



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

HIGOR PEREIRA DE BRITO

LIBRAS em JOGO

oficina para o planejamento de
aulas gamificadas

BELÉM - PARÁ
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

Higor Pereira de Brito

LIBRAS EM JOGO:
OFICINA PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS
GAMIFICADAS

BELEM – PARÁ
2026

Higor Pereira de Brito

LIBRAS EM JOGO:
OFICINA PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS
GAMIFICADAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientador(a): Profa. Dra. Gláucia Caroline Silva de Oliveira

BELÉM – PARÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B862l Brito, Higor Pereira de.

Libras em Jogo : oficina para o planejamento de aulas gamificadas / Higor Pereira de Brito. — 2026.

101 f. + 1 manual de aplicação (44 f. : il. color.)

Orientador(a): Profa. Dra. Gláucia Caroline Silva de Oliveira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2026.

1. Língua brasileira de Sinais. 2. Aprendizagem Criativa. 3. Gamificação. 4. Planejamento. 5. Oficina. I. Título. II. Título: Manual de aplicação da oficina Libras em Jogo.

CDD 371.102

Higor Pereira de Brito

**LIBRAS EM JOGO:
OFICINA PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS
GAMIFICADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).
Orientador(a): Profa. Dra. Gláucia Caroline Silva de Oliveira

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

DATA: 06/03/2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GLAUCIA CAROLINE SILVA DE OLIVEIRA**
Data: 13/03/2026 11:06:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Gláucia Caroline Silva de Oliveira (Orientadora – PPGCIMES/UFPA)

Documento assinado digitalmente
 **HILDA ROSA MORAES DE FREITAS ROSARIO**
Data: 14/03/2026 11:49:32-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Hilda R. M. Freitas Rosário (Examinadora externa – ICIBE/UFRA)

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA CHOCRON MIRANDA**
Data: 14/03/2026 12:08:17-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda (Examinadora interna – PPGCIMES/UFPA)

**BELÉM-PARÁ
2026**

Dedico este trabalho à memória de meu falecido avô, Francisco Soares Pereira, que partiu em 2025. Sua fé e dedicação ao trabalho ensinaram minha mãe, que me inspirou a acreditar na educação e na perseverança como caminhos para ser alguém melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e ao universo por me permitirem viver oportunidades que, um dia, habitaram apenas o campo dos sonhos. Reconheço que cada etapa deste percurso foi atravessada por encontros, aprendizados e desafios que me constituíram humana e profissionalmente.

À minha mãe, Maria Eliana Dias Pereira, e às minhas irmãs, Larissa Vitória Pereira e Maria Laíse Pereira, deixo minha profunda gratidão pela parceria cotidiana, pela paciência diante das ausências e pelo incentivo constante, materializado nos cafés quentinhos, nos atos de cuidado e no apoio silencioso que sustentaram os dias mais intensos dessa caminhada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Gláucia Oliveira, agradeço pelos direcionamentos e pelas contribuições fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa. Sua condução foi decisiva para que eu pudesse avançar com mais segurança e rigor acadêmico.

Às colegas Emanuelle Brito, Monique Araújo, Luciana Coelho e Ana Sarges, a quem agradeço pelo companheirismo, pelas trocas, pelas conversas que aliviaram tensões e pelo acolhimento nos momentos em que o cansaço se fez presente. A caminhada no programa se fez mais leve graças a vocês.

Por fim, agradeço à gestão da EMEF Prof. Manoel Sady da Costa Reis, em nome da professora Margarida Rosa Ferreira, pelo apoio institucional e pela sensibilidade ao possibilitar minha ausência em momentos necessários para cursar disciplinas e cumprir as atividades do mestrado, cuja postura flexível e colaborativa foi fundamental para que este processo se concretizasse com êxito.

RESUMO

Os avanços nas políticas linguísticas e educacionais voltadas à população surda brasileira, impulsionados pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, promoveram o reconhecimento, a valorização e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ampliando os contextos de formação superior e de atuação profissional, como nos cursos de licenciatura em Letras-Libras. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo desenvolver uma oficina para capacitar professores no uso da gamificação no ensino-aprendizagem da Libras. Especificamente, buscou-se mapear o conhecimento científico produzido sobre a gamificação no ensino de Línguas de Sinais; identificar as necessidades formativas de professores de Libras quanto ao uso da gamificação no ensino dessa língua; desenvolver uma oficina alinhada às necessidades e interesses do público-alvo; materializar os recursos didáticos da oficina em diferentes formatos que favoreçam o ensino-aprendizagem. O referencial teórico fundamenta-se em estudos sobre políticas públicas e ensino de Libras, gamificação, aprendizagem criativa e Design Instrucional, evidenciando a relevância de discussões acerca da formação de professores de Libras em uma perspectiva que fomente a criatividade e práticas pedagógicas inovadoras. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, cujo desenvolvimento do produto seguiu o modelo de Design Instrucional proposto por Filatro (2008; 2019), organizado nas etapas de análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação. A implementação, realizada de forma remota com 23 participantes, subsidiou a avaliação da oficina e evidenciou a necessidade de ajustes em seu formato. Após as revisões, o produto final configurou-se como uma oficina presencial, com carga horária de 30 horas, voltada à formação inicial ou continuada de professores de Libras, e estruturada a partir dos eixos da aprendizagem criativa e da gamificação. O produto materializa-se em dois subprodutos – o manual de aplicação e o caderno de estudo – que reúnem 32 artefatos autorais desenvolvidos no âmbito da pesquisa, entre eles vídeos, materiais textuais, recursos interativos e outros materiais de apoio. Os resultados indicam resultados positivos da oficina na aprendizagem dos participantes e evidenciam a satisfação dos participantes com sua organização, estratégias didáticas e materiais utilizados. Ademais, o produto apresenta caráter inovador ao abordar uma temática ainda incipiente no ensino de línguas de sinais e ao estruturar a formação com base

na aprendizagem criativa e na gamificação, favorecendo a replicabilidade da proposta e ampliando as possibilidades de planejamento do ensino de Libras e a difusão da língua no país.

Palavras-chave: língua brasileira de sinais; aprendizagem criativa; gamificação; planejamento; oficina.

ABSTRACT

Advances in linguistic and educational policies aimed at the Brazilian Deaf population, driven by Law No. 10.436/2002 and Decree No. 5.626/2005, have promoted the recognition, appreciation, and dissemination of Brazilian Sign Language (BSL), expanding opportunities for higher education and professional practice, such as in undergraduate teacher education programs in Letras-BSL. In this context, the present study aimed to develop a workshop to train teachers in the use of gamification in the teaching and learning of BSL. Specifically, the study sought to map the scientific knowledge produced on gamification in the teaching of sign languages; identify the training needs of BSL teachers regarding the use of gamification in teaching this language; develop a workshop aligned with the needs and interests of the target audience; and materialize the workshop's instructional resources in different formats that support the teaching–learning process. The theoretical framework is grounded in studies on public policies and the teaching of BSL, gamification, creative learning, and instructional design, highlighting the relevance of discussions on the education of BSL teachers from a perspective that fosters creativity and innovative pedagogical practices. Methodologically, this is an applied research study with a qualitative approach, whose product development followed the Instructional Design model proposed by Filatro (2008; 2019), organized into the stages of analysis, design, development, implementation, and evaluation. The implementation, conducted remotely with 23 participants, supported the evaluation of the workshop and revealed the need for adjustments to its format. After revisions, the final product was configured as a face-to-face workshop with a 30-hour workload, aimed at the initial or continuing education of BSL teachers and structured around the principles of creative learning and gamification. The product materializes in two subproducts – the implementation manual and the study workbook – which compile 32 original artifacts developed within the scope of the research, including videos, textual materials, interactive resources, and other supporting materials. The results indicate positive outcomes of the workshop on participants' learning and demonstrate their satisfaction with its organization, teaching strategies, and materials used. Furthermore, the product presents an innovative character by addressing a topic that is still emerging in the teaching of sign languages and by structuring the training based on creative learning and gamification, thereby supporting the replicability of the proposal and expanding possibilities for

planning the teaching of BSL and promoting the dissemination of the language in Brazil.

Keywords: brazilian sign language; creative learning; gamification; planning; workshop.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação dos 4P's da aprendizagem criativa	36
Figura 2 – Fases do <i>design</i> instrucional.....	38
Figura 3 – Divulgação da Oficina Libras em Jogo em mídias digitais	44
Figura 4 – Motivação dos participantes pela formação	46
Figura 5 – Conceito de gamificação e relevância atribuída pelos participantes da Oficina Libras em Jogo.....	47
Figura 6 – Fluxo da solução educacional	48
Figura 7 – Identidade Visual do produto.....	52
Figura 8 – Vídeos produzidos como recurso didático da oficina	55
Figura 9 – AVA da Oficina Libras em Jogo	58
Figura 10 – Cronograma apresentado na primeira aula síncrona da Oficina Libras em Jogo	59
Figura 11 – Registro das atividades síncronas e assíncronas da Unidade 1	61
Figura 12 – Atividades assíncronas da Unidade 3: <i>quiz</i> , material multimídia e resolução de problema.....	62
Figura 13 – Atividades síncronas e assíncronas da Unidade 3.....	65
Figura 14 – Produto apresentado ao final da formação	67
Figura 15 – Painel de conquistas da aplicação da Oficina Libras em Jogo, onde cada barra representa o avanço nas atividades propostas da capacitação por cada um dos participantes.....	68
Figura 16 – Grau de satisfação com o conteúdo, metodologia e materiais da Oficina Libras em Jogo.....	70
Figura 17 – Compreensão conceitual da metodologia antes e após a Oficina Libras em Jogo	72
Figura 18 – Perspectivas sobre os impactos da gamificação, antes e após a oficina	73
Figura 19 - Aplicação dos conhecimentos construídos na oficina	74
Figura 20 – Papel da aprendizagem criativa e da gamificação na oficina evidenciando conexão com outras estratégias de ensino como Rotação por estação (RE) e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).....	82
Figura 21 – Estrutura do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo	84

Figura 22 – Recorte da seção 'Preparação para a missão' do manual de aplicação da oficina Libras em Jogo	86
Figura 23 – Apresentação dos recursos gerais contido no Manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo.....	87
Figura 24 – Apresentação dos 4Ps da aprendizagem criativa na Unidade 1 do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo.....	88
Figura 25 – Planejamento gamificado da Unidade 1 do Manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo.....	89
Figura 26 – Materiais de aplicação da Unidade 2 do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo.....	90
Figura 27 – Estrutura do caderno de estudo da Oficina Libras em Jogo.....	91
Figura 28 – Caderno de estudo da Oficina Libras em Jogo	92

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Síntese da estrutura de planejamento apresentado em Karlo-Gomes e Ramos (2022).....	28
Quadro 2 - Estudos (E) analisados por Brito e Oliveira (2025).....	31
Quadro 3 – Primeira matriz sintetizada da oficina	50
Quadro 4 - Lista de materiais autorais e de terceiros	54
Quadro 5 - Comentários e sugestões dos participantes (P) após a Oficina Libras em Jogo	74
Quadro 6 - Problemas constatados durante a oficina e mudanças adotadas para o produto final.....	77
Quadro 7 – Comparação entre os objetivos aplicados e revisados.....	78
Quadro 8 - Matriz revisada da solução educacional para o produto final	80
Quadro 9 - Lista de recursos de aplicação apresentados no caderno do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo.....	90
 Tabela 1 - Caracterização dos participantes da oficina Libras em Jogo.	 45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
ASSÍNC	Assíncrono(a)
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CBIE	Congresso Brasileiro de Informática na Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CH	Carga horária
CIPPE	Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais
DI	Design Instrucional
ES	Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
PA	Pará
PDF	Portable Document Format
PE	Produto Educacional
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
PR	Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBAC	Rede Brasileira de aprendizagem criativa
RECIMA	Revista Científica Multidisciplinar
RJ	Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SÍNC	Síncrono(a)
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UN	Unidade
XP	Experience points

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA JORNADA.....	15
1.1	Justificativa.....	18
1.2	Estrutura da dissertação.....	20
2	RECURSOS TEÓRICOS.....	22
2.1	As políticas públicas e o ensino de Libras	22
2.2	A gamificação	25
2.2.1	A gamificação no ensino de Línguas de Sinais: uma revisão de escopo ...	30
2.3	A aprendizagem criativa e a formação docente.....	33
2.4	<i>Design</i> instrucional	37
3	PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1	Caracterização da pesquisa	41
3.1.1	Tipo e abordagem	41
3.1.2	Contexto da pesquisa	41
3.1.3	Aspectos éticos	42
3.2	Fases de criação da oficina com o <i>Design</i> Instrucional	42
3.2.1	Nível 1 – Análise contextual	43
3.2.2	Nível 2 – <i>Design</i> : fluxo e matriz da solução educacional.....	48
3.2.3	Nível 3 – Desenvolvimento: identidade visual e recursos didáticos.....	51
3.2.4	Nível 4 – Contexto de implementação e instrumentos de avaliação	56
4	RELATO SOBRE A JORNADA.....	59
4.1	Implementação	59
4.1.1	Unidade 1	59
4.1.2	Unidade 2	62
4.1.3	Unidade 3	63
4.1.4	Unidade 4	66
4.2	Socialização da aprendizagem.....	69
5	PRODUTO FINAL: REVISADO, E MELHOR!	76
5.1	Revisando a solução educacional	76
5.1.1	O papel da aprendizagem criativa e da gamificação na solução educacional 81	
5.2	A recompensa: materialização do PE	82
5.2.1	Caracterização do PE.....	82
5.2.2	Manual de aplicação.....	84
5.2.3	Caderno de estudo	91
6	<i>THE END</i>: CONSIDERAÇÕES FINAIS	93

7	REFERÊNCIAS.....	97
8 (tcle)	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 102	
9	APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	103
10	APÊNDICE C – INSTRUMENTO “SOCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM” 106	
11	APÊNDICE D – MANUAL DE APLICAÇÃO.....	111
12	APÊNDICE E – CADERNO DE ESTUDO.....	112
13	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	113

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA JORNADA

A presente dissertação, intitulada “Libras em Jogo: oficina para o planejamento de aulas gamificadas”, vinculada à linha Criatividade e Inovação em Produtos e Processos Educacionais (CIPPE), do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará, discorre sobre um Produto Educacional (PE) voltado ao ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e emerge de inquietações pessoais do eu-aluno-professor no que diz respeito ao uso de metodologias para a aprendizagem ativa no contexto dessa língua.

Nascido no interior do estado do Pará, em 2001, cresci e vivi grande parte da minha vida no município de Augusto Corrêa, localizado na região bragantina, no nordeste do estado, onde resido atualmente. Filho de pais apaixonados pelos estudos e pela educação, acompanhei a transformação de suas trajetórias de vida por meio da formação superior, com a superação de inúmeras adversidades, até se tornarem professores da Educação Básica e meus principais referenciais.

Nesse caminho, animado pelo sonho de que meu trabalho pudesse tocar a vida das pessoas e semear algo de bom no mundo, encontrei na educação um terreno vivo e fértil para cultivar transformações sociais. Por essa razão, em 2018, ingressei no curso de Licenciatura em Letras Libras, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

A partir do ingresso no curso, iniciei a aprendizagem da Libras e o contato com a comunidade surda, experiência que, além de proporcionar uma formação acadêmica sólida, despertou em mim sensibilidade, empatia e resiliência, ao mesmo tempo em que aprofundou a compreensão sobre a importância da Libras para os processos cognitivos, identitários e culturais da população surda.

Instigado pelo desejo de alcançar maior fluência na língua da qual anos mais tarde me tornaria professor, e em função das exigências de certas habilidades em algumas disciplinas da graduação, busquei em cursos livres particulares a oportunidade de acelerar o desenvolvimento da minha proficiência linguística. No entanto, as aulas nestes cursos eram pautadas na repetição mecânica de sinais (palavras) isolados, de forma monótona, com pouca interação interpessoal. Ao passo que me frustrava e me desinteressava pelas aulas, busquei o convívio com pessoas surdas e descobri um mundo novo repleto de aprendizados vivos e significantes que

me devolveram a motivação e me impulsionaram na aprendizagem da Libras. E assim, desisti destes cursos livres passando a frequentar espaços de convivência das pessoas surdas e a aprender a língua delas com elas.

Ao retornar aos ambientes formais de ensino, algo continuava a me inquietar, pois percebia que o sentimento de desmotivação também era compartilhado por outros colegas de curso, no qual muitos desistiram pelo caminho. Como eu poderia, enquanto professor de Libras, desacreditar da própria área de atuação? O que fazer para superar o desânimo e as dificuldades que se apresentam ao longo da aprendizagem desta língua? Foi a partir desse questionamento que surgiu meu interesse por investigar práticas e experiências de ensino e aprendizagem, no intuito de motivar e favorecer os estudantes em sua aquisição da Libras. Nesse percurso, a gamificação foi identificada como uma possibilidade especialmente relevante para fomentar a formação linguística de sujeitos surdos e ouvintes, em contextos formais e não formais de aprendizagem.

Atualmente, a Libras é uma língua reconhecida nacionalmente como um direito linguístico do povo surdo brasileiro e como um instrumento de inclusão e acessibilidade a partir da lei 10.436/02 (Brasil, 2002) e do Decreto 5.626/05 (Brasil, 2005). Dada a sua importância para a formação educacional, identitária e cidadã da pessoa surda, mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada pela Lei nº 14.191/21, a qual dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, inaugurando uma modalidade de ensino específica para essa parcela da população, colocando a Libras como um dos aspectos principais que permeiam todo o processo educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Brasil, 2021).

Historicamente, o reconhecimento das Línguas de Sinais (LS) como sistemas linguísticos legítimos tem contribuído significativamente para o desenvolvimento sociocognitivo das pessoas surdas (Gesser, 2009; Souza *et al.*, 2020). Desde as iniciativas pioneiras de Charles-Michel de l'Épée, no século XVIII, com a valorização da comunicação gesto-visual (Souza *et al.*, 2020), até os estudos de William Stokoe, em 1960, que consolidaram o estatuto linguístico das LS (Abreu, 2019), observa-se a ampliação progressiva do espaço das línguas sinalizadas, especialmente no campo educacional.

No entanto, é equivocado compreender essa língua como de uso exclusivo de pessoas surdas, como se essas estivessem circunscritas a um mundo à parte,

desvinculado das dinâmicas sociais mais amplas. Quadros (2019) evidencia a realidade de milhares de surdos no país que nascem em famílias ouvintes, geralmente com pouco preparo para se relacionar e promover o desenvolvimento adequado às crianças, dadas as barreiras linguísticas. Dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2022 revelam cerca de 2.640.049 (dois milhões, seiscentos e quarenta mil, e quarenta e nove) cidadãos que possuem alguma deficiência auditiva, ao passo que o Censo Escolar do mesmo ano revela a matrícula de aproximadamente 20 mil estudantes com surdez na Educação Básica, usuários de LS (Brasil, 2022).

Os estudos de Brito e Rosário (2023) e de Santos, Mendes e Kodama (2023), por exemplo, convocam a atenção para as barreiras comunicacionais enfrentadas por estudantes surdos na Educação Básica, revelando o despreparo das instituições educacionais para incluí-los de modo que possam desenvolver a sua aprendizagem, autonomia e as suas potencialidades, principalmente pela escassez de profissionais falantes dessa língua – o que sugere a carência de profissionais qualificados para atuação nesse contexto.

Diante de uma sociedade em que a inclusão é um direito garantido, essas informações reforçam a importância de que sujeitos ouvintes também aprendam e utilizem a Libras, considerando que fazem parte da sociedade e mantêm, de forma direta ou indireta, interações com pessoas surdas. Além disso, por constituírem a maioria da população, seu engajamento é essencial para promover acessibilidade comunicacional e relações equitativas. Quadros (2019) frisa que os estudantes ouvintes inseridos em um contexto educacional bilíngue também possuem o direito à aprendizagem da Libras como segunda língua (L2), apontando, assim, para a construção de práticas sociais mais inclusivas, propiciando um aumento de sinalizantes desta LS.

Portanto, ao reconhecer e valorizar a Libras como instrumento identitário e cultural, bem como elemento central para a inclusão e para a acessibilidade (Brasil, 2002; 2005), torna-se fundamental refletir e propor soluções que contribuam para a formação de professores e para o aprimoramento de suas práticas de ensino, refletindo o compromisso com as políticas vigentes no Brasil.

Sob essa ótica, motivado pela questão norteadora “Como fomentar o uso da gamificação no ensino e aprendizagem da Libras?”, esta pesquisa objetivou

desenvolver uma oficina para capacitar professores no uso da gamificação no ensino-aprendizagem da Libras. Para tanto, de forma específica, almejou-se:

- a. mapear o conhecimento científico produzido sobre a gamificação no ensino de Línguas de Sinais;
- b. identificar as necessidades formativas de professores de Libras quanto ao uso da gamificação no ensino dessa língua;
- c. desenvolver uma oficina alinhada às necessidades e interesses do público-alvo;
- d. materializar os recursos didáticos da oficina em diferentes formatos que favoreçam o ensino-aprendizagem.

1.1 Justificativa

A inserção da disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, bem como a criação dos cursos de Letras-Libras e de Pedagogia Bilíngue são importantes meios para garantir o ensino, a aprendizagem e a difusão da língua no país para pessoas surdas e ouvintes (Brasil, 2002; 2005). Porém, especificamente no que se refere ao ensino de Libras, há evidentes lacunas na discussão e produção de materiais didáticos, bem como pouca ênfase às práticas de ensino (Brito, 2022; Santos; Mendes; Kodama, 2023), o que impacta negativamente esse campo, como a incipiente implementação de métodos de ensino sistematizados e baseados em evidência e a carência de formação de professores a partir de práticas que vão além dos modelos tradicionais de ensino.

Entende-se que, quando a formação inicial não privilegia novos paradigmas de atuação e nem práticas que consideram, por exemplo, aspectos comunicativos, comportamentais e emocionais – restringindo-se a uma abordagem mais centrada no conteúdo –, o contexto educacional contemporâneo pode conduzir o profissional à desistência ou ao insucesso em sua atuação (Gadotti, 2011). Esse cenário evidencia a necessidade de uma nova cultura profissional e reforça a relevância da formação contínua (Gadotti, 2011).

Silva e Nunes (2020) definem a formação docente como um processo dinâmico, permanente e necessário para a atuação dos profissionais, a qual pode ocorrer em diferentes formatos, como palestras, cursos e oficinas, sendo capaz de

promover a inovação, o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de novas estratégias e práticas pedagógicas.

Para tanto, fazem-se necessários espaços formativos que promovam a troca de experiências entre pares, o trabalho em grupos e o diálogo, favorecendo a formação de profissionais orientados pela filosofia da cooperação. Essa perspectiva contribui para a redefinição de papéis, bem como para a sistematização e a avaliação dialógica dos/nos processos de ensino e aprendizagem (Gadotti, 2011).

Infelizmente, como bem pontuam Tussi, Neves e Fávero (2022), no contexto do Ensino Superior, muitos profissionais são bem preparados a nível técnico e científico, mas possuem fragilidades na sua formação didática, com lacunas em estratégias de ensino e no desempenho de suas práticas docentes. Desse modo, oficinas que auxiliem para intervir nesse cenário podem contribuir para o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas e envolventes, vencendo a monotonia das atividades conteudistas, dentre as quais se destaca a gamificação como possibilidade de intervenção pedagógica (Bacich; Moran, 2018; Filatro; Cavalcanti, 2018).

A motivação, potencializada pela gamificação, pode ser definida como uma força interior que estimula e mobiliza o indivíduo para a ação (Camargo; Camargo; Souza, 2019), compreendida, neste contexto, como elemento potencializador do engajamento no processo de aprendizagem da Libras. Trata-se de um fator que impacta diretamente tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de habilidades e comportamentos, devendo, portanto, ser considerada na atuação docente, especialmente no delineamento de objetivos e de estratégias didáticas voltadas ao engajamento dos estudantes.

Assim, é fundamental que os próprios professores desenvolvam e reconheçam suas motivações, uma vez que estas influenciam o modo como mobilizam e inspiram os estudantes (Camargo; Camargo; Souza, 2019). Nesse sentido, torna-se urgente a formação inicial e continuada de professores de Libras que estimule uma compreensão crítica de seu papel didático e social, reconhecendo o impacto significativo de sua atuação na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos para além da dimensão teórica. Tal perspectiva implica um processo formativo pautado na cooperação, no estímulo à criatividade e na centralidade dos estudantes como protagonistas da própria aprendizagem, além de considerar os fatores

emocionais envolvidos nesse percurso educativo (Camargo; Camargo; Souza, 2019; Gadotti, 2011; Tussi; Neves; Fávero, 2022).

Na seção a seguir, apresento a estrutura desta dissertação, na qual são abordados os aspectos teóricos, metodológicos e práticos relacionados ao desenvolvimento da oficina Libras em Jogo, um PE voltado ao fomento de práticas de ensino de Libras para surdos e ouvintes, que explora a gamificação como metodologia capaz de estimular o envolvimento emocional, o interesse e o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

1.2 Estrutura da dissertação

A presente dissertação é composta por seis capítulos, sendo eles: Contextualização da jornada; Recursos teóricos; Percurso metodológico; Relato sobre a jornada; Produto final: revisado, e melhor! e *The End*: considerações finais.

Dessa forma, iniciamos com o capítulo “Contextualização da jornada” que introduziu, justificou e apresentou os objetivos desta dissertação, seguindo pelo capítulo “Recursos Teóricos”, que evidenciará o aporte teórico da pesquisa, reunindo as bases literárias e conceituais que fundamentam a compreensão sobre o contexto do ensino de Libras, sobre a gamificação e sobre o desenvolvimento de soluções educacionais a partir da abordagem da aprendizagem criativa. O capítulo é assim nomeado, pois, assim como nos jogos, em que a obtenção de recursos específicos (itens, habilidades e melhorias) impacta diretamente no desempenho do jogador, a apropriação desses referenciais teóricos se faz pertinente para a solidez das ações e conhecimentos construídos ao longo do estudo.

Além disso, assim como nos jogos, os personagens passam por diferentes fases e enfrentam desafios, os quais permitem o desenvolvimento de habilidades e direcionam os jogadores ao objetivo final. No capítulo “Percurso metodológico”, os leitores serão conduzidos pelo percurso metodológico traçado para a realização da pesquisa e o desenvolvimento do PE, contemplando a caracterização do estudo e as etapas do *Design Instrucional* (DI).

O quarto capítulo, “Relato sobre a jornada”, apresenta o relato de experiência da implementação da oficina em foco, em que são compartilhados os resultados, avaliações, desafios e resoluções sobre o produto. Por sua vez, o capítulo “Produto

final: revisado e melhor!” sistematiza a organização final da oficina e apresenta os subprodutos desenvolvidos no âmbito da pesquisa.

Finalmente, o capítulo “*The End: considerações finais*”, aqui cumprirá o papel de considerações finais, em que serão retomados a motivação e os objetivos da pesquisa e serão apresentadas as considerações e reflexões sobre a jornada de desenvolvimento do PE. Nele, também serão compartilhados os desafios, as limitações e propostas para desdobramentos do estudo.

2 RECURSOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentam-se os marcos teóricos, os conceitos e as principais problematizações que fundamentam a oficina desenvolvida, no que se refere às políticas públicas e ao ensino de Libras, à gamificação e à aprendizagem criativa aplicada à formação de professores. Em analogia à lógica dos jogos, a apropriação desses “recursos” teóricos impulsiona a ação investigativa e favorece uma compreensão mais consistente da pesquisa.

2.1 As políticas públicas e o ensino de Libras

Por quase um século, predominou, nos contextos educacionais e clínicos, uma perspectiva medicalizada sobre a surdez, que sustentou os princípios da educação oralista ao conceber o “ser surdo” como um problema a ser corrigido. Nessa lógica, os espaços educacionais foram configurados como ambientes de adequação da pessoa surda ao mundo ouvinte, frequentemente por meio de práticas impositivas e, não raro, violentas (Souza *et al.*, 2020; Strobel, 2009). Nesse sentido, por um longo período na história da educação de surdos, a comunicação sinalizada foi compreendida como prejudicial ao desenvolvimento e à “normalização” desses indivíduos (Strobel, 2009; Souza *et al.*, 2020).

A partir de 1960, o campo da Linguística, no exterior e no Brasil, corroborou com estudos para o reconhecimento do *status* linguístico da Libras, impactando a perspectiva acadêmica sobre os seus malefícios e benefícios para o desenvolvimento do sujeito surdo, como os estudos de Stokoe (1960), Karnopp (2005) os de Quadros (1995; 2019).

Em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436/2002 foi promulgada e oficializou a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros (Albres, 2020; Brasil, 2002; Souza *et al.*, 2020; Strobel, 2009). Anos depois, em 2005, o Decreto 5.626/05 foi oficializado, dispondo sobre orientações e caminhos para que os direitos linguísticos previstos fossem devidamente colocados em prática (Albres, 2020; Brasil, 2002; Souza *et al.*, 2020; Strobel, 2009).

Do ponto de vista histórico, essas conquistas são recentes e resultam de séculos de lutas pela dignidade dessa parcela da população frente à sua histórica marginalização, especialmente por meio da atuação dos movimentos sociais (Albres, 2020; Brasil, 2002; Souza *et al.*, 2020; Strobel, 2009).

Conforme afirmam Strobel (2009) e Souza *et al.* (2020), as pessoas surdas experienciam o mundo prioritariamente pela via visual e, por isso, a aquisição de uma língua sinalizada ocorre de forma mais natural e é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e identitário. Nesse sentido, o reconhecimento e a garantia do acesso à LS se configuram como um direito humano dessa população ao assegurar condições de participação, expressão e pertencimento social.

Albres (2020) afirma que esse aparato legal se constitui, simultaneamente, como política linguística e política educacional, na medida em que se apresenta como forma de resistência e de garantia do uso e da circulação de uma língua minoritária, funcionando como estratégia de preservação e valorização. Além disso, desdobra-se em caminhos para a garantia de direitos na esfera educacional, como o ensino bilíngue (Albres, 2020; Piconi, 2019), tanto no âmbito da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quanto, mais recentemente, na modalidade da Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 1996).

No Decreto 5.626, de 2005, são propostas ações que dão destaque ao campo educacional, que recontextualizam a prática da educação de surdos no Brasil (Piconi, 2019) e formalizam o campo do ensino de Libras.

Entre as ações estão: promoção de cursos de formação de professores; oferta do ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; provisão de profissionais como professores de Libras, de língua Portuguesa como segunda língua, de intérprete de Libras e de professores com certos conhecimentos específicos; atendimento educacional especializado; apoio ao uso e a difusão da Libras, adoção de mecanismos de avaliação específicos; desenvolvimento de mecanismos alternativos de avaliação; disposição de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e recursos didáticos. Essas ações recontextualizam a prática da educação das pessoas surdas no contexto das instituições de ensino e, ao fazê-lo, delimita os elementos de circunstância dessas ações em relação aos locais, atores, meios e propósitos de seu desenvolvimento (Piconi, 2019, p. 16).

No que tange à formação de professores, houve a criação dos cursos de Letras Libras, de Pedagogia Bilíngue e cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em todo o país (Piconi, 2019). Especificamente no estado do Pará, o curso de Letras Libras (licenciatura e bacharelado) teve início em 2008, por meio de parceria firmada entre a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (UEPA, 2022). Posteriormente, a oferta do curso de licenciatura foi aprovada

na UFPA em 2010, na UFRA em 2013 e, recentemente, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2025, (Ufopa, 2025; UFPA, 2010; UFRA, 2013), ampliando-se, ao longo dos anos, o ingresso anual de potenciais futuros docentes de Libras.

Diante dessa crescente demanda social e educacional, questionamentos surgem no sentido de compreender as particularidades do ensino de Libras e os princípios que diferenciam o seu ensino para surdos e ouvintes. Nessa esteira, os materiais *Metodologia de Ensino de Libras como L1*, de Basso, Strobel e Massuti (2009), e *Metodologia de Ensino em Libras como L2*, de Gesser (2010), foram obras pioneiras nesse contexto e continuam sendo, ainda hoje, as principais referências sobre as práticas de ensino dessa língua.

Basso, Strobel e Massuti (2009) chamam a atenção para as particularidades das Línguas de Sinais (LS) e do processo de aprendizagem dos estudantes surdos. As autoras, ao retomarem a ideia de que um jeito surdo de aprender requer um jeito surdo de ensinar (Basso; Strobel; Masutti, 2009a, p. 17), partem da premissa de que é necessária uma pedagogia voltada para a visualidade e que considere a diversidade surda. Nesse sentido, propõem que o ensino da Libras como primeira língua (L1) deve estimular o uso real da língua (abordagem comunicativa) e ser apoiado na interação e no uso de materiais multimídia – evidenciando a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nesse contexto.

Por sua vez, Gesser (2010) também destaca a pertinência de práticas que estimulem estudantes ouvintes, aprendizes da Libras como segunda língua (L2), ao uso e a interação da/na LS como estratégia para a efetiva aquisição da linguagem e desenvolvimento de competências essenciais para a comunicação em Libras. A pesquisadora fundamenta teoricamente a obra em estudos que dão destaque a práticas de aprendizagem ativa, como a Aprendizagem Baseada em Tarefas e a centralidade nos aprendizes. Dessa forma, não apenas explora o “como ensinar”, como também expande as discussões para o “como aprender” no contexto de L2.

Quadros (2019), ao abordar o ensino da Libras como L1 e L2, ressalta a relevância dos espaços educacionais para a difusão da Libras no país, principalmente aos estudantes surdos que, em sua maioria, somente nesses cenários iniciam o seu contato com a LS. Por isso, reafirma a importância dos profissionais bilíngues que promovem o seu ensino, bem como levanta reflexões sobre suas formações e capacitações.

Em sua perspectiva, são os professores (surdos e ouvintes bilíngues) as referências para a promoção de um ambiente linguístico-social adequado às crianças surdas, pautado na visualidade e interação, e também para o fomento do ensino de Libras a estudantes ouvintes, familiares e demais pessoas envolvidas na comunidade escolar e surda (Quadros, 2019).

Ao se deterem sobre a formação de professores de Libras, Batista e Stumpf (2024) destacam o papel do professor no âmbito do Decreto nº 5.626/2005, com ênfase em seu compromisso no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos e/ou ouvintes. Os autores expressam que

ensinar uma língua não se torna tarefa fácil, pois necessita de o profissional deter conhecimento linguístico, didático-metodológico, cultural e político [...] Percebemos assim, que sem conhecer a cultura, o espaço e a comunidade, o professor pode vir a ter sua prática comprometida. [...] O ensino da Língua Brasileira de Sinais não difere das demais línguas no que diz respeito ao processo de planejamento em que faz necessário conhecer, primeiro, quem é o estudante que busca aprender uma dada língua (Batista; Stumpf, 2024, p. 406, 407, 414).

Portanto, compreende-se que com o avanço das políticas públicas para a Libras e para o reconhecimento dos direitos inerentes ao ser surdo, em toda a sua diversidade, o cenário educacional requer uma atenção especial, principalmente pelo importante papel que os docentes assumem como agentes diretos para a garantia do que é previsto na legislação brasileira. Essa constatação direciona o olhar acadêmico para a necessidade de mais investigações e intervenções na formação e atuação desses profissionais, principalmente diante da incipiente discussão contemporânea a respeito das práticas de ensino da língua em questão (Basso; Strobel; Masutti, 2009b; Batista; Stumpf, 2024; Gesser, 2010; Souza *et al.*, 2020).

2.2 A gamificação

A educação, na perspectiva de Freire (2021), deve proporcionar autonomia, criticidade e experiências significativas aos estudantes. Para tanto, o ensino deve ser baseado no diálogo, onde os alunos têm seus conhecimentos e vivências respeitados, ocupando um papel central no processo de ensinar e aprender (Freire, 2021). Esses princípios também se mostram fundamentais no contexto do ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma vez que demandam práticas pedagógicas

que respeitem as experiências, identidades e formas de expressão dos sujeitos envolvidos.

Observa-se, na contemporaneidade, a intensificação dos debates acerca de estratégias, abordagens e técnicas voltadas à promoção de uma participação mais efetiva dos estudantes em seus processos de aprendizagem, especialmente diante do amplo uso de *smartphones* pelos jovens. Com isso, reconhece-se que as TDICs têm ampliado as possibilidades de implementação de metodologias ativas, as quais posicionam os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem (Bacich; Moran, 2018; Filatro; Cavalcanti, 2018).

Nesse contexto, Filatro e Cavalcanti (2018) propõem uma categorização dessas metodologias, classificando-as em: a) metodologias ativas – baseada no protagonismo estudantil e na ação-reflexão; b) metodologias ágeis – que exploram a economia da atenção e na mobilidade tecnológica; c) metodologias imersivas – voltadas ao engajamento, diversão e às experiências de aprendizagem; e d) metodologias analíticas – pautadas na análise da aprendizagem, em sua adaptação e personalização; as quais, de diferentes maneiras, priorizam o aprendente no cerne do processo educativo (Filatro; Cavalcanti, 2018).

A gamificação, metodologia em foco nesta pesquisa, localiza-se no grupo das metodologias imersivas (Filatro; Cavalcanti, 2018). Termo cunhado originalmente em 2002, trata-se da aplicação de elementos ou interfaces dos jogos em contextos que não são jogos, capaz de gerar maior motivação, envolvimento dos estudantes e estimulá-los a construir maior responsabilidade pela sua aprendizagem (Filatro; Cavalcanti, 2018; Szabó; Kopinska, 2023).

Conceitualmente, a gamificação educacional é diferente de apenas usar jogos, enquanto produtos ou atividades lúdicas, em contextos de ensino-aprendizagem, pois se trata de incorporar nas práticas educacionais a linguagem dos jogos por meio da compreensão sobre dinâmica, mecânica e componentes (Filatro; Cavalcanti, 2018).

Gamificação não é o mesmo que usar ou criar jogos com contexto social ou educacional. A ideia não é trabalhar jogos fechados, que são produtos e recursos culturais em si mesmos, mas sim incorporar os elementos da linguagem dos jogos em contextos externos a eles [...] gamificar significa incluir no *design* instrucional de um curso ou capacitação todos os seguintes elementos (ou alguns deles): regras, níveis progressivos de dificuldade, conflito/competição/cooperação, pontuação, recompensa e *feedback*,

narrativa de fundo, personalização de percursos, ranqueamento e fluxo de *feedback* (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 196-198).

A organização dos elementos que compõem a estrutura dos jogos, nas camadas de dinâmica, mecânica e componentes, fora proposta por Werbach e Hunter (2012). A camada da dinâmica abrange os pilares da metodologia, pois consiste em elementos implícitos que representam o panorama geral da experiência, como as regras e estruturas da atividade gamificada, os objetivos, a narrativa, o processo de evolução dentro da atividade e as emoções que são esperadas (Werbach; Hunter, 2012; Saraiva; Galvão; Moraes, 2021).

A mecânica é uma camada que define a forma como os estudantes interagem entre si e com a atividade gamificada por meio dos desafios, da definição dos critérios de competição, recompensas e *feedbacks* (Werbach; Hunter, 2012; Saraiva; Galvão; Moraes, 2021).

Por conseguinte, na camada dos componentes são definidos os aspectos mais visíveis e lúdicos da atividade, os quais dão o tom da experiência, provocam o caráter imersivo da metodologia e permitem que os estudantes acompanhem o seu progresso, como por meio de *ranking*, das recompensas, de avatares etc. (Werbach; Hunter, 2012; Saraiva; Galvão; Moraes, 2021). Esse domínio da linguagem dos jogos e da tarefa de conectar os conteúdos a ela pode torná-la a metodologia que mais demanda esforço dos professores para que saiam de suas zonas de conforto (Yanaze; Corregio, 2022).

Essas camadas da gamificação são transpostas por Karlo-Gomes e Ramos (2022) em um modelo de planejamento gamificado para o ensino-aprendizagem de línguas, que ajudam a tarefa docente de aplicar a metodologia, considerando aspectos pedagógicos e emocionais envolvidos nesse processo.

O Quadro 1 sintetiza a estrutura do planejamento, abrangendo a caracterização do público-alvo e do contexto de aplicação, aspectos da camada da dinâmica, da mecânica e dos componentes, além de contemplar os recursos materiais e humanos e as referências que norteiam o documento. No quadro, os itens que variam conforme a proposta de ensino desenvolvida são indicados como opcionais, como, por exemplo, os componentes avatares, *rankings* e emblemas, que dependem das especificidades de cada planejamento. Assim, a camada de componentes não é facultativa, mas composta por diferentes possibilidades, conforme demonstrado por Karlo-Gomes e Ramos (2022).

Quadro 1 - Síntese da estrutura de planejamento apresentado em Karlo-Gomes e Ramos (2022)

Caracterização	
Etapa de ensino	Público-alvo
Habilidades	Habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular ou em outro documento orientador
Necessidades pedagógicas	Necessidade de aprendizagem ou socioemocional
Meta(s)	O que se espera que os estudantes alcancem com a proposta gamificada. Podem ser previstas necessidades relacionadas ao currículo ou a aspectos socioemocionais, como a colaboração, maior envolvimento nas atividades etc.
Dinâmica	
Constrições	Etapas que definem o percurso da(s) aula(s) gamificada(s)
Narrativa	O tema principal dessa modelagem ou o enredo que norteia as etapas
Progressão	Definição de como os estudantes irão avançar entre as etapas
Emoções	Previsão de possíveis emoções que os estudantes poderão lidar durante as etapas
Mecânica	
Desafios	Etapas que definem o percurso da(s) aula(s) gamificada(s)
Cooperação	O tema principal da modelagem ou o enredo que norteia as etapas
Sorte (opcional)	Como os estudantes poderão ser agrupados, desafiados ou terão o poder de escolha na proposta gamificada
Feedbacks	Definição de como os estudantes irão avançar entre as etapas
Recompensas	Previsão de possíveis emoções que os estudantes poderão lidar durante as etapas
Componentes	
Recursos visuais e simbólicos que são usados para estimular a imersão e que variam de acordo com a proposta gamificada. Alguns recorrentes:	
Identidade visual (opcional)	Paleta de cores, ilustrações, tipografia e outros elementos que personalizam a aula e os materiais didáticos
Avatares (opcional)	Ícones ou ilustrações usados para representar os participantes (considerando a narrativa) de forma individual ou em equipes
Ranking (opcional)	Recurso visual, digital ou concreto, para o registro da pontuação e progressão dos estudantes
Emblemas (opcional)	Selos ou recompensas conquistados pelos estudantes
Recursos	
Recursos materiais e/ou humanos, digitais ou concretos, que serão necessários para a aplicação da(s) aula(s) proposta(s).	
Referências	
De onde se originam as habilidades ou que embasam as atividades teórico-práticas	

Fonte: elaborado pelo autor

Na educação, a gamificação pode ser classificada como estrutural ou de conteúdo (Filatro; Cavalcanti, 2018). Será estrutural quando a sua aplicação não provocar alterações no conteúdo abordado, apenas na estrutura ao redor dele, de modo que os estudantes se motivem e se engajem nas atividades, por meio de

feedbacks, recompensas e outros elementos que evidenciam uma perspectiva mais comportamentalista dessa metodologia (Filatro; Cavalcanti, 2018).

Por sua vez, haverá a gamificação de conteúdo quando os elementos dos jogos alterarem parcialmente ou integralmente os conteúdos e materiais de um curso ou disciplina, como por meio da inserção de narrativas, personagens, problemas e da encenação de papéis no contexto da narrativa adotada, o que é capaz de mobilizar a motivação interna e a autorregulação comportamental, gerando maior identificação e interesse na aprendizagem (Filatro; Cavalcanti, 2018).

Para Burke (2015), o grande diferencial da gamificação consiste em segmentar grandes objetivos em objetivos menores e mais práticos, oferecendo estímulos emocionais para que as pessoas se mantenham motivadas a alcançar o objetivo final. Para ele, não se trata de uma metodologia para o divertimento, mas de uma “experiência que envolva os participantes em um nível emocional que os ajude a alcançar metas que sejam significativas para eles próprios” (Burke, 2015, p. 40).

Quanto a isso, Camargo, Camargo e Souza (2019) explicitam:

A motivação do aluno para os estudos é considerada um fator muito importante para o êxito escolar [...] A motivação para a aprendizagem tornou-se uma chave para a educação, a sua ausência representa queda de qualidade na aprendizagem. Alunos motivados a aprender estão aptos a se engajar em atividades que acreditam que os ajudarão a aprender, como acompanhar cuidadosamente a instrução, organizar mentalmente e ensaiar o material a ser material a ser aprendido (Camargo; Camargo; Souza, 2019, p. 599).

No que diz respeito especificamente à aprendizagem e à aquisição de línguas orais, Karlo-Gomes e Ramos (2022) defendem que a gamificação é ponto chave na centralidade dos discentes e na sua motivação e engajamento para a realização das atividades educativas. Szabó e Kopinska (2023) identificam que a gamificação, nesse contexto, permite personalizar a experiência de aprendizagem, individualizando a avaliação e sistematizando grandes tarefas em pequenos objetivos, fazendo-se bastante útil para motivar a aprendizagem de línguas.

Segundo Filatro; Cavalcanti (2018) e Szabó; Kopinska (2023) essa metodologia promove *feedbacks* constantes, mantém o comprometimento dos estudantes na aquisição/aprendizagem de línguas e amplia as oportunidades de revisar e reaprender tarefas e habilidades ao longo de todo o processo. Em relação a gamificação no âmbito das LS, a seguir serão apresentados recortes dos resultados

da revisão de escopo realizada durante as etapas de desenvolvimento desta pesquisa, publicada originalmente por Brito e Oliveira (2025), na Revista Educação Especial¹.

2.2.1 A gamificação no ensino de Línguas de Sinais: uma revisão de escopo

Considerando a relevância das metodologias ativas, como a gamificação, para potencializar o ensino de línguas, esta revisão de escopo teve como objetivo mapear o estado da arte das produções científicas sobre o uso da gamificação no ensino de línguas sinalizadas. Dessa forma, tendo como marco temporal o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000, estabelecendo diretrizes para o ensino da Libras e a promoção da acessibilidade no Brasil (Brasil, 2000; 2002; 2005), esta pesquisa delimitou seus critérios de inclusão a estudos teóricos ou empíricos, primários ou secundários, publicados entre 2005 e 2024, em língua portuguesa e/ou inglesa, na forma de artigos científicos, trabalhos em anais de eventos, dissertações ou teses, que abordassem a gamificação no ensino de LS em contextos formativos; as publicações que não atenderam a esses critérios foram excluídas do *corpus* de análise.

Por meio de buscas executadas em bases de dados científicas digitais, as quais abrangem grande acervo de produções nacionais e internacionais², 11 (onze) estudos foram identificados e passaram por triagem, resultando em 9 (nove) títulos analisados nessa revisão, gerando reflexões e contribuições sobre o panorama da relação entre a metodologia e o campo de atuação, títulos os quais são apresentados no Quadro 2.

¹ Artigo completo disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/92574>.

² Portal de Periódicos CAPES, a Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a *Education Resources Information Center* (Eric), a *Association for Computing Machinery Digital Library* (ACM Digital Library) e a *Web of Science*.

Quadro 2 - Estudos (E) analisados por Brito e Oliveira (2025)

Nº	AUTORIA E ANO	TÍTULO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ORIGEM (PUBLICAÇÃO)
E1.	Nascimento (2017)	Um método para desenvolvimento de ambientes de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) baseado em <i>Gamification</i>	Dissertação	Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)
E2.	Rios (2017)	A gamificação no processo de aprendizagem de LIBRAS	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
E3.	Saman; Shariff; Nasaruddin (2019)	<i>i-Sign: Sign Language Learning Application via Gamification</i>	Artigo publicado em periódico/revista	<i>Universiti Teknologi Mara (UiTM)</i>
E4.	Bidarra <i>et al</i> (2015)	<i>Game design and the gamification of content: assessing a project for learning sign language</i>	Artigo publicado em anais	<i>International Conference on Education and New Learning Technologies</i>
E5.	Silva; Maynardes (2019)	Gamificação no ensino de libras: Elaboração e desenvolvimento de material didático para prática pedagógica	Artigo publicado em anais	Universidade de Brasília
E6.	Rocha <i>et al.</i> (2016)	Gamificação: Um aplicativo para o ensino da Língua Brasileira de Sinais	Artigo publicado em anais	Anais dos Workshops do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016)
E7.	Araújo <i>et al.</i> (2023)	Possibilidade do ensino da Libras na educação utilizando a estratégia da gamificação por meio do aplicativo Hand Talk	Artigo publicado em periódico/revista	<i>Universidad Columbia Del Paraguay</i>
E8.	Campelo <i>et al.</i> (2023)	Experiência de estágio no ensino técnico em Libras com o uso da gamificação como estratégia pedagógica docente	Artigo publicado em periódico/revista	RECIMA 21 - Revista Científica Multidisciplinar
E9.	Ferreira; Jesus; Silva, (2024)	O emprego da gamificação como estratégia de diversificar os materiais didáticos das Libras	Artigo publicado em periódico/revista	Revista EntreLínguas

Fonte: Brito e Oliveira (2025)

Os estudos revisados foram publicados a partir da última década e sugerem que a gamificação é aplicada principalmente na Educação Básica, sendo frequentemente associada ao uso de jogos prontos, ao invés de ser compreendida como uma metodologia que integra elementos de jogos ao processo de ensino.

De modo geral, entre os impactos positivos da gamificação indicados nos estudos, Brito e Oliveira (2025) identificaram o aumento do engajamento, da motivação e da interação, aspectos condizentes com as características propostas por Filatro e Cavalcanti (2018), um dos principais referenciais deste estudo. Além disso, os dados apontaram para outros benefícios, como a promoção da participação ativa, do pensamento crítico-criativo e de mais dinamicidade aos espaços de aprendizagem.

Observou-se que, entre os estudos, perdurou uma tendência em explorar ou expor a temática da gamificação de forma descritiva e informativa, por meio de relatos de experiência (n=3), pesquisa de campo (n=1) e revisão de literatura (n=1). Assim, somente dois estudos expressam caráter aplicado da pesquisa, revelando a intenção de produzir algo novo, seja por meio da integração de conhecimentos existentes ou da elaboração de ideias originais (Brito; Oliveira, 2025).

Nascimento (2017) enfatiza a criação de uma metodologia de desenvolvimento de jogos educativos para ambientes digitais de aprendizagem da Libras, com aspectos semelhantes à gamificação. Saman, Shariff e Nasaruddin (2019), por sua vez, concentram-se em projetar e desenvolver um aplicativo móvel para o aprendizado da Língua Gestual Portuguesa, demonstrando um foco na materialização prática de um recurso gamificado. Assim, ambos os estudos apresentam o desenvolvimento de soluções práticas para o uso da gamificação no ensino de línguas sinalizadas, embora os conceitos de jogos e de gamificação algumas vezes se confundam.

Quanto aos resultados obtidos com uso da metodologia no ensino-aprendizagem de LS, os títulos demonstram benefícios para uma experiência de ensino significativa e para o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas. No caso da Libras como L2 para ouvintes, a gamificação pode desempenhar um papel fundamental ao estimular e engajar os aprendizes no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na promoção da acessibilidade e da inclusão (Brito; Oliveira, 2025).

Assim, os resultados obtidos em Brito e Oliveira (2025) com os estudos em língua portuguesa também revelaram lacunas significativas no campo, como o baixo índice de estudos dedicados à temática e a escassez de materiais e investigações que sistematizam práticas gamificadas, independentes dos jogos, para o desenvolvimento linguístico da Libras. Dentre os estudos, não foram identificadas propostas ou orientações práticas para o uso da gamificação no contexto das línguas sinalizadas, ou ainda que tratassem de formação de professores para o uso dessa metodologia, o que pode contribuir para a associação da gamificação unicamente ao uso dos jogos em experiências de ensino e de aprendizagem da língua.

Portanto, por meio da análise quali-quantitativa, observou-se a necessidade de ampliar pesquisas nacionais que explorem o impacto da gamificação na

aprendizagem em situações formais de ensino, bem como sua adaptação para diferentes contextos sociais e perfis dos estudantes.

Na próxima seção, serão apresentados os referenciais teóricos que tratam dos processos criativos e de sua relevância na formação de professores, os quais contribuem para a compreensão da oficina desenvolvida.

2.3A aprendizagem criativa e a formação docente

O mundo que conhecemos tem sido marcado por descobertas, avanços e revoluções que mudaram e continuam alterando a forma como os seres humanos se relacionam entre si e com o que se aprende e ensina, processo esse que é potencializado com o fenômeno da criatividade (Csikszentmihalyi, 2023). Apesar disso, ainda podem ser turvas as compreensões acerca desse fenômeno, da sua importância na formação docente em Libras e de como fomentá-la em contextos de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, é importante ter em mente que, dada a sua complexidade, não há um consenso acadêmico e científico sobre o que é a criatividade (Csikszentmihalyi, 2023; Resnick, 2020; Tussi; Neves; Fávero, 2022), o que necessariamente não é um problema, pois, por meio de diferentes perspectivas, é possível enriquecer compreensões e discussões que evidenciam a sua relevância.

Resnick (2020) associa a criatividade ao pensamento, como um fenômeno natural presente em todos os indivíduos, que pode se materializar em ideias úteis para o cotidiano, mas que precisa ser nutrido, apoiado e incentivado, de modo que se desenvolva por meio de esforço, exploração curiosa, combinada com a experimentação lúdica e com a investigação.

Para Csikszentmihalyi (2023), a criatividade pode ser concebida como um processo em que é possível alterar um domínio simbólico na cultura, ou seja, sua compreensão está intrinsecamente associada à inovação. Nessa perspectiva, os resultados do processo criativo são capazes de enriquecer a cultura, promover passos para além do que já foi dado, e melhorar a qualidade de vida, superando, assim, os limites do corpo humano. Para o pesquisador, é um processo que não pode ser tido como mágico e especial, mas que considera conhecimento, motivação e estímulo extrínseco.

Diante do exposto, a presente dissertação adotará a grafia “criatividade” com “c” minúsculo como forma neutra de se referir ao fenômeno em questão. Embora os pesquisadores abordem a criatividade a partir de distintas concepções, observa-se certa convergência entre eles. Mitchel Resnick (2020), por exemplo, discute a criatividade com “c” minúsculo, voltada para soluções cotidianas sem compromisso direto com a inovação. Já Mihaly Csikszentmihalyi (2023) aborda a Criatividade com “C” maiúsculo, associando-a a grandes descobertas e processos inovadores. Ambos os autores convergem ao compreender a criatividade como um fenômeno que não se restringe às capacidades individuais, mas que depende das condições do ambiente em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, o contexto social e cultural exerce papel fundamental ao possibilitar que a criatividade emergja, seja estimulada e se desenvolva.

Morais *et al.* (2017), ao compararem a experiência de 1.599 estudantes brasileiros e portugueses, identificaram que, nas áreas de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, o contexto brasileiro apresenta maior estímulo ao pensamento criativo no Ensino Superior, com mais abertura para assumir riscos, expressar opiniões pessoais e flexibilizar regras. Os autores atribuem esse resultado a aspectos socioemocionais e ao contexto político e socioeconômico dos estudantes, que influencia em traços de personalidade mais extrovertidos e sociáveis, bem como estratégias de enfrentamento de obstáculos, como o chamado “jeitinho brasileiro”, evidenciando a influência de fatores culturais na criatividade no ensino.

Ao analisarem os impactos das TDICs na criatividade de 249 universitários em formação inicial no ES brasileiro, Vilarinho-Pereira e Fleith (2021) constataram que, diferentemente do que sugere o senso comum, o simples uso dessas tecnologias não garante o aumento da criatividade ou da motivação dos estudantes. Os autores apontam que, baseado na realidade estudada, esses recursos são utilizados frequentemente para reproduzir práticas tradicionais, centradas na exposição de conteúdos e com pouca adaptação aos diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Tal fato reforça a necessidade da intencionalidade docente e da criação de ambientes que, de fato, estimulem e valorizem a criatividade.

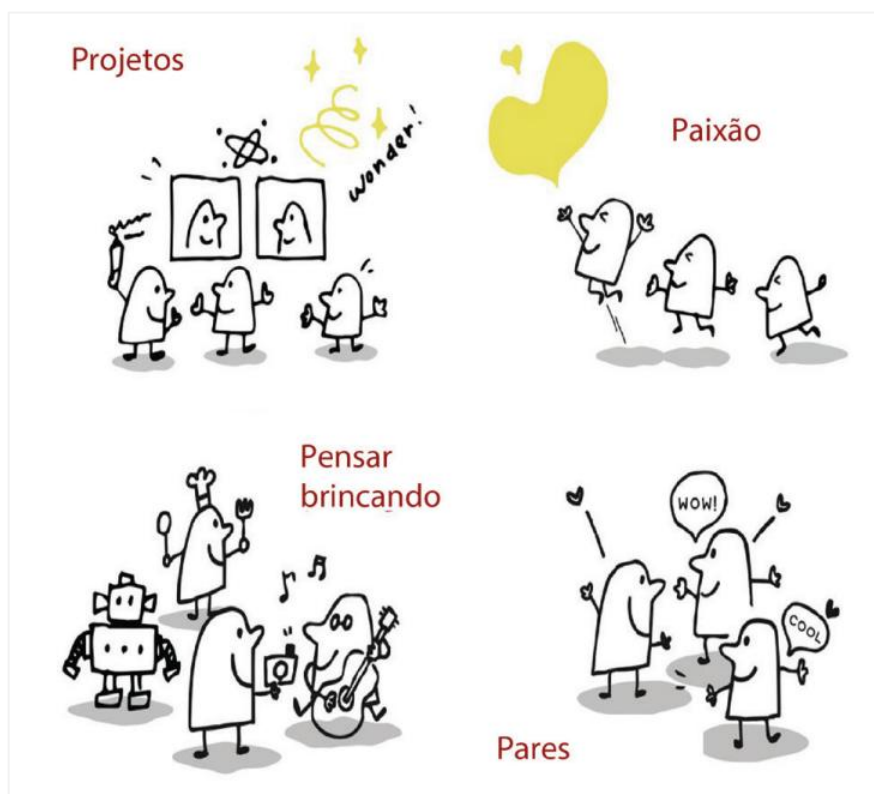
Ainda, Garcia (2021) argumenta que o modelo tradicional no ES, ainda conteudista e centrado no professor, pode restringir o pensamento criativo ao limitar a experiência dos estudantes no processo de exploração de materiais, tecnologias, do criar, modificar e brincar com as ideias. Para o pesquisador, situados em uma

realidade em que o mercado de trabalho cada vez mais exige a resolução de problemas, a transdisciplinaridade do conhecimento e a flexibilidade, a formação inicial de graduandos muitas vezes continua fechada, predeterminada e inflexível, ou seja, não propicia o desenvolvimento necessário para a atual conjuntura (Garcia, 2021; Tussi; Neves; Fávero, 2022), podendo se expandir ao âmbito da docência, campo de interesse desta pesquisa.

Sob essa ótica, os jogos e as brincadeiras são opções relevantes para o desenvolvimento da criatividade, ampliando o alcance e a qualidade da formação superior, o que muitas vezes é inexplorado (Garcia, 2021). Paralelamente, Resnick (2020) convida a sociedade a repensar o papel da criatividade nos processos de ensinar e aprender. Ao resgatar os princípios da aprendizagem de crianças no jardim de infância, as quais passam pelas etapas do imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e imaginar, vivenciando uma espiral sem fim que alimenta o pensamento criativo e o seu desenvolvimento ao longo dos anos. Para ele, é possível refletir esses processos no desenvolvimento de pessoas em todas as faixas etárias e em todos os níveis de ensino.

É com essa compreensão que o PE final se estrutura: primeiramente, ao valorizar o jogar e o brincar, por meio da gamificação, na aprendizagem de Libras; em seguida, ao se comprometer em ofertar uma formação que convida os professores de Libras ao pensamento criativo. Para tanto, adotar-se-á os 4Ps da aprendizagem criativa propostos por Resnick (2020): Projetos, Pares, Paixão e Pensar brincando, ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Representação dos 4P's da aprendizagem criativa



Fonte: Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC, 2021)

O primeiro P, de 'Projetos', apresenta uma perspectiva construtivista e construcionista pautada no aprender fazendo, que consiste em promover o envolvimento dos estudantes em contextos de maior relevância, por meio da resolução de problemas, instigando diversas habilidades, competências e conhecimentos de forma aplicada (Resnick; 2020; Tussi; Neves; Fávero, 2022). No contexto da formação docente, esse princípio contribui para o desenvolvimento da criatividade, da responsabilidade social, da criticidade e da democracia (Tussi; Neves; Fávero, 2022).

Os projetos podem ser impulsionados a partir do segundo P, de 'Paixão', pois quando são envolvidos por um significado pessoal, os estudantes se tornam mais motivados e dispostos a construir seu conhecimento, favorecendo a profunda conexão com novas ideias e novas formas de pensar (Resnick, 2020). O envolvimento íntimo com o projeto não exclui o professor do processo, o qual passa a assumir o papel de mediador, curador de materiais e o responsável por garantir o devido distanciamento e aproximação do tema, necessários para o olhar crítico sobre o que projeta. Csikszentmihalyi (2023) corrobora com isso ao destacar o grande impacto que a

paixão tem no processo de geração de novas descobertas que, quando bem equilibrada com fatores externos, gera o estado de *flow*, vivenciada, por exemplo, por grandes figuras que impactaram o mundo com suas inovações.

Atrelado a isso, o terceiro P, de 'Pares', orienta o trabalho docente para a promoção de espaços e momentos que fomentam o trabalho colaborativo, a exploração e a execução conjunta de seus projetos (Resnick; 2020; Tussi; Neves; Fávero, 2022). Essa perspectiva se mostra inovadora ao considerar que historicamente a construção do pensamento fora vista como uma atividade individual, inclusive no Ensino Superior, e por fomentar a cultura do respeito (Resnick, 2020). Com o avanço das TDICs, o trabalho por pares pode assumir novas configurações e possibilidades, superando os limites geográficos.

O último P, de 'Pensar brincando', evidencia a riqueza dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento da aprendizagem, pois em seu processo vivencia-se o pensamento criativo, a experimentação, a tentativa e erro, e o teste aos limites, propiciando, assim, a resolução de problemas, a imaginação e a flexibilidade cognitiva (Resnick; 2020; Tussi; Neves; Fávero, 2022). Esse princípio dialoga diretamente com a proposta da gamificação e com a própria ação docente, que se estrutura em um constante fazer, avaliar e refazer.

Diante do que foi exposto, reconhece-se a importância de que a criatividade ocupe espaço central na formação docente no ES. O referencial apresentado sugere que professores de Libras estimulados ao pensamento criativo tendenciarão a desenvolver práticas mais flexíveis e alinhadas às diferentes demandas do contexto profissional, ampliando seu repertório por meio de experiências inovadoras, o que pode impactar positivamente a aprendizagem e a aquisição de LS dos estudantes com os quais trabalham/trabalharão.

2.4 Design instrucional

O *Design* Instrucional (DI) caracteriza-se como um processo sistematizado e intencional que envolve a concepção, a implementação e a avaliação de soluções didáticas (Filatro, 2008). Para sua efetivação, mobiliza fundamentos e competências oriundos de três grandes áreas do conhecimento: as ciências humanas, as ciências da administração e as ciências da informação (Filatro, 2008). Trata-se, portanto, de um processo de natureza transversal, que articula saberes relacionados à psicologia

humana, à gestão de pessoas e de processos, bem como a aspectos da comunicação, das multimídias, entre outros (Filatro, 2008).

Nesse sentido, o DI apresenta-se como um referencial metodológico pertinente para a construção do desenho didático do PE em questão, voltado à formação de professores de Libras. Nas palavras de Filatro (2008),

a prática de conceber e implementar soluções educacionais ocorre em diferentes níveis. No nível macro, define-se uma direção comum a todas as experiências de aprendizagem de uma instituição, departamento ou programa (expresso, por exemplo, no projeto pedagógico) [...] No nível meso, o *design* instrucional se ocupa da estruturação de programas, cursos ou disciplinas. Por fim, no nível micro, ele trabalha com o *design* fino das unidades de estudo (Filatro, 2008, p. 3-4).

Sua sistematização organiza-se em cinco fases – análise contextual, design, desenvolvimento, implementação e avaliação (Filatro, 2008; 2019) – que orientam o professor (ou *designer*) desde a concepção até a execução da solução educacional, como ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Fases do *design* instrucional



Fonte: Filatro (2008)

Inicialmente, a análise contextual compreende o levantamento de informações acerca de quem é o público-alvo, do que precisa ser aprendido, das potencialidades e das restrições institucionais, culminando em um diagnóstico útil para o planejamento

de ensino (Filatro, 2008; 2019). Observa-se que, em seu cerne, o procedimento abre espaço para a centralização dos estudantes, ao invés de focar somente no que precisa ser aprendido, influenciando nas tomadas de decisões.

Esse momento é norteado pelos tipos de DI. Filatro (2008; 2019) caracteriza três: fixo, aberto e contextualizado. Segundo a autora, o DI aberto se diferencia do DI fixo à medida que permite certo grau de ajustes e personalização diante das necessidades que podem surgir. Por outro lado, o DI aberto se diferencia do contextualizado por sua menor adaptação a contextos específicos e/ou particulares. Essa característica o torna mais propenso à escalabilidade, possibilitando alcançar um número maior de aprendizes.

A segunda etapa, denominada *design*, corresponde ao planejamento propriamente dito, envolvendo o mapeamento e o sequenciamento dos conteúdos, bem como a definição de objetivos, metodologias, estratégias e atividades voltadas à consolidação da aprendizagem (Filatro, 2008; 2019). Nesse momento, assim como em um planejamento didático, também são previstos os materiais, mídias e ferramentas a serem utilizados por estudantes e professores. O principal produto dessa etapa é a matriz educacional, documento que especifica todas as informações da proposta (Filatro, 2008).

A partir da matriz, a terceira etapa corresponde ao desenvolvimento, abrangendo a produção e a adaptação dos recursos didáticos, bem como à organização dos ambientes de aprendizagem e a preparação dos suportes pedagógicos, tecnológicos e administrativos (Filatro, 2008; 2019). Nessa fase, os guias de estudo, materiais de apoio (como vídeos, materiais interativos e jogos) e as atividades são efetivamente materializados, viabilizando a implementação da proposta (Filatro, 2008).

A implementação, quarta etapa do processo, consiste na aplicação do que foi planejado e desenvolvido nas fases anteriores, momento em que os estudantes podem interagir com os conteúdos, materiais e atividades propostos (Filatro, 2008; 2019). A depender do modelo de DI adotado, podem ocorrer diferentes níveis de interação entre estudantes e professores, bem como distintos graus de adaptação às especificidades dos contextos e às necessidades dos participantes (Filatro, 2008; 2019).

A avaliação, quinta etapa do processo, possui caráter transversal, pois se realiza ao longo de todo o desenvolvimento da solução educacional. Não se restringe

à verificação das aprendizagens dos estudantes, mas abrange a análise do próprio processo de *design* e desenvolvimento, permitindo a revisão de decisões e a apreciação da efetividade do que está sendo implementado (Filatro, 2008; 2019). Trata-se, portanto, de um elemento fundamental tanto para o aprimoramento da experiência formativa em curso quanto para o planejamento de propostas futuras (Filatro, 2008; 2019).

Por meio de pesquisa bibliográfica, Barroso (2026) constata que o DI promove grandes contribuições ao Ensino Superior, principalmente em uma realidade em que se ampliam as discussões sobre as metodologias ativas e o papel das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Para ela:

É nesse contexto que o *design* instrucional assume relevância, ao possibilitar a articulação entre objetivos educacionais, recursos tecnológicos e metodologias ativas, contribuindo para a criação de experiências de aprendizagem mais coerentes e significativas (Barroso, 2026, p. 2).

Dessa forma, reafirma-se a relevância desse campo para o desenvolvimento de soluções educacionais voltadas às demandas da formação de professores de Libras, ao articular fundamentos das teorias da aprendizagem, o uso das TDICs e a inovação como elemento estruturante (Barroso, 2026). Na sequência, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa e o desenvolvimento da oficina, fundamentados no DI.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos do estudo, abrangendo a pesquisa e o desenvolvimento da oficina Libras em Jogo enquanto produto educacional. Inicialmente, serão expostos os delineamentos gerais e, ao longo do capítulo, as especificidades de cada etapa de investigação e desenvolvimento.

3.1 Caracterização da pesquisa

3.1.1 Tipo e abordagem

A presente pesquisa classifica-se como uma investigação de natureza aplicada ao visar “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35) e com abordagem qualitativa (Gerhardt; Silveira, 2009).

Dessa forma, a abordagem qualitativa foi empregada para captar informações e percepções sobre o uso da gamificação no ensino de Libras, por meio de observações em contexto sociopedagógico digital e instrumentos de coleta de dados. Esse método permite compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes e os significados que atribuem à experiência vivenciada, a partir de análises e reflexões que muitas vezes não podem ser quantificadas (Gerhardt; Silveira, 2009).

3.1.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa se dá no contexto da formação de professores, por meio de uma oficina, cujo público-alvo é o professor de Libras. Essa função é exercida, no Brasil, por profissionais graduados em Licenciatura em Letras Libras ou em Pedagogia Bilíngue, além de profissionais graduados em outras licenciaturas com especialização em Libras ou em Educação Inclusiva – sendo o último caso referente a atuação de profissionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes surdos (Brasil, 1996; 2005; 2025).

As coletas de dados e implementação ocorreu com 41 participantes graduados na área, em que o *lôcus* desta pesquisa se configurou como um ambiente formativo virtual, constituído por uma oficina remota, destinada a professores de Libras de diferentes localidades, inscritos voluntariamente. Realizada com encontros

síncronos e atividades assíncronas mediadas por plataformas digitais, a formação caracterizou-se como espaço pedagógico colaborativo de interação e reflexão. Os participantes atuavam em distintos níveis educacionais, possibilitando a troca de experiências e reforçando o caráter colaborativo da pesquisa-ação. Dessa forma, o *lócus* foi compreendido como um contexto sociopedagógico virtual, e não como um espaço físico delimitado.

Quanto à escolha desse perfil de sujeitos participantes, partiu-se do pressuposto de que o público-alvo já dispunha de repertório linguístico da Libras e embasamento teórico-prático sobre seu ensino, os quais fornecem as bases para articulação de outros conhecimentos acerca da gamificação, úteis para o desenvolvimento da oficina em questão.

3.1.3 Aspectos éticos

O estudo foi realizado com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer de número 7.353.821, de 31 de jan. de 2025 (Anexo A), conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, uma vez que envolve a participação de seres humanos no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

A participação de pessoas ocorreu em diferentes etapas do estudo, incluindo o desenvolvimento de materiais com acessibilidade em Libras e a implementação da solução didática proposta, de forma voluntária, firmada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

3.2 Fases de criação da oficina com o *Design* Instrucional

O percurso metodológico para o desenvolvimento do PE foi organizado a partir de quatro etapas do processo de *Design* Instrucional, fundamentado em Filatro (2008; 2019), compreendendo as fases de: análise contextual; *design*; desenvolvimento e implementação. Contudo, é válido ressaltar que no processo de desenvolvimento do PE, essas etapas nem sempre ocorreram de maneira linear, havendo retornos e ajustes entre fases e níveis distintos sempre que necessário.

3.2.1 Nível 1 – Análise contextual

A análise contextual é relevante para se conhecer o público-alvo ao qual o PE se destina, suas potencialidades e necessidades de aprendizagem (Filatro, 2008; 2019). A sondagem inicial foi prevista para ocorrer por meio do mapeamento do perfil dos participantes, com as informações coletadas pelo formulário eletrônico de inscrição contendo informações para definição do perfil como nome, condição linguística (surdo ou ouvinte), sexo, local de residência, formação acadêmica, contato e expectativas com a oficina (Apêndice B), e por meio de atividade diagnóstica aplicada para sondar sobre o nível de conhecimento autodeclarado sobre gamificação, a apropriação do conceito, a importância atribuída à metodologia e as experiências prévias de aplicação, no primeiro encontro síncrono da oficina.

A oficina foi divulgada de forma orgânica em meios digitais, como Instagram, WhatsApp e portal de notícias (Figura 3), a partir das redes de contato do próprio pesquisador. Para essa divulgação, foram produzidos um vídeo em Libras e *cards* informativos, utilizados nas publicações realizadas nessas mídias. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante interesse manifestado pelos docentes após a divulgação em formulário de inscrição (Apêndice B).

Para participar dela os participantes deveriam ter no mínimo 18 anos; possuir graduação e/ou especialização para atuação na área de Libras ou da Educação de Surdos; e apresentar comprovação de formação. As inscrições ocorreram de 9 a 31 de julho de 2025, totalizando 41 profissionais inscritos, sendo que apenas 23 atenderam aos critérios estabelecidos e assinaram o TCLE.

Figura 3 – Divulgação da Oficina Libras em Jogo em mídias digitais

OFICINA LIBRAS em JOGO
Formação para o planejamento de aulas gamificadas

Certificação de 40h

Oficina 100% online

Inscrições abertas
bit.ly/olibrasemjogo

Período
De 09/08 a 31/08, com atividades síncronas e assíncronas

Requisitos
Ter licenciatura ou pós-graduação em Ensino de Libras

100% online
2 encontros ao vivo (Google Meet)
Certificação de 40h
Atividades na plataforma Moodle

Ver insights Turbinar post

Curtido por jaderson_luys e outras 29 pessoas
26 de julho

Adicione um comentário... Postar

Diário do Pará

Últimas Notícias COP 30 Pará Brasil Você Bola Polícia Concursos & Mais

AQUI É NOTÍCIA! quanto custa e como dividir o prêmio Se Liga Além do estudo: o q

Início > Belém

OFICINA ONLINE COM CERTIFICAÇÃO
Professores de Libras poderão se capacitar de graça em ensino gamificado

"Libras em Jogo" tem carga horária de 40 horas, ocorre de forma remota e está com inscrições abertas até o dia 31 de julho.

Luiz Octávio Lucas

29/07/2025 17:02 29/07/2025 18:20

Compartilhar

Diário do Pará

AQUI É NOTÍCIA! titado com tiro na cabeça em Santa Izabel do Pará

Mestrando Higor Pereira de Brito. Foto: Divulgação

Professores licenciados ou pós-graduados na área de **Libras** têm até o dia **31 de julho** para se inscrever na oficina "Libras em Jogo – formação para o planejamento de aulas gamificadas", uma iniciativa gratuita e totalmente online, com **certificação de 40 horas**. A formação ocorrerá entre os dias **8 e 29 de agosto**, com atividades assíncronas em uma plataforma de aprendizagem e dois encontros ao vivo via Google Meet.

Fonte: elaborada pelo autor

Nesse sentido, a oficina obteve um público diverso com 23 inscritos, sendo 61% de participantes ouvintes e 39% de participantes surdos autodeclarados. Em relação ao gênero, predominou a participação de mulheres (65%), a maioria na faixa etária 25 a 39 anos (65%). Destaca-se, ainda, o alcance geográfico da oficina, que atraiu profissionais de diferentes regiões do estado e do país, em que a maioria residia no Pará (78%), e um representante dos estados do Amazonas (AM), Paraná (PR), Rio de Janeiro (RJ) e Santa Catarina (SC), respectivamente (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da oficina Libras em Jogo

PERFIL	N	%
Surdo	9	39%
Ouvinte	14	61%
GÊNERO		
Masculino	8	35%
Feminino	15	65%
FAIXA ETÁRIA		
18 a 24 anos	0	0%
25 a 39 anos	15	65%
40 a 65 anos	5	22%
+ 65 anos	0	0%
Não informado	3	13%
ESTADO		
AM	2	9%
PA	18	78%
PR	1	4%
RJ	1	4%
SC	1	4%
FORMAÇÃO		
Letras Libras (Graduação)	16	70%
Pedagogia Bilíngue (Graduação)	1	4%
Libras (Pós-Graduação)	4	17%
Educação Especial e Inclusão Socioeducacional (Pós-Graduação)	1	4%
Atendimento Educacional Especializado (Pós-Graduação)	1	4%

Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à formação houve predomínio de licenciados em Letras Libras (70%) seguida por professores de áreas diversas do conhecimento com habilitação em Libras por meio de especialização (17%), e uma parcela menor com formação em Pedagogia Bilíngue, com especialização em Educação Especial e com especialização em Atendimento Educacional Especializado, cada um desses grupos correspondendo a 4% dos participantes.

Quanto ao interesse pela formação, destacaram-se a busca por aperfeiçoamento profissional, o desenvolvimento de novas práticas de ensino, bem como a curiosidade em relação ao tema e à sua possível articulação com as tecnologias. Esses aspectos são evidenciados na nuvem de palavras produzida com

a ferramenta *WordArt*, limitada às dez ocorrências mais frequentes, onde a hierarquia de tamanho das palavras-chave foi proporcional à frequência com que apareceram nas respostas do formulário de inscrição (Figura 4).

Figura 4 – Motivação dos participantes pela formação



Fonte: elaborada pelo autor

Essa caracterização foi especialmente útil para prever e aprimorar a acessibilidade em Libras tanto para os momentos síncronos da oficina, quanto para a produção adequada dos materiais didáticos. Além disso, o perfil profissional, a faixa etária e a formação dos participantes indicaram a pertinência de uma abordagem pautada na colaboração, com maior exploração das TDICs, considerando a possível familiaridade com recursos digitais e a inserção no mercado de trabalho, bem como o enfoque no aperfeiçoamento das práticas de ensino.

O segundo momento de sondagem de informações para apoiar a análise contextual ocorreu com o auxílio da ferramenta digital *Mentimeter*, em que os participantes puderam expressar seus conhecimentos e suas percepções sobre a gamificação. Quando indagados sobre o quanto conheciam a gamificação, 75% dos respondentes relataram ter um conhecimento básico, enquanto 25% declararam conhecimento mediano. Nenhum participante declarou não ter conhecimentos sobre a metodologia.

Em seguida, ao conceituarem o termo “gamificação”, as palavras-chave “jogos” e “lúdico” foram evidentes, com a ocorrência de palavras “divertir”, “dinamismo”, “interação” e “interdisciplinaridade” em segundo plano (Figura 5a). Em relação a importância da gamificação, destacaram em primeiro lugar os aspectos da

interação e do engajamento e em segundo plano a relevância para a aprendizagem, criatividade, leveza, diversão, visualidade e para a flexibilidade das aulas (Figura 5b).

Figura 5 – Conceito de gamificação e relevância atribuída pelos participantes da Oficina Libras em Jogo

Para mim a gamificação significa o quê?



A

Qual a importância da gamificação?



B

Fonte: elaborada pelo autor

A partir dessas informações compreendeu-se que o público reconhecia a relação da metodologia com o universo dos jogos e da ludicidade, e sua contribuição para promover experiências de aprendizagem mais dinâmicas, divertidas, interativas e com o auxílio de jogos educativos. Entretanto, não ficou explícito se a reconheciam como uma metodologia que explora somente as características dos jogos para aplicação no ensino. A maioria (75%) declarou ter tido alguma experiência com o planejamento de aulas gamificadas.

O perfil dos participantes, em síntese, evidenciou a experiência no ensino da Libras, a percepção inicial e o reconhecimento de benefícios que a gamificação pode

trazer ao contexto educacional. No entanto, também sinalizou a necessidade da formação aprofundar os conhecimentos acerca dos processos cognitivos e emocionais que fomentam o engajamento, a motivação em sala de aula e, também, elucidar caminhos para o uso da metodologia, permitindo que a diferenciem da aprendizagem baseada em jogos.

3.2.2 Nível 2 – *Design*: fluxo e matriz da oficina

De posse dessas informações, procedeu-se à reflexão e análise dos dados obtidos até então, constatando-se que o planejamento da solução educacional deveria contemplar um fluxo formativo capaz de fornecer: 1) a base teórica sobre o que é a gamificação, desfazendo mitos e estereótipos sobre a metodologia; 2) o aprofundamento sobre os dois tipos de gamificação (Filatro; Cavalcanti, 2018) articulados aos princípios da motivação; 3) a oportunidade de desenvolver o planejamento de aula(s) gamificada(s); 4) a troca de conhecimentos, experiências e o amadurecimento das propostas de ensino, em um processo de socialização. Dessa forma, a oficina foi concebida em 4 unidades, no fluxo ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Fluxo da solução educacional



Fonte: elaborada pelo autor

Com os eixos da formação definidos, passou-se ao desenvolvimento da matriz educacional da oficina na perspectiva do *Design* Instrucional Aberto, conforme proposto por Filatro (2008; 2019), por se tratar de um modelo flexível, iterativo e centrado no aprendiz, que permite adaptações contínuas ao longo do processo formativo. Essa abordagem mostrou-se adequada ao caráter colaborativo da pesquisa-ação e à natureza dinâmica do PE, possibilitando ajustes a partir das demandas emergentes dos participantes. A matriz contemplou a ementa, os objetivos

de aprendizagem, as atividades previstas, os recursos didáticos e as estratégias de avaliação da aprendizagem, organizados de forma articulada e coerente com os princípios da gamificação e da formação docente.

Considerando a distância geográfica entre os participantes, distribuídos em diferentes municípios brasileiros, bem como a rotina profissional docente, as unidades de ensino foram estruturadas combinando atividades síncronas (remotas) e assíncronas. Tal organização buscou garantir maior flexibilidade na gestão do tempo, favorecer a participação ativa e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, sem comprometer a interação e a construção colaborativa propostas pela oficina.

Os objetivos de aprendizagem previstos (Quadro 3) foram formulados a partir da Taxonomia de Bloom. Essa escolha considerou que a Taxonomia é capaz de

- Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; e
- Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos) (Ferraz; Belhot, 2010, p. 422).

As atividades e os procedimentos de avaliação da aprendizagem foram planejados à luz do paradigma centrado nas pessoas, proposto por Filatro (2019), e articulados à perspectiva da aprendizagem criativa de Resnick (2020). Nesse sentido, buscou-se promover o desenvolvimento da empatia e do compromisso com a comunidade por meio de experiências de “aprender fazendo”, nas quais os participantes criam, experimentam, compartilham e refletem sobre suas produções. Além disso, valorizou-se o estímulo à interação e à colaboração entre os participantes, bem como a integração de avaliações formativas e somativas ao longo do percurso, favorecendo ciclos contínuos de construção, revisão e autorreflexão sobre a própria aprendizagem. Dessa forma, a matriz educacional sintetizada pode ser visualizada no Quadro 2, destacando os principais elementos estruturantes da formação. Ressalta-se, contudo, que sua organização permaneceu aberta a ajustes e refinamentos ao longo do processo, em consonância com a natureza iterativa do *Design* Instrucional adotado, sendo sua implementação detalhada na subseção 4.1

Quadro 3 – Primeira matriz sintetizada da oficina

UN.	FORMATO* (CH)	COMPONENTES	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	AValiação
1	S (1h30) AS (8h30)	- Definição de jogos sérios e didáticos; - Definição de gamificação; - Origem do termo 'gamificação' e marcos teóricos; - Motivação intrínseca e motivação extrínseca; - Impactos da gamificação no comportamento humano;	- Distinguir a gamificação do uso de jogos sérios e didáticos em contextos de ensino; - Compreender os tipos de motivação exploradas pela gamificação; - Identificar os elementos que compõem a gamificação, reconhecendo a sua relevância para práticas inclusivas e motivadoras; - Analisar o processo de gamificação aplicado a experiências de aprendizagem, identificando suas etapas e finalidades.	- Participação das atividades síncronas; - Quiz "Jogos ou Gamificação?" - Fórum bilíngue.
2	AS (10h)	- Elementos da gamificação: mecânica, dinâmica e componentes; - Característica da Gamificação estrutural; - Característica da Gamificação de conteúdo;	- Distinguir as características da Gamificação estrutural e da Gamificação de conteúdo. - Conhecer a estrutura do planejamento gamificado. - Identificar possibilidades de aplicação dos diferentes tipos de gamificação no ensino da Libras.	Resolução de situação-problema
3	S (1h30) AS (8h30)	- Objetivos de aprendizagem; - Estrutura do planejamento gamificado; - Procedimentos e instrumentos avaliativos; - Extra: Os 4Ps da aprendizagem criativa.	- Reconhecer diferentes objetivos de aprendizagem, a partir da Taxonomia de Bloom, e seus impactos na aprendizagem de Libras; - Compreender como aplicar estratégias de avaliação formativa e sua importância na gamificação; - Estruturar um planejamento de aula gamificada para o ensino de Libras, utilizando os elementos aprendidos para atender a necessidades educacionais específicas.	Desenvolvimento de uma proposta de ensino
4	AS (10h)	- Planejamento gamificado; - Ferramentas digitais para a gamificação.	- Conhecer ferramentas que auxiliam a implementação de propostas de ensino gamificadas; - Apresentar e justificar o planejamento de uma aula gamificada, demonstrando compreensão dos conceitos e estratégias trabalhados ao longo da formação.	- Produto final revisado; - Questionário "Socialização da aprendizagem".

*S: Síncrono. AS: Assíncrono

Fonte: elaborado pelo autor

3.2.3 Nível 3 – Desenvolvimento: identidade visual e recursos didáticos

Esta etapa foi destinada à materialização dos conteúdos e dos elementos planejados na fase anterior, concretizando-os em diferentes formatos, físicos e/ou digitais, conforme os pressupostos do *Design Instrucional* descritos por Filatro (2008; 2019). Neste momento, foram consideradas algumas questões norteadoras: a) quais recursos de aprendizagem deveriam ser produzidos do zero e quais poderiam ser adaptados a partir de materiais já existentes; b) quais tipos de mídias precisariam ser produzidas; c) como organizar e preparar o ambiente de aprendizagem (físico e digital); e, por fim, d) se os materiais elaborados nesta etapa estavam coerentes como que havia sido previamente projetado (Filatro, 2008; 2019).

Nesse terceiro nível, fez-se pertinente considerar as camadas que estruturam o PE (Mendonça *et al.*, 2022), sendo elas a camada (1) conceitual, (2) didático-pedagógica, (3) comunicacional e (4) estético e funcional. A primeira consiste em identificar os aspectos conceituais e técnico-tecnológicos que são requeridos para a compreensão e replicação do PE; a segunda camada consiste na sistematização do itinerário formativo, a qual

Não se trata de sistematizar um “manual”, mas de estabelecer um caminho no qual o público-alvo tenha maior potencial para alcançar os benefícios da aprendizagem ou da formação, dado o propósito para o qual o produto educacional foi concebido (Mendonça *et al.*, 2022, p. 10).

A terceira camada refere-se à preocupação com a comunicação estabelecida com o público-alvo. Mendonça *et al.* (2022) indicam que, ao se considerar o perfil do público, a linguagem adotada não precisa ser a mesma empregada em dissertações ou textos científicos, devendo-se recorrer a estratégias que favoreçam a apropriação do PE, como o uso de uma linguagem mais acessível e de recursos comunicacionais, a exemplo de infográficos, figuras, memes, jogos, narrativas, entre outros.

Quanto à quarta camada, Mendonça *et al.* (2022) define:

A camada estética e funcional diz respeito aos elementos empregados no produto que o tornam apazível, harmonioso, eficaz, gerando não apenas identificação com o público-alvo, mas conferindo-lhe melhor compreensão, usabilidade e facilidade de acesso. Essa camada traz benefícios para a “vida” do público-alvo, proporcionando-lhe melhor experiência e condições de alcançar o propósito para o qual o produto foi criado (Mendonça *et al.*, 2022, p. 11-12).

Diante do exposto, definiram-se inicialmente o “o quê” e o “com quem” se pretendia comunicar. Com base nos dados obtidos na análise contextual, foi desenvolvida uma identidade visual capaz de transmitir seriedade, dinamismo e criatividade. Ademais, a proposta comunicacional buscou dialogar com o universo dos jogos e da gamificação, sem recorrer a representações futuristas ou utópicas do tema. Por isso, em sua composição, fez-se referência a elementos analógicos, como texturas de papel e ilustrações em estilo *Pixel*.

Dessa forma, a identidade visual da oficina buscou equilibrar seriedade e energia, com a escolha de uma paleta de cor variada misturando cores quentes a cores frias, a maioria em tons pastéis, mas mantendo a energia com cores um pouco mais saturadas como o azul e o amarelo. A tipografia, sem serifa e mantendo cores sólidas, traz leveza e clareza para leitura. Além disso, a dinamicidade é comunicada por meio de formas irregulares, e a criatividade por meio das diferentes cores que essas formas assumem. A referência aos jogos e à gamificação ocorre por meio de uma tipografia de *Pixel Art*, também em cor sólida, que, por sua vez, mescla-se com o universo da Libras ao ter uma configuração de mão em “y” dentro da vogal “o” da palavra “jogo”. Tal composição tem o intuito de conectar a proposta à Libras, uma vez que o sinal “JOGO” é realizado com as duas mãos configuradas em “y” executando um movimento de rotação entre elas (Figura 7).

Figura 7 – Identidade Visual do produto





Fonte: a. Elaborado pelo autor. b. Blog assuntos *news*. Disponível em: <https://yureborgesnew.blogspot.com/2012/>. Acesso: 12 fev. 2026. c. LibrasLab. Disponível em: <https://www.libraslab.com.br/sinais/jogar>. Acesso: 12 fev. 2026.

Ressalta-se que a identidade visual foi produzida pelo autor da pesquisa, usando, para tanto, o *software Adobe Illustrator 2023* para o processo de criação e, posteriormente, os elementos criados foram exportados manualmente para a plataforma *Canva*, com a finalidade de aplicá-los em diferentes materiais referentes à oficina.

Para compor o PE e favorecer o processo de ensino-aprendizagem proposto, foram planejados e desenvolvidos diversos artefatos ao longo da pesquisa, aqui denominados de recursos didáticos. Entende-se que:

artefato é [...] um objeto físico ou digital que tem por finalidade facilitar a experiência de ensino e/ou aprendizagem. Nesse caso, o artefato pode ser uma nota de aula de um professor, um vídeo instrucional ou uma animação para demonstração de um conceito [...] Assim, é possível estabelecer o raciocínio de que todo produto educacional pode ser composto por um ou mais artefatos. Contudo, um artefato não é um produto educacional (Mendonça *et al.*, 2022, p. 8).

Os recursos didáticos, imprescindíveis para apoiar a aprendizagem e o alcance dos objetivos propostos, foram definidos e desenvolvidos a partir da matriz de DI, exibida anteriormente no Quadro 3. Ao considerar os diferentes estilos de

aprendizagem e a acessibilidade, priorizou-se materiais em vídeo com janela de Libras, e para a implementação, materiais interativos em português e materiais textuais em português compatíveis com o *plug-in* VLibras, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFPA (Quadro 4).

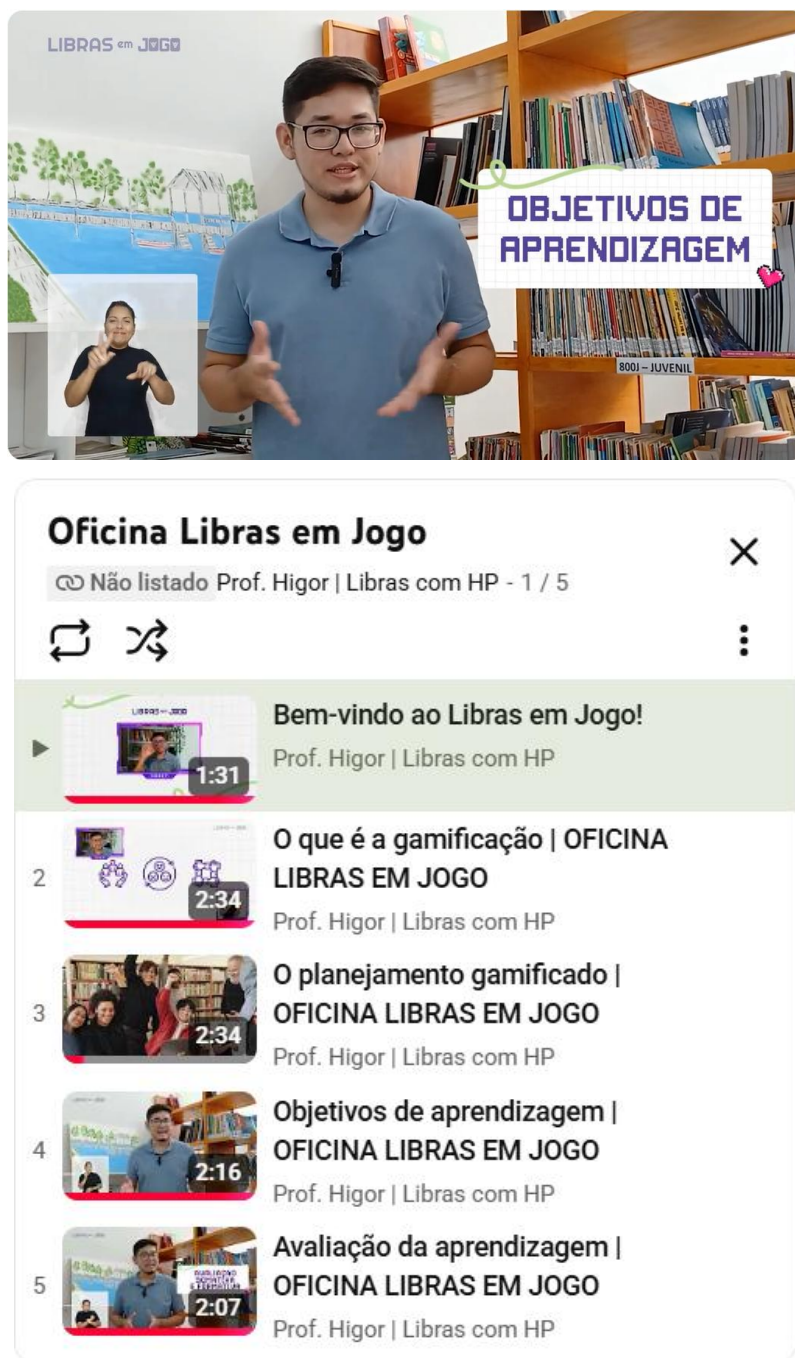
Quadro 4 - Lista de materiais autorais e de terceiros

UNIDADE	AUTORAL	DE TERCEIROS
1	1) Material textual; 2) Vídeo conceitual sobre gamificação; 3) Material interativo sobre mitos e verdades acerca da gamificação; 4) Material interativo sobre gamificação e motivação.	
2	1) Material textual; 2) Quiz para revisão conceitual; 3) Material interativo com exemplo de aplicação da gamificação.	
3	1) Material textual; 2) Vídeo sobre a estrutura do planejamento gamificado; 3) Vídeo sobre objetivos de aprendizagem; 4) Vídeo sobre avaliação da aprendizagem; 5) Material interativo sobre a Taxonomia de Bloom; 6) Material interativo com exemplos de procedimentos avaliativos.	1) Exemplos de planejamentos gamificados a partir de Karlo-Gomes e Ramos (2022).
4	1) Material interativo com indicações de ferramentas digitais para a implementação da gamificação;	

Fonte: elaborado pelo autor

Os 5 vídeos produzidos no âmbito da pesquisa contaram com a colaboração voluntária de dois Tradutores e Intérpretes de Libras, mediante assinatura do TCLE, e foram hospedados de forma não listada na plataforma do *YouTube*, com legendas automáticas revisadas na própria plataforma (Figura 8). Assim, só é possível acessá-los com o link direto, disponibilizados no âmbito da oficina.

Figura 8 – Vídeos produzidos como recurso didático da oficina



Fonte: elaborada pelo autor

Posteriormente, esses recursos foram revisados e organizados em formato de caderno de estudos, compondo o PE final. Além disso, as etapas de implementação e avaliação evidenciaram a necessidade de elaborar um caderno específico para o professor mediador, contendo recursos e orientações direcionadas, os quais serão detalhados no quinto capítulo desta dissertação.

3.2.4 Nível 4 – Contexto de implementação e instrumentos de avaliação

Este quarto nível integrou as etapas de implementação e avaliação previstas em Filatro (2008; 2019), uma vez que a implementação assumiu caráter avaliativo e de validação da oficina Libras em Jogo, por meio da aplicação do que foi planejado e desenvolvido para o público-alvo do PE. Ademais, em todas as unidades da formação foram realizados procedimentos de avaliação formativa e somativa, possibilitando analisar tanto a aprendizagem dos participantes quanto os aspectos positivos da oficina, como apresentados anteriormente na matriz.

No intuito de ofertar um espaço virtual de aprendizagem que possibilitasse não somente a hospedagem de recursos didáticos, mas a personalização e a integração de diferentes mídias de forma gratuita, a plataforma *Moodle*, utilizada como AVA da UFPA³, por meio do Nitae² foi selecionada (Figura 9). Para os encontros remotos síncronos optou-se pela ferramenta de videoconferências *Google Meet*, na versão paga, devido a facilidade de acesso e estar integrada à maioria dos dispositivos com o sistema *Android*. Os canais de comunicação estabelecidos foram o AVA, e-mail e *WhatsApp*, nessa ordem de prioridade.

No que se refere aos procedimentos de avaliação da oficina, adotou-se o Modelo de Kirkpatrick (Kirkpatrick; Kirkpatrick, 2016; Miranda *et al.*, 2025) amplamente utilizado na avaliação de formações e capacitações. Miranda *et al.* (2025) defendem que

O modelo de Kirkpatrick é uma estrutura flexível e ajustável que incorpora diferentes ferramentas para avaliar os resultados do treinamento (Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultados), o que reforça seu poder, uma vez que as realidades, os treinamentos e os contextos de cada organização são completamente diferentes (Miranda *et al.*, 2025, p. 9).

A primeira camada, segundo este modelo, investiga as percepções gerais dos participantes acerca da experiência de aprendizagem, incluindo aspectos como a estrutura, os conteúdos e a qualidade da formação; a segunda examina as mudanças de atitude, bem como os conhecimentos e habilidades construídos ou ressignificados ao longo da formação; a terceira contempla a aplicação desses conhecimentos nos contextos de atuação profissional; e a última avalia os impactos da solução educacional na melhoria dos resultados da prática profissional (Miranda *et al.*, 2025).

³ Visualização de visitantes disponível em: <https://ead.ufpa.br/course/view.php?id=6989>.

Como a oficina não prevê a realização e o acompanhamento de atividades práticas em contextos reais de ensino e aprendizagem de Libras, as camadas foram ajustadas considerando apenas o planejamento de propostas gamificadas. Dessa forma, o instrumento de avaliação/validação foi composto por 13 questões fechadas e 1 aberta, organizadas em quatro camadas rotuladas de satisfação, aprendizagem, aplicação e sugestões. O instrumento utilizado, disponível no Apêndice C, foi elaborado com vistas à validação na implementação e à sua utilização em futuras replicações da oficina.

Figura 9 – AVA da Oficina Libras em Jogo

Capa da oficina

Libras em Jogo – Formação para o planejamento de aulas gamificadas

Boas-vindas!

Vídeo de boas-vindas e de apresentação

Unidades da formação

Objetivos, duração e pontuação da unidade

O que é a gamificação?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Distinguir a gamificação do uso de jogos sérios e didáticos em contextos de ensino;
- Compreender os tipos de motivação explorados pela gamificação;
- Identificar os elementos que compõem a gamificação, reconhecendo a sua relevância para práticas inclusivas e motivadoras;
- Analisar o processo de gamificação aplicado a experiências de aprendizagem, identificando suas etapas e finalidades.

Pontuação Máxima: 30 XP

Índice

1. Fundamentos da gamificação

1.1. Mitos e verdades sobre a gamificação

1.2. A motivação na gamificação

Conteúdo textual, midiático e interativo da unidade

Motivação Intrínseca

- Vem de dentro do estudante
- Envolvimento por prazer ou interesse
- Desperta curiosidade e satisfação pessoal

Motivação Extrínseca

- Vem de recompensas externas
- Busca por prêmios, notas ou elogios
- Movida por reconhecimento ou aprovação

Fonte: elaborada pelo autor

4 RELATO SOBRE A JORNADA

4.1 Implementação

4.1.1 Unidade 1

Após a prévia inclusão dos participantes no AVA, no dia 11 de agosto de 2025, das 19h às 20h30 ocorreu o primeiro encontro síncrono pelo *Google Meet*. Neste encontro síncrono, que marcou o início da oficina Libras em Jogo, os participantes foram apresentados ao cronograma do curso, bem como aos seus objetivos, ementa e demais aspectos de natureza metodológica e avaliativa (Figura 10). O encontro foi mediado em português com interpretação simultânea em Libras por duas profissionais.

Figura 10 – Cronograma apresentado na primeira aula síncrona da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

Conforme previsto na matriz da oficina, nesse momento inicial, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas concepções prévias acerca da gamificação, suas expectativas em relação à oficina e a relevância atribuída à temática abordada.

A partir das discussões estabelecidas, constatou-se que a maioria dos participantes associava o conceito de gamificação ao uso exclusivo de jogos no

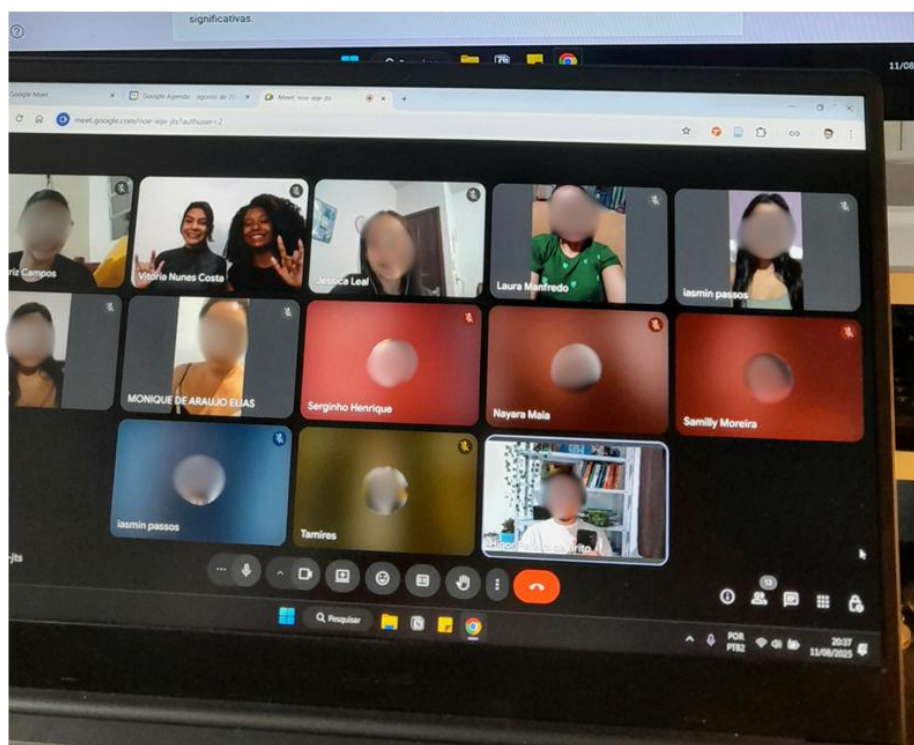
processo de ensino e aprendizagem de Libras, compreensão que foi problematizada e gradualmente reconstruída ao longo da aula, por meio dos momentos expositivos e dialogados.

Ademais, foram identificadas algumas limitações de ordem estrutural e relacionadas às competências digitais dos participantes, tais como elevado número de acesso à aula por meio de dispositivos móveis, o que é mais restritivo à interação e à visualidade, e dificuldades na navegação por *links* externos à plataforma utilizada. No caso do participante surdo, observou-se que a principal dificuldade esteve relacionada à perda da visibilidade da interpretação simultânea em Libras ao interagir com o *chat* ou acessar conteúdos externos pelo celular, o que impactou sua participação plena em algumas atividades propostas.

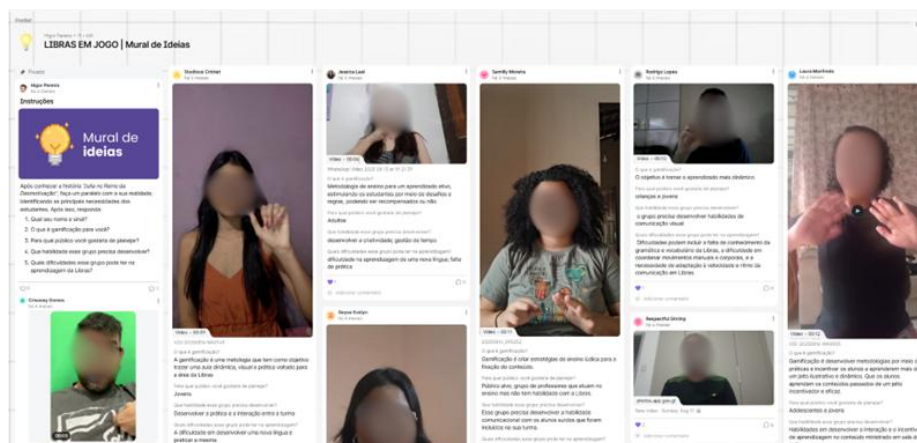
As atividades assíncronas foram disponibilizadas no AVA ao final da primeira aula síncrona e consistiram no estudo do material de apoio, na realização de um *quiz* integrado ao *Moodle* e na participação em um mural *on-line* no *Padlet*, o qual possibilitou a apresentação pessoal dos participantes em Libras, a verificação da apropriação do conceito de gamificação e a elaboração de delineamentos iniciais sobre o público-alvo para o qual seria planejada a proposta gamificada (Figura 11).

Figura 11 – Registro das atividades síncronas e assíncronas da Unidade 1

Atividade síncrona



Atividade assíncrona “Mural de Ideias”



Fonte: elaborada pelo autor

A pedido dos participantes, de forma particular por meio de mensagens no *WhatsApp*, devido a demandas de ordem profissional, o envio das primeiras atividades foi estendido até o dia 24 de agosto de 2025, ocorrendo de forma paralela à segunda unidade. Esse diálogo direto com os estudantes permitiu compreender suas limitações e ajustar a rotina da oficina, característico do DI aberto (Filatro, 2008; 2019).

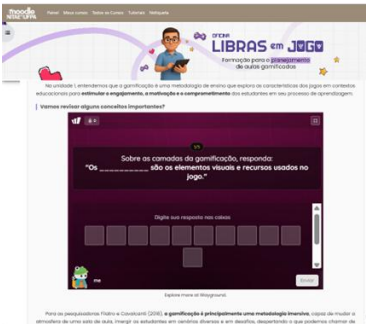
Em suma, a atividade permitiu avaliar a devolutiva de 12 participantes e constatar uma progressiva mudança na compreensão sobre a gamificação, sendo observada a redução da associação somente a jogos e maior entendimento relacionado à estrutura das aulas, com ênfase na aprendizagem ativa, dinamicidade e motivação. Além disso, as respostas definiram três principais públicos que poderiam ser alvo deste planejamento gamificado: crianças e adolescentes, jovens, e estudantes de graduação.

4.1.2 Unidade 2

A segunda unidade da oficina, essencialmente assíncrona, ocorreu no período de 17 a 24 de agosto de 2025. Como previsto na matriz, nela os participantes puderam se aprofundar nos tipos de gamificação (estrutural e de conteúdo), por meio de material textual e multimídia, *quiz* e atividade de resolução de problema (Figura 12).

Figura 12 – Atividades assíncronas da Unidade 3: *quiz*, material multimídia e resolução de problema

Quiz



Material multimídia



Atividade avaliativa

Re: Resolução de problema
Link direto

por [nome] - sexta-feira, 22 ago. 2025, 11:58

1. Caso 2

2. Gamificação estrutural, pois é o mais adequado para um público que não possui tanto tempo para desenvolver uma atividade elaboradora e consegue estimular com atividades dinâmicas.

3. Promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, incentivando os alunos a vencerem suas dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo a criatividade com a aplicação da Libras em situações reais do dia a dia como a priorização do uso de Libras em diálogos cotidianos e prática constante em pequenos afazeres diários em casa.

4. Várias etapas
85 palavras

Link direto
Mostrar principal
?

Fonte: elaborada pelo autor

Enquanto o *quiz* possibilitou a retomada dos principais conceitos sobre gamificação, o material textual aprofundou as definições pertinentes aos objetivos da unidade. Ademais, por meio de um recurso multimídia, os participantes puderam compreender como a gamificação de conteúdo pode ser aplicada na prática. A partir da apresentação de um planejamento gamificado desenvolvido para estudantes do Ensino Superior, que havia sido elaborado e testado previamente durante o estágio supervisionado do autor da pesquisa na disciplina de Libras, ofertada em um curso de Licenciatura em História na UFPA no campus de universitário de Bragança.

A atividade avaliativa teve como objetivo verificar a apropriação dos conhecimentos sobre os tipos de gamificação, articulando-os a diferentes necessidades de aprendizagem, a partir de duas situações-problema, em uma perspectiva prática alinhada ao produto final da oficina. Nessa etapa, os cursistas deveriam em um fórum: escolher o caso mais adequado ao seu público-alvo; definir o tipo de gamificação (estrutural ou de conteúdo) e justificá-lo; elaborar uma missão central orientadora da atividade; e planejar sua organização em uma única aula ou em etapas. O formato de fórum foi escolhido para estimular a interação e o espírito colaborativo, embora não tenham sido aspectos considerados na avaliação.

Nessa unidade, 5 dos participantes realizaram todas as atividades propostas. As respostas aos desafios evidenciaram boa apropriação conceitual dos tipos de gamificação, contudo as noções de missão e de sequenciação das aulas mostraram-se com necessidade de maior consolidação.

4.1.3 Unidade 3

Em continuidade, a terceira unidade da oficina, prevista para o período de 24 a 31 de agosto de 2025, contou com um encontro síncrono remoto realizado em 25 de agosto de 2025. Esse encontro apresentou maior interação em comparação ao primeiro, e promoveu diálogos produtivos acerca da gamificação e da estrutura do planejamento gamificado, além de possibilitar a visualização de práticas gamificadas a partir de um relato de experiência do próprio autor da pesquisa, desenvolvido no contexto da Educação Básica.

Ademais, foi proposta uma atividade em grupo para a resolução de problemas em salas virtuais distintas, a qual foi concluída, embora permeada por dificuldades observadas e relatadas pelos próprios participantes, especialmente no que se refere

à interação em ambiente remoto, ao gerenciamento do tempo e à organização das apresentações com os recursos disponíveis.

A atividade, que tinha como proposta a elaboração de um planejamento de aula gamificada para o ensino de Libras a partir de uma situação-problema, gerou contribuições relevantes para a proposta de ensino que passaria a ser desenvolvida individualmente pelos participantes, além de estimular a interação e a colaboração. A análise da atividade evidenciou que os cursistas que acompanharam de forma mais sistemática as unidades da oficina demonstraram maior domínio conceitual sobre a gamificação e suas propriedades, em comparação àqueles com participação menos frequente.

Por sua vez, as atividades assíncronas da unidade consistiram no estudo do material de apoio, composto por recursos textuais, interativos e multimídia, além da elaboração individual de uma proposta de ensino gamificada, utilizando o modelo de planejamento disponibilizado, representados na Figura 13. Até o final do prazo estabelecido, uma participante havia realizado o envio do planejamento preliminar para avaliação e refinamento.

Figura 13 – Atividades síncronas e assíncronas da Unidade 3

Encontro síncrono



Material de apoio

Objetivos de aprendizagem

Nesta unidade, vamos aprofundar o estudo sobre como escolher bons objetivos de aprendizagem, propor experiências gamificadas significativas e definir procedimentos avaliativos que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

O que são os objetivos de aprendizagem e qual a sua importância? Assista ao vídeo abaixo:

Conheça os níveis da taxonomia no infográfico abaixo:

6. Criar

Produzir algo novo ou reorganizar ideias.

Verbo: Elaborar, inventar, Prototipar, Criar, Redigir, Planejar

5. Avaliar

4. Analisar

3. Aplicar

Modelo de planejamento

TÍTULO DO PLANEJAMENTO
Por: Inserir nome completo

Caracterização

Público-alvo	
Habilidades	
Necessidades	

Mecânica

Missão:
O que precisará ser alcançado no "jogo"? Através de quê? Experimente defini-la pela Taxonomia de Bloom.

Constrições: crie quantas etapas julgar necessário

Etapa	Descrição	Duração

Narrativa:

Fonte: elaborada pelo autor

Quando indagados acerca dos fatores que poderiam explicar a baixa frequência nas atividades assíncronas da unidade anterior, os participantes relataram, principalmente, a sobrecarga da rotina de trabalho, dificuldades em gerenciar o tempo e a carência de um acompanhamento mais próximo para melhor envolvimento na oficina. Sobre essa problemática, Júnior *et al.* (2015), a partir de uma amostragem de 505 estudantes, constatou que o gerenciamento do tempo é um fator determinante para o êxito na aprendizagem *online*, em que o nível de formação educacional, por si só, não garante habilidades significativas nesse sentido, podendo afetar a estrutura e cronograma de cursos, defasagens na aprendizagem e evasão, não necessariamente estando relacionada à qualidade das formações.

4.1.4 Unidade 4

Diante desse cenário, a quarta unidade, essencialmente assíncrona, foi reorganizada passando a oferecer orientação síncrona aos participantes interessados durante o desenvolvimento individual de suas propostas didáticas, *via Google Meet*. Além disso, a unidade teve seu prazo ampliado em uma semana, com o objetivo de proporcionar maior flexibilidade temporal para a execução das atividades, encerrando-se no dia 07 de setembro de 2025. Ainda assim, 3 dos participantes concluíram a quarta unidade, realizando a entrega do produto final, como representado na Figura 14.

Figura 14 – Produto apresentado ao final da formação



OFICINA LIBRAS em JOGO
Formação para o planejamento de aulas gamificadas

Articulando a Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Por:

Caracterização

Público-alvo	6º ano
Habilidades	Praticar a datilologia e os sinais por meio das configurações de mãos
Necessidades	Distinguir sobre a importância da Libras no ambiente escolar

Mecânica
Missão:
A missão a ser alcançada no jogo é apresentar aos alunos a maior quantidade de palavras em libras no menor tempo praticando e divertindo os alunos- os por meio de uma competição saudável entre os grupos e no final uma premiação entre as equipes do primeiro, segundo e terceiro lugar

Condições:

Etapa	Descrição	Duração
1º Percurso	Verdadeiro ☒ ou Falso ☒ . Com intuito de aprenderem por meio da competição e diversão, as equipes serão formadas e	1h 30 min

Fonte: elaborado pelo autor

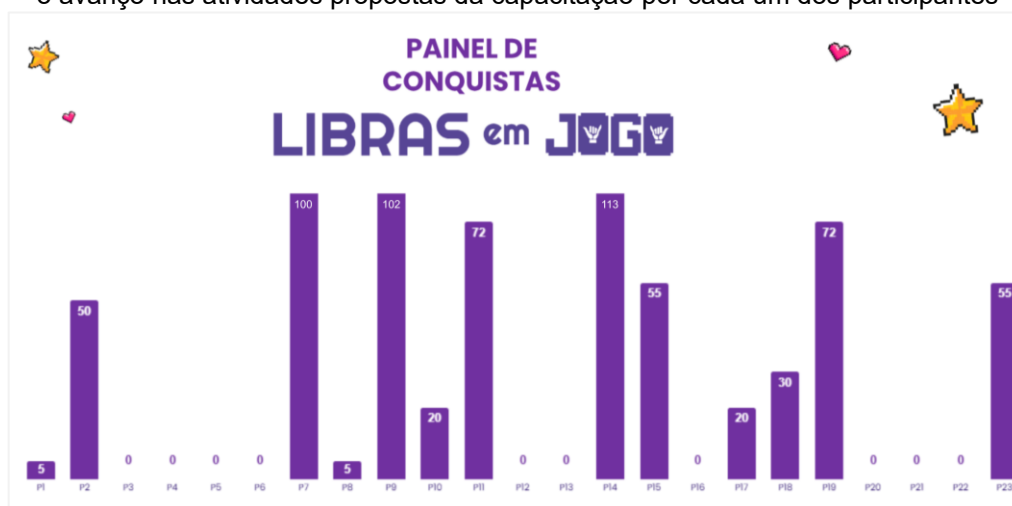
As propostas de aulas gamificadas desenvolvidas pelas participantes (P) P7, P9 e P14 foram direcionadas ao público ouvintes, aprendizes da Libras como L2, inseridos no 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental, respectivamente. P9 e P14 fizeram planejamentos sucintos, preenchendo todos os campos indicados no modelo, com descrições mais objetivas. Abordaram os temas “sinais básicos – objetos” e “verbos em Libras”, divididos em três momentos de aulas, prevendo a avaliação formativa, *feedbacks*, competição e cooperação. A participante P7 prevê o uso de um artefato autoral, no formato de cartas, que orienta as atividades, enquanto o planejamento de P9 foi o que mais explorou as TDIC, ao propor uma caça ao tesouro no espaço escolar, registros de sinais com smartphones e a realização de *quizzes on-line* por meio de plataforma digital.

A participante P14 elaborou um planejamento mais detalhado, com mais descrições e justificativas, evidenciando coesão entre as etapas e sólida compreensão da metodologia. Organizada em três momentos, sua proposta, voltada a estudantes do 6º ano, aborda o tema da datilologia por meio de atividades colaborativas e

competitivas, como *quizzes* com plaquinhas impressas, identificação de palavras em caça-palavras e uma competição de soletração manual, intitulada “Soletrando em Libras”. Cada desafio apresentou regras e pontuações bem definidas, tendo como principal recompensa a concessão de medalhas. A proposta evidencia, ainda, a viabilidade da aplicação da gamificação sem a dependência exclusiva de tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de uso da metodologia em diferentes contextos educacionais.

Quanto à avaliação final, realizada por meio do formulário de socialização da aprendizagem, houve a participação de 30% (N=7) dos cursistas, evidenciando uma oscilação no quantitativo de pessoas ativas ao longo das atividades. Essa oscilação foi demonstrada pelo Painel de Conquistas, utilizado como instrumento de monitoramento da participação e dos resultados dos estudantes ao longo da oficina (Figura 16), o qual indicou que mais da metade dos participantes (N=13) manteve envolvimento com alguma das quatro unidades, em que 6 tiveram um envolvimento parcial e 3 obtiveram um excelente envolvimento, conquistando as três primeiras colocações do pódio.

Figura 15 – Painel de conquistas da aplicação da Oficina Libras em Jogo, onde cada barra representa o avanço nas atividades propostas da capacitação por cada um dos participantes



Fonte: dados da presente pesquisa

Ao longo das atividades síncronas e assíncronas, os participantes acumularam pontos que foram registrados no Painel de Conquistas. Percebe-se que o número de participantes ativos ficou delimitado a um total de 13 pessoas. Dessa forma, 3 participantes realizaram a devolutiva de 100% das atividades, enquanto 2 conseguiram entregar 70%, 3 dos participantes entregaram a nível de 50% e 5 dos

participantes não conseguiram executar mais de 30% das atividades propostas. O podium foi composto pelas participantes P14, P9 e P7 delimitados por *ranking* considerando fatores qualitativos observados durante a correção de suas devolutivas.

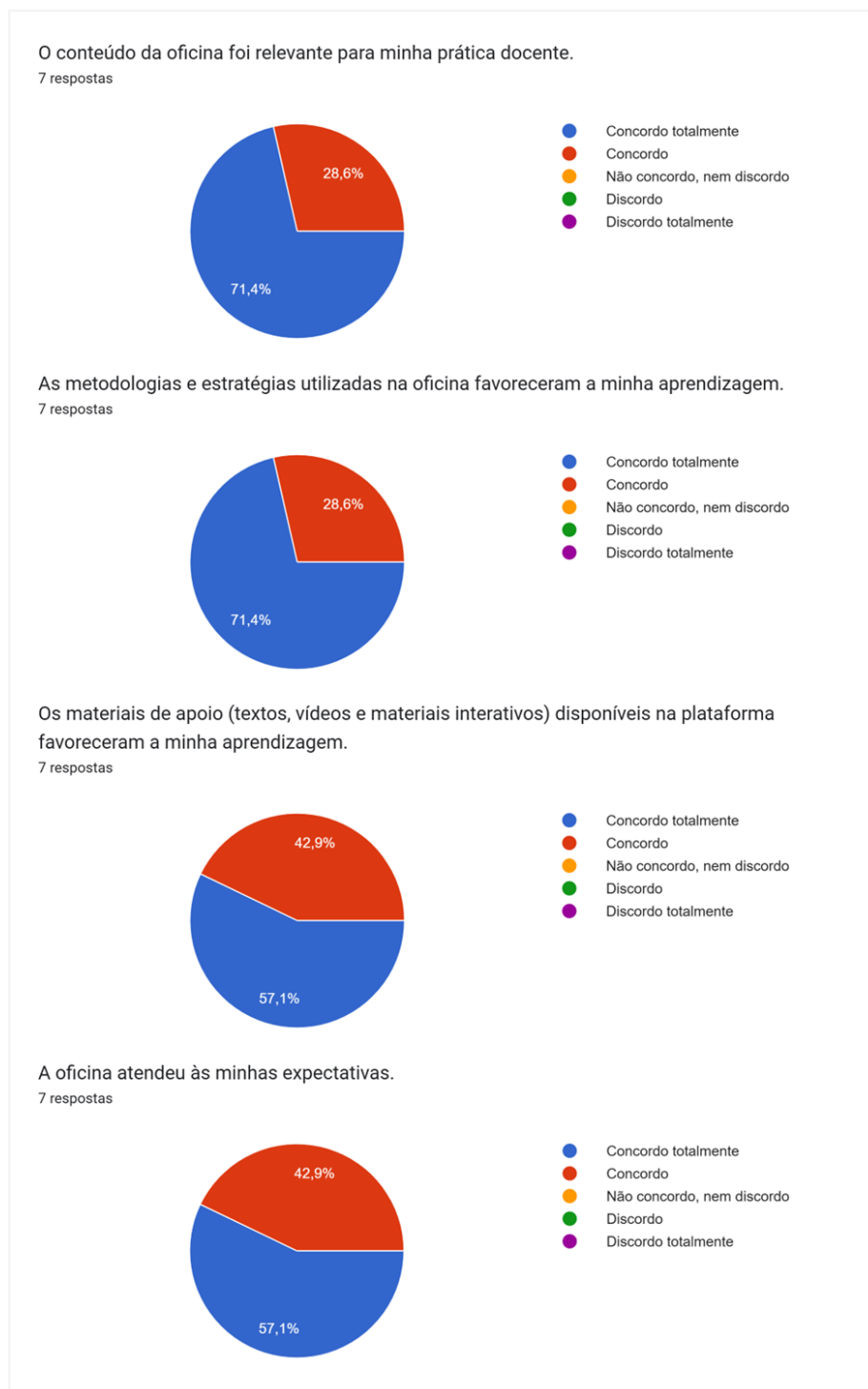
Dessa forma, considera-se que pelo menos 23% dos participantes concluiu com êxito as 4 unidades propostas na oficina, conseguindo desenvolver o produto principal e alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. Esses resultados sugerem que, apesar das limitações estruturais e de gestão do tempo por parte dos participantes, os materiais didáticos, artefatos e atividades implementados na oficina mostraram-se adequados ao propósito formativo.

4.2 Socialização da aprendizagem

A avaliação da qualidade da oficina e de seus resultados na aprendizagem dos participantes ocorreu por meio de um instrumento de coleta de dados, intitulado “Socialização da aprendizagem”, que integrou as atividades da quarta e última unidade, disponível no Apêndice A.

No nível de satisfação, buscou-se identificar a relevância atribuída pelos participantes ao conteúdo, à metodologia e às estratégias adotadas, bem como aos materiais de apoio, no que se refere à contribuição desses aspectos para a aprendizagem (Kirkpatrick; Kirkpatrick, 2016; Miranda *et al.*, 2025) (Figura 16).

Figura 16 – Grau de satisfação com o conteúdo, metodologia e materiais da Oficina Libras em Jogo



Fonte: dados da presente pesquisa

Os dados obtidos indicam nível alto de satisfação dos participantes com os aspectos avaliados, em que 71,4% (N=5) concordaram totalmente com a relevância do conteúdo e das estratégias metodológicas para o sucesso da aprendizagem e 57%

(N=4) concordaram totalmente com a relevância dos materiais de apoio para a efetivação da aprendizagem.

Retomando Mendonça *et al.* (2022), compreende-se que os artefatos, isoladamente, não constituem um produto educacional, pois precisam estar articulados, inseridos e apropriados em um contexto formativo mais amplo para que os objetivos propostos sejam alcançados. Nesse sentido, a participação parcial dos cursistas ao longo da oficina contribui para explicar a oscilação nas avaliações, especialmente no que se refere aos materiais. Ainda assim, não foram registradas avaliações negativas e todos os respondentes afirmaram ter suas expectativas com a Oficina Libras em Jogo atendidas.

Na categoria aprendizagem, buscou-se avaliar mudanças nos conhecimentos, atitudes e compreensões dos participantes acerca da gamificação no ensino de Libras, por meio de perguntas contrastivas que compararam o antes e o depois da oficina (Kirkpatrick; Kirkpatrick, 2016; Miranda *et al.*, 2025). Nesse sentido, os dados obtidos indicaram impacto satisfatório. A maioria dos participantes que responderam ao formulário (71%) afirmou que, antes da oficina, compreendia a gamificação apenas como o uso de jogos em sala de aula. Após a formação, observa-se uma ampliação dessa compreensão, uma vez que 85% dos respondentes passaram a entendê-la como o uso de elementos e características dos jogos com o objetivo de engajar os estudantes no processo de aprendizagem.

Ainda assim, após a formação, um dos participantes continuou compreendendo a gamificação apenas como uma estratégia lúdica, desvinculada de um planejamento pedagógico sistematizado (Figura 17), o que pode indicar a não participação em todas as unidades da oficina ou a necessidade de maior acompanhamento docente para o reforço conceitual.

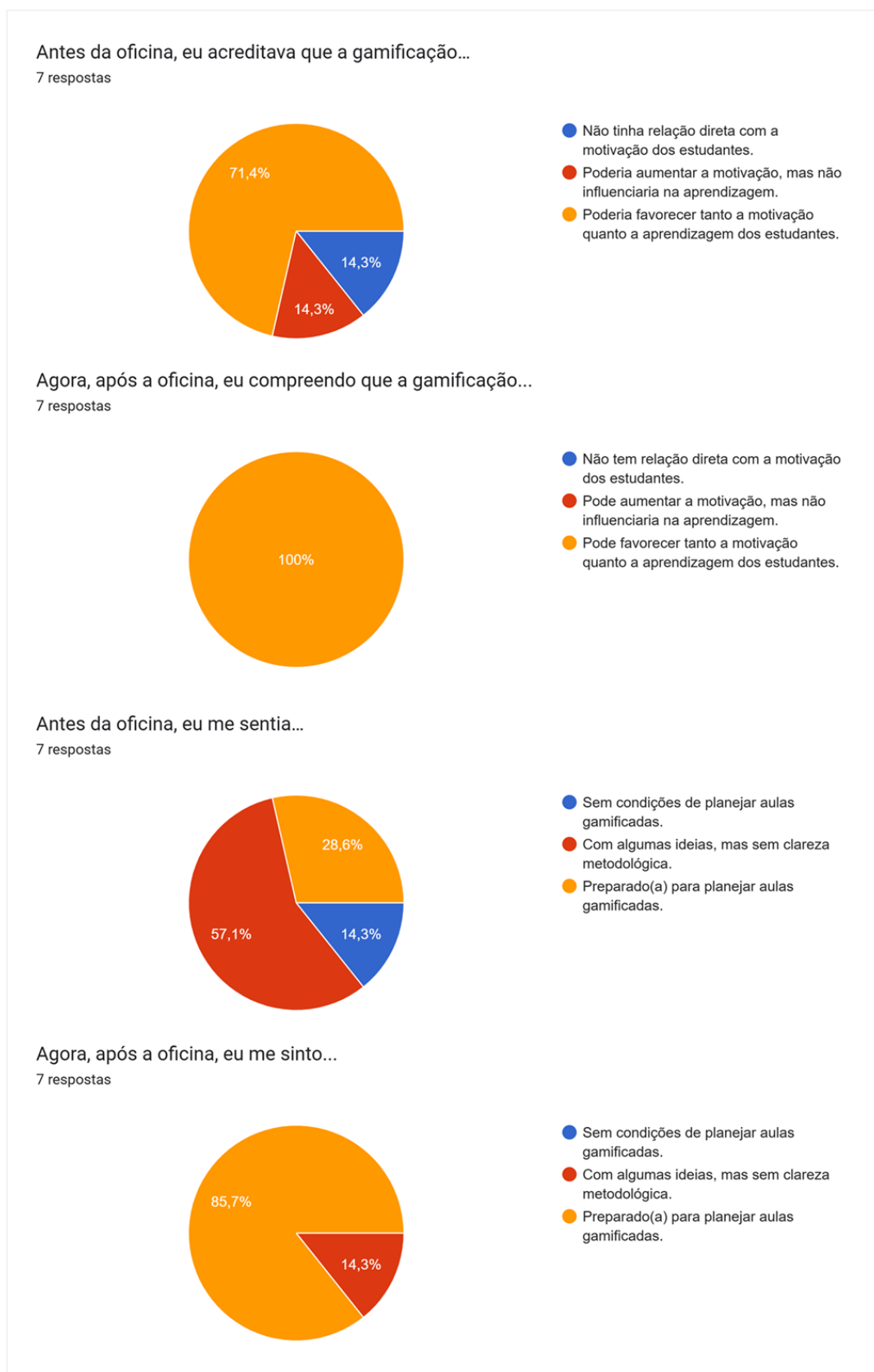
Figura 17 – Compreensão conceitual da metodologia antes e após a Oficina Libras em Jogo



Fonte: dados da presente pesquisa

No início da oficina, 71,4% (N=5) dos respondentes reconheciam que a gamificação poderia favorecer simultaneamente a motivação e a aprendizagem dos estudantes. Ao final da formação, observa-se uma ampliação desse entendimento para 100% (N=7). Os dados também evidenciam uma mudança considerável na autopercepção dos participantes quanto à preparação para o planejamento de aulas gamificadas. Antes da oficina, apenas 28,6% (N=2) declaravam sentir-se preparados para essa tarefa; após a formação, esse quantitativo aumentou para 85,6% (N=6). Ainda assim, um participante declarou-se em um nível intermediário de preparo, indicando a possibilidade de maior acompanhamento, ampliação da carga horária ou inclusão de mais atividades formativas, embora nenhum dos cursistas havia se declarado despreparado para essa tarefa (Figura 18).

Figura 18 – Perspectivas sobre os impactos da gamificação, antes e após a oficina

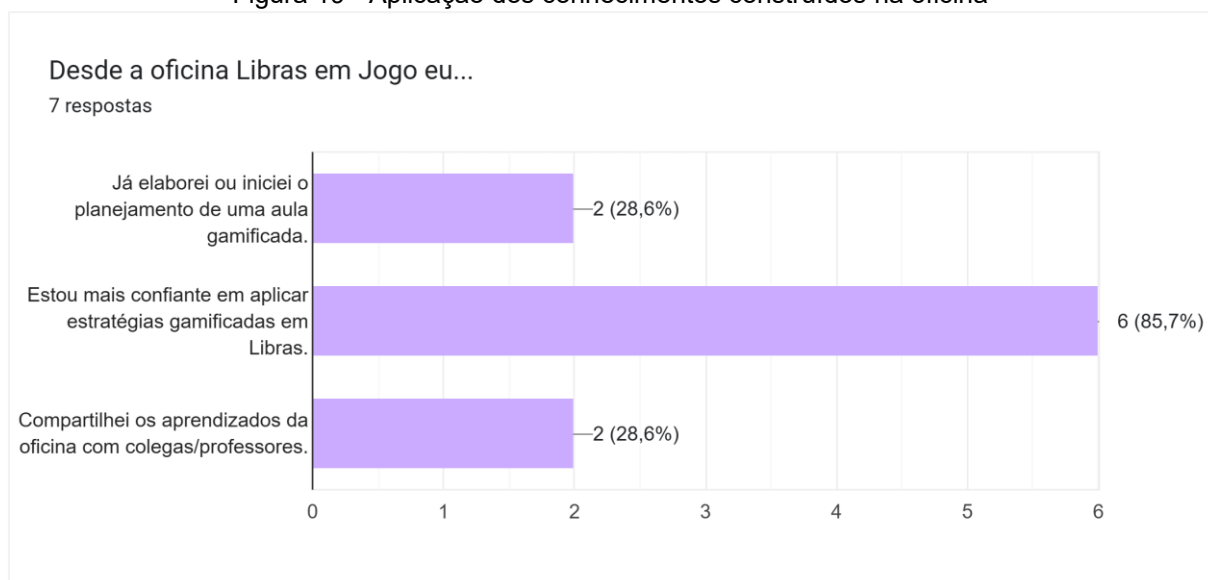


Fonte: dados da presente pesquisa

Na categoria aplicação, buscou-se avaliar o desempenho e as perspectivas dos cursistas quanto à utilização, em contextos externos à oficina, dos conhecimentos desenvolvidos ao longo das quatro unidades da formação, abrangendo a elaboração de propostas, a autoconfiança para aplicar estratégias gamificadas em sala de aula e a partilha de saberes com colegas de profissão. Os participantes puderam selecionar mais de uma opção.

Nesse sentido, 85,7% (N=6) afirmaram se sentirem confiantes para aplicar estratégias gamificadas no ensino de Libras; 28,6% (N=6) relataram terem iniciado, com a oficina, o planejamento de uma aula gamificada; e outros 28,6% (N=6) afirmaram ter compartilhado os conhecimentos construídos na oficina com outros professores (Figura 19).

Figura 19 - Aplicação dos conhecimentos construídos na oficina



Fonte: dados da presente pesquisa

A última categoria, denominada de sugestões, foi contemplada por uma pergunta aberta, a fim de captar comentários subjetivos e propostas de melhoria para o PE (Quadro 5).

Quadro 5 - Comentários e sugestões dos participantes (P) após a Oficina Libras em Jogo

P2	Meus parabéns pelo empenho e dedicação!
P9	A oficina foi de suma importância pois esclareceu dúvidas acerca do planejamento gamificado

P11	As aulas foram gratificantes e enriquecedoras, no qual foi possível ampliar meus conhecimentos e mostrar um novo método para aplicar nas aulas de forma que os alunos se sintam motivados e interessados cada vez mais nas aulas.
P14	O curso foi de suma importância para aprender mais, levar um ensino e aprendizado eficaz para os alunos com intuito de ensinar por meio diferenciado, saindo do tradicional e praticando o conteúdo de forma divertida e com qualidade. / Aprendi bastante durante as aulas, com as atividades e o planejamento foi maravilhoso para elaborar uma aula eficaz, a orientação que tive me fez enxergar além do que já tinha planejado e aprendi ainda mais. / Parabéns, professor Higor pela oficina! Esperando desde já mais oficinas como essa lecionada por você. Foi maravilhoso ter participado.
P15	Gostei demais da oficina. Acredito que poderia ter sido aprofundado um pouco mais sobre a gamificação. No resto, achei bem pensado tudo o que foi abordado.
P19	Sua metodologia do gamificação foi ótimo, mas só que tem um pouco de complicado por conta de jogo em inglês e tela pequena por causa de capa do site. Eu espero que seja aperfeiçoar seu trabalho. Até mais.
P23	Desenvolvimento

Fonte: dados da presente pesquisa

Desse modo, 5 dos estudantes expressaram suas impressões sobre a oficina, no que tange o conteúdo e as metodologias utilizadas, a qual possibilitaram ampliar os conhecimentos sobre a gamificação. Outros 2 participantes propuseram melhorias no que diz respeito ao uso das ferramentas digitais utilizadas e na necessidade de maior aprofundamento temático. Tal sugestão de melhoria se deu sobre a capa da disciplina, no AVA, que era fixa na navegação e ocupava cerca de 1/3 da tela, estando sujeita a configurações institucionais na plataforma que não eram de domínio do pesquisador. Além disso, compreendeu-se que a crítica à ferramenta em inglês destinou-se ao *quiz* aplicado na segunda unidade, por meio da plataforma *Wayground* que, embora estivesse configurada em português, apresentou-se em língua inglesa a um dos usuários, precisando ser revisada para o produto final.

As informações apresentadas indicam que a primeira implementação da Oficina Libras em Jogo foi atravessada por desafios de ordem estrutural, de gestão do tempo e por limitações inerentes ao ensino remoto, os quais impactaram na evasão de parte dos participantes e na conclusão integral das atividades por um número reduzido de cursistas. Ainda assim, os dados permitem afirmar que, entre aqueles que acompanharam a formação até o final, os artefatos produzidos, a sistematização da solução educacional e os objetivos formativos propostos foram alcançados, conforme

evidenciado no formulário de socialização da aprendizagem e nos produtos desenvolvidos ao longo da oficina.

Sobretudo, a aplicação direcionou o olhar para ajustes em aspectos que promovam melhor imersão no conteúdo, na interação entre os participantes e melhor sistematização do produto almejado ao longo das 4 unidades da oficina. Diante disso, no próximo capítulo, o produto revisado será compartilhado.

5 PRODUTO FINAL: REVISADO, E MELHOR!

5.1 Revisando a solução educacional

Em uma experiência formativa planejada e executada, a avaliação é um procedimento fundamental, a qual permite verificar tanto a construção do conhecimento, em diálogo com os objetivos de aprendizagem, quanto a própria efetividade da formação (Filatro, 2008). Nesse sentido, mediante as análises apresentadas no capítulo anterior, constatou-se a necessidade de ajustes na carga horaria da oficina, em sua modalidade, em sua abordagem e nas estratégias utilizadas.

Assim, ao considerar as limitações vivenciadas no formato remoto, os fatores intrínsecos e extrínsecos à aprendizagem, reconheceu-se a importância da modalidade presencial para a eficácia da oficina e, a partir dessa mudança, desdobraram-se outros ajustes com o intuito de estimular a interação, a colaboração, o engajamento nas atividades e o melhor acompanhamento da aprendizagem.

Os problemas identificados () relacionaram-se, principalmente, às limitações de infraestrutura tecnológica dos cursistas, que impactaram diretamente sua participação; às restrições na interação e nas atividades em pares, em grande parte decorrentes dessas limitações; e ao baixo engajamento nas atividades assíncronas, associado tanto às condições tecnológicas quanto à gestão do tempo. Esses fatores comprometeram o desenvolvimento do produto da oficina (propostas de ensino gamificadas) e evidenciaram a necessidade de maior acompanhamento docente, o que não foi plenamente viável devido ao contexto do ensino *online* de aplicação da disciplina.

Quadro 6 - Problemas constatados durante a oficina e mudanças adotadas para o produto final

Problemas identificados	Revisões
Limitação de estrutura tecnológica.	• Promover encontros presenciais
Interação restrita e em atividades em pares.	• Promover estratégias que estimulem o trabalho colaborativo em cada unidade.
Necessidade de maior acompanhamento docente.	• Realizar acompanhamento presencial durante as unidades, promovendo diálogos e resolução de dúvidas.
Baixo engajamento nas atividades assíncronas.	• Substituir atividades assíncronas por atividades síncronas presenciais em sala de aula, destacando sua relevância para a produção final. • Explorar mais estratégias gamificadas e que dialoguem com os campos de interesse dos participantes;
Dificuldades no desenvolvimento do produto da oficina.	• Distribuir, sistematicamente, as etapas de desenvolvimento do produto da oficina ao longo das unidades. • Estimular o 'aprender fazendo' ao longo das unidades.

Fonte: dados da presente pesquisa

Entre as soluções propostas para mitigar os problemas anteriormente identificados, conforme apresentado no Quadro 6, destaca-se a adoção da modalidade presencial, que possibilita acompanhamento mais próximo dos participantes ao longo das unidades. Soma-se a isso a criação de uma ambiência favorável ao desenvolvimento de atividades síncronas, com estímulo ao trabalho colaborativo, ao diálogo e à resolução mais direta de dúvidas, em uma perspectiva de “mão na massa”.

Propôs-se, ainda, a reorganização das atividades avaliativas, de modo a sistematizar a construção do produto final em pequenas etapas ao longo das unidades, ao invés de se pensar em situações-problema paralelas ao contexto para o qual se destinarão as propostas de ensino dos cursistas.

Com essa revisão, espera-se tanto sanar as dificuldades do modelo remoto, quanto fomentar um maior engajamento dos participantes da Oficina Libras em Jogo. Assim, visando a promoção de um ambiente mais favorável à criatividade, em que a aprendizagem se constrói por meio da produção prática e colaborativa, propôs-se a adoção da abordagem da aprendizagem criativa (Resnick, 2020) na estruturação das unidades, bem como o planejamento da solução educacional nos moldes da gamificação, deixando-os mais explícitos e os permitindo permear toda a experiência

de aprendizagem, conforme será apresentado na próxima seção. É válido ressaltar que neste processo de revisão, buscou-se alterações mínimas nos objetivos de aprendizagem, conteúdo e nos artefatos produzidos e implementados na oficina.

O Quadro 7 apresenta a comparação entre os objetivos de aprendizagem originalmente aplicados (Quadro 3) e os objetivos revisados para a oficina final. Observa-se, por exemplo, a reformulação do terceiro objetivo da Unidade 1, com maior concisão; ajustes nos objetivos 2 e 3 da Unidade 2, visando ao aprofundamento e à aplicação dos conceitos trabalhados; e a reorganização dos objetivos da Unidade 3, de modo a enfatizar o ensino de Libras e favorecer a estruturação de planejamentos gamificados. Já na Unidade 4, a revisão dos objetivos incorporou a exigência de justificativa das escolhas realizadas nos planejamentos, permitindo avaliar com mais precisão a intencionalidade docente.

Quadro 7 – Comparação entre os objetivos aplicados e revisados

OBJETIVOS APLICADOS	OBJETIVOS REVISADOS
UNIDADE 1	
1. Distinguir a gamificação do uso de jogos sérios e didáticos em contextos de ensino; 2. Compreender os tipos de motivação exploradas pela gamificação; 3. Identificar os elementos que compõem a gamificação, reconhecendo a sua relevância para práticas inclusivas e motivadoras; 4. Analisar o processo de gamificação aplicado a experiências de aprendizagem, identificando suas etapas e finalidades.	1. Distinguir a gamificação do uso de jogos sérios e didáticos em contextos de ensino; 2. Compreender os tipos de motivação exploradas pela gamificação; 3. Identificar os elementos que compõem a gamificação; 4. Analisar o processo de gamificação aplicado a experiências de aprendizagem, identificando suas etapas e finalidades.
UNIDADE 2	
1. Distinguir as características da Gamificação estrutural e da Gamificação de conteúdo. 2. Conhecer a estrutura do planejamento gamificado. 3. Identificar possibilidades de aplicação dos diferentes tipos de gamificação no ensino da Libras.	1. Distinguir as características da Gamificação estrutural e da Gamificação de conteúdo. 2. Identificar possibilidades de aplicação dos diferentes tipos de gamificação no ensino da Libras. 3. Definir objetivos de aprendizagem e narrativas atrelados à gamificação.
UNIDADE 3	
1. Distinguir as características da Gamificação estrutural e da Gamificação de conteúdo. 2. Compreender como aplicar estratégias de avaliação formativa e sua importância na gamificação. 3. Estruturar um planejamento de aula gamificada para o ensino de Libras,	1. Compreender como aplicar estratégias de avaliação formativa e sua importância na gamificação. 2. Reconhecer aspectos específicos das práticas de ensino de Libras como L1 e como L2;

utilizando os elementos aprendidos para atender a necessidades educacionais específicas.	3. Estruturar um planejamento de aula gamificada para o ensino de Libras, utilizando os elementos aprendidos para atender a necessidades educacionais específicas.
UNIDADE 4	
1. Conhecer ferramentas que auxiliam a implementação de propostas de ensino gamificadas; 2. Apresentar o planejamento de uma aula gamificada, demonstrando compreensão dos conceitos e estratégias trabalhados ao longo da formação.	1. Conhecer ferramentas que auxiliam a implementação de propostas de ensino gamificadas; 2. Apresentar e justificar o planejamento de uma proposta gamificada, demonstrando compreensão dos conceitos e estratégias trabalhados ao longo da formação.

Fonte: dados da presente pesquisa

Os artefatos produzidos e testados na aplicação da oficina, anteriormente exibidos no Quadro 4, foram preservados e organizados em um caderno digital para os cursistas, visando a experiência presencial de aprendizagem, o que reduz a necessidade de um AVA. A matriz revisada da solução educacional está disponível no Quadro 8.

Quadro 8 - Matriz revisada da solução educacional para o produto final

UN.	CH	EMENTA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
1	Presencial: 180min Extraclasse: 270 min	- Definição de jogos sérios e didáticos; - Definição de gamificação; - Origem do termo 'gamificação' e marcos teóricos; - Motivação intrínseca e motivação extrínseca; - Impactos da gamificação no comportamento humano;	- Distinguir a gamificação do uso de jogos sérios e didáticos em contextos de ensino; - Compreender os tipos de motivação exploradas pela gamificação; - Identificar os elementos que compõem a gamificação; - Analisar o processo de gamificação aplicado a experiências de aprendizagem, identificando suas etapas e finalidades.	- Participação das atividades síncronas; - Quiz “Jogos ou Gamificação?” - Mapa de empatia.
2	Presencial: 180min Extraclasse: 270 min	- Elementos da gamificação: mecânica, dinâmica e componentes; - Característica da Gamificação estrutural; - Característica da Gamificação de conteúdo;	- Distinguir as características da Gamificação estrutural e da Gamificação de conteúdo. - Identificar possibilidades de aplicação dos diferentes tipos de gamificação no ensino da Libras. - Definir objetivos de aprendizagem e narrativas atrelados à gamificação.	- Estruturação inicial do planejamento; - Avaliação entre pares.
3	Presencial: 180min Extraclasse: 270 min	- Objetivos de aprendizagem; - Estrutura do planejamento gamificado; - Procedimentos e instrumentos avaliativos;	- Compreender como aplicar estratégias de avaliação formativa e sua importância na gamificação. - Estruturar um planejamento de aula gamificada para o ensino de Libras, utilizando os elementos aprendidos para atender a necessidades educacionais específicas. - Reconhecer as contribuições da abordagem da aprendizagem criativa para propostas de ensino e aprendizagem da Libras;	- Desenvolvimento de uma proposta de ensino gamificado. - Desafios na atividade Rotação por Estações.
4	Presencial: 180min Extraclasse: 270 min	- Planejamento gamificado; - Ferramentas digitais para a gamificação.	- Conhecer ferramentas que auxiliam a implementação de propostas de ensino gamificadas; - Apresentar e justificar o planejamento de uma aula gamificada, demonstrando compreensão dos conceitos e estratégias trabalhados ao longo da formação.	- Apresentação da proposta didática; - Questionário “Socialização da aprendizagem”.

Fonte: elaborado pelo autor

5.1.1 O papel da aprendizagem criativa e da gamificação na oficina

A aprendizagem criativa, pautada em Resnick (2020), conforme já apresentado no referencial teórico dessa pesquisa, trata-se de uma abordagem com ênfase no aprender fazendo, estruturando as experiências de ensino e aprendizagem nos chamados 4P's: projetos, paixão, pares e pensar brincando.

Com a revisão do PE, observou-se a necessidade de criar uma ambiência presencial capaz de estimular a curiosidade, a criatividade e o desejo por aprender sobre o tema da oficina, produzindo de forma colaborativa. Dessa forma, adotou-se o modelo de Resnick (2020) como abordagem para a formação, não alterando os objetivos de aprendizagem com ênfase na gamificação.

Embora a abordagem, originalmente, dê grande destaque às TDICs, buscou-se nas atividades um equilíbrio entre experiências plugadas e desplugadas, a fim de estimular a experimentação. As palavras de Resnick (2020) destacadas a seguir ressaltam a importância da aprendizagem criativa na formação docente:

