

Nome

Formação

Tempo de atuação na área

1. Qual é o objetivo do curso de Libras?
2. Quantos e quais são os níveis?
3. Qual o perfil do alunado?
4. Em que momento cada uma atua na ministração dos conteúdos?
5. Descreva a metodologia utilizada por vocês durante as aulas de Libras.
6. Vocês já haviam trabalhado com jogos em alguma aula? O que vocês têm a dizer sobre os jogos?
7. Quais diferenças vocês perceberam quando foi trabalhado o uso de jogos?
8. Houve comentários positivos e/ou negativos durante as aulas com jogos? Vocês podem relatar?
9. Qual a opinião de vocês sobre os jogos utilizados?
10. Vocês acham que os jogos colaboraram para promover a aprendizagem? Como?
11. Qual a visão de vocês sobre a interação ocorrida durante os jogos?
12. Vocês adotariam o uso de jogos em algumas aulas? Por quê?

## APÊNDICE E – FICHA PARA FAZER O PERFIL DA TURMA

Nome/Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Cidade: \_\_\_\_\_

Escolarização:

Ensino Médio	( ) completo	( ) incompleto	
Ensino Superior	( ) completo	( ) incompleto	Curso: _____
Especialização	( ) completo	( ) incompleto	Curso: _____
Mestrado	( ) completo	( ) incompleto	Curso: _____
Doutorado	( ) completo	( ) incompleto	Curso: _____
Outros:	_____		

Profissão: \_\_\_\_\_

O que o (a) motivou a fazer o curso de Libras? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – AMOSTRA DE ANOTAÇÃO NO DIÁRIO DE CAMPO

9

### CAS/CAP – Diário de Campo nº 6

Ceres, 28 de fevereiro de 2019 – 6ª Visita

Chegada: 19h / Saída: 22h

Inicia a aula com a oração do Pai-Nosso feita pela intérprete.

A instrutora e a intérprete vão às mesas para sanar as dúvidas dos alunos sobre os sinais referentes aos pronomes demonstrativos e advérbios de lugar. Estes sinais estão contextualizados nas frases entregues na aula do dia 14/02.

*Cada uma vai em uma mesa diferente. Como a instrutora faz leitura labial, eles não se intimidam em chamá-la; alguns alunos também conseguem conversar em Libras com ela.*

Após sanar as dúvidas, a intérprete avisa “*Não vou ficar chamando as duplas, vocês já sabem que são avaliados*”, portanto, cada dupla é livre para ir ou não. Pelo que pude perceber, todos os alunos foram apresentar as frases. Um lê e o outro sinaliza.

*A maioria dos alunos presta atenção na sinalização dos colegas enquanto outros ficam treinando as frases com o colega ou individualmente. Percebo que sempre interagem uns com os outros perguntando qual o sinal de determinada palavra.*

Apenas no final de todas as apresentações, a instrutora faz as correções necessárias. Ela faz os sinais que não ficaram certos e a intérprete fala apenas quando percebe que os alunos não entenderam ou quando eles mesmos perguntam sobre determinado sinal.

Depois, foi entregue uma tarefa revisando sinais e parâmetros para ser feita individualmente. Eu não recebi esta tarefa, por isso, não está em anexo. Apenas pedi um aluno para eu ver o que era e a atividade consistia em escrever três sinais em cada item descrito na atividade (sinais com/sem movimento, com determinadas configurações de mão e outros).

A intérprete reforça: “a atividade é individual, mas é difícil pelo fato de não ter cadeiras individuais, ter essas mesas assim não foi nossa escolha”. Embora ela tenha reforçado que a atividade era individual, os alunos acabaram interagindo.

Após recolher a atividade, foi ensinado as expressões idiomáticas relacionadas ao ano sideral: a intérprete fazia os sinais e os alunos repetiam. Igualmente, depois, foi ensinado o vocabulário de alimentos.

Os alunos foram dispensados às 22h.

## ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFG



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O uso de jogos na aprendizagem de Libras como L2

**Pesquisador:** Joseane Rosa Santos Rezende

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 06867119.3.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.154.112

#### Apresentação do Projeto:

**Título da Pesquisa:** O USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO L2.

**Pesquisador Responsável:** Joseane Rosa Santos Rezende.

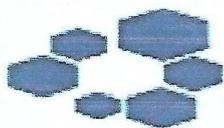
**CAAE:** 06867119.3.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

#### RESUMO:

Esse estudo irá discutir sobre o uso de jogos na aprendizagem da língua brasileira de sinais (Libras) como L2. O ensino de língua com vista à aprendizagem do aluno pressupõe metodologias que possam ser voltadas à comunicação de maneira prática e usual, ou seja, os aprendizes almejam usar a língua alvo de forma dinâmica e produtiva, não apenas com sinais soltos, mas, contextualizados. O objetivo geral é avaliar se o uso de jogos contribui para a aprendizagem de Libras como L2 na visão de estudantes adultos ouvintes. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa do tipo participante, a partir de um estudo realizado em uma turma de Libras do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez / Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAS/CAP) em Ceres-GO. A metodologia inclui a visão dos estudantes sobre a aprendizagem de Libras através do uso de jogos. Para a coleta de dados serão aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas,

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIÂNIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.154.112

feitas através de entrevistas e videogravações das aulas. Os resultados esperados incidem na possibilidade de apresentar a relevância do uso de jogos em aulas de ensino de Libras para ouvintes adultos numa abordagem comunicativa e colaborativa de aprendizagem de Libras como L2.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Avaliar em que medida o uso de jogos com uma perspectiva de aprendizagem Colaborativa pode contribuir na aprendizagem de Libras como L2 por ouvintes adultos.

**Objetivo Secundário:**

Avaliar como o ensino de Libras como L2 por meio de jogos com abordagem colaborativa é aprendido;  
Identificar e analisar a visão dos estudantes ouvintes sobre a aprendizagem da Libras como L2 por meio de jogos através da aprendizagem colaborativa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A pesquisa é qualitativa, do tipo participante, pois a pesquisadora fará parte do contexto de pesquisa atuando durante as aulas de Libras com o uso de jogos. Poderá haver riscos físicos, psicológicos, moral etc. mas esses serão minimizados pelo sigilo e anonimato.

**Benefícios:**

Contribuir para que a aprendizagem de Libras aconteça de maneira eficaz através desta pesquisa que busca averiguar se o uso de jogos dentro da aprendizagem colaborativa promove e/ou facilita a aprendizagem.

**Comentários:**

A colaboradora menciona claramente no TCLE que os riscos serão minimizados pelo sigilo ético

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.154.112

das identidades dos participantes da pesquisa, uma vez que seguirá todos os procedimentos éticos de pesquisa seguindo as técnicas adequadas descritas na literatura. Isto minimizará qualquer risco físico, psicológico ou moral ou prejuízo aos indivíduos participantes. Assim, o estudo cumprirá as "Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos". Além disso, deixa claro no TCLE que os participantes têm o direito a expressarem sua liberdade em recusarem a participar ou de retirarem o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

##### **Metodologia proposta:**

A população será constituída por estudantes matriculados nos cursos de Libras Nível II, com uma base de 40 alunos no total. A amostra será de 100% para validação do jogo, questionário com perguntas abertas e fechadas, porém a entrevista será realizada a uma amostra de 40%. Haverá videogravação das aulas em que ocorrerão a aplicação dos jogos. A coleta de dados será feita no CAS/CAP, localizado na Praça Cívica, 1, Setor Central – Ceres-GO, CEP 76300-000, local em que funciona a Coordenação Regional de Ensino, pois o CAS/CAP ainda não possui sede própria. O trabalho de coleta de dados com os estudantes só terá início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O instrumento utilizado trata-se de um questionário com perguntas abertas e fechadas, que será aplicado após os alunos terem contato com os jogos que serão desenvolvidos e adaptados para serem trabalhados durante algumas aulas de Libras.

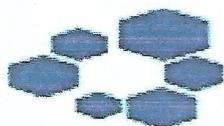
##### **Comentários:**

A metodologia, no projeto proposto, está clara descrevendo os procedimentos que serão realizados de forma hierárquica, o público alvo (com amostragem de 40 participantes) de onde os dados serão retirados e local onde ocorrerá a pesquisa. Além disso, como formas de análise dos resultados obtidos.

##### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de Rosto devidamente assinada;
- Termo de Compromisso devidamente assinado por Joseane Santos Rosa Rezende e Juliana Guimarães Faria;
- TCLE: redigido em forma de convite, claro ao entendimento do participante e com garantia de sigilo, isto é, através de anonimato e de se retirar da pesquisa quando desejar;
- Termo de Anuência devidamente assinado;

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.154.112

- Apresentou amostra de perguntas norteadoras;
- Apresentou proposta de cronograma de atividades para a pesquisa.

**Recomendações:**

Projeto bem escrito e claro quanto aos objetivos, metodologia adotada, hipóteses etc.

Informamos ao pesquisador responsável que a resolução atualmente vigente trata-se da Resolução 466/2012 que Revogou a Resolução 196/96 e 510/2016.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto proposto enquadra-se nas normas de orientação para a realização de pesquisas éticas designadas por esse Comitê de Ética.

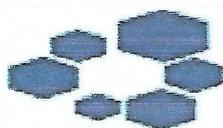
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1288424.pdf	01/02/2019 18:28:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	O_uso_de_jogos_na_aprendizagem_de_Libras_como_L2.pdf	01/02/2019 18:27:40	Joseane Rosa Santos Rezende	Aceito
Outros	Termo_Anuencia.pdf	01/02/2019 18:00:50	Joseane Rosa Santos Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/02/2019 17:59:53	Joseane Rosa Santos Rezende	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Joseane_e_Juliana.pdf	29/01/2019 23:45:50	Joseane Rosa Santos Rezende	Aceito
Outros	Perguntas_norteadoras.pdf	29/01/2019 23:32:44	Joseane Rosa Santos Rezende	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/01/2019	Joseane Rosa	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.154.112

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02:08:05	Santos Rezende	Aceito
----------------	--------------------	----------	----------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 19 de Fevereiro de 2019

---

Assinado por:  
João Batista de Souza  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**O uso de jogos na aprendizagem de Libras como L2**”. Meu nome é JOSEANE ROSA SANTOS REZENDE, sou a pesquisadora responsável e minha orientadora é a professora Dra. Juliana Guimarães Faria. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ([joseanerez@gmail.com](mailto:joseanerez@gmail.com)) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (61)99935-0636. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

#### **I – Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

1.1 Título: O uso de jogos na aprendizagem de Libras como L2

1.2 Justificativa:

A oficialização da Libras ocorreu em 2002, todavia, ainda não há tantos estudos sobre material didático e o uso de jogos para o ensino dessa língua, sendo necessário investir em pesquisas que possam desvelar novas técnicas para aprender a Libras.

É reconhecido que cada vez mais a Libras está se expandindo tanto no número de usuários quanto de pesquisas (PAGNEZ; SOFIATO, 2014) e, assim, entende-se que a ampliação de estudos sobre a Libras pode trazer avanços significativos no processo de ensinar e aprender esta língua.

Para aprender uma nova língua, várias metodologias são utilizadas pelos professores. O jogo tem sido usado como estratégia eficaz para o ensino e este recurso metodológico pode estar presente no ensino de diversas línguas, portanto, aplicá-lo ao ensino de língua de caráter visuoespacial, pode proporcionar o prazer e o divertimento, e a consequente aprendizagem.

Congênere ao exposto, compreende-se que a aprendizagem colaborativa ocorre por meio da interação, em que duas ou mais pessoas aprendem ou trocam conhecimentos juntas, pois na colaboração pressupõe-se “que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, [...] podem dar e receber ideias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade”, conforme afirma Figueiredo (2006, p. 12).

Destarte, compreende-se que unir o uso de jogos e a aprendizagem colaborativa pode ser um bom recurso para a aprendizagem de Libras como L2, pois quando se trabalha de forma significativa, colaborativa, numa perspectiva comunicacional, em grupos, a aprendizagem tende a ser melhor, pois há interação entre os aprendizes (FIGUEIREDO, 2006).



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 FACULDADE DE LETRAS



1.3 Objetivo: Avaliar em que medida o uso de jogos com uma perspectiva de aprendizagem colaborativa pode contribuir na aprendizagem de Libras como L2 por ouvintes adultos.

1.4 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

O procedimento de pesquisa é a aplicação de questionário, entrevista e videogravação de algumas aulas tendo como público os estudantes do nível II do curso de Libras do CAS/CAP. O questionário não terá identificação do sujeito, sendo anônimo, da mesma forma a transcrição das entrevistas.

1.5 Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação;

1.6 Garanto a expressa liberdade do participante se recusar a responder a qualquer questão que lhe cause *desconforto emocional* e/ou *riscos psicossociais* (constrangimento, intimidação, angústia, mal-estar, irritação) em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.7 Garanto o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato visto que a transcrição das entrevistas será realizada pela própria pesquisadora e não haverá análise de forma pessoal, mas de forma a se focar nos temas apresentados;

1.8 O participante tem a expressa liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.9 Os dados coletados a partir dos questionários e das entrevistas serão destinados à pesquisa e serão utilizados para produzir a dissertação de mestrado, podendo também ser usados para outros fins de produtos acadêmicos vinculados à proposta da pesquisa como: artigos, apresentação de trabalhos em eventos científicos, relatórios de pesquisa e livro;

1.10 O(A) participante poderá pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

1.11 A sua participação é de suma importância para contribuir com pesquisas que estejam voltadas à aprendizagem de Libras como L2.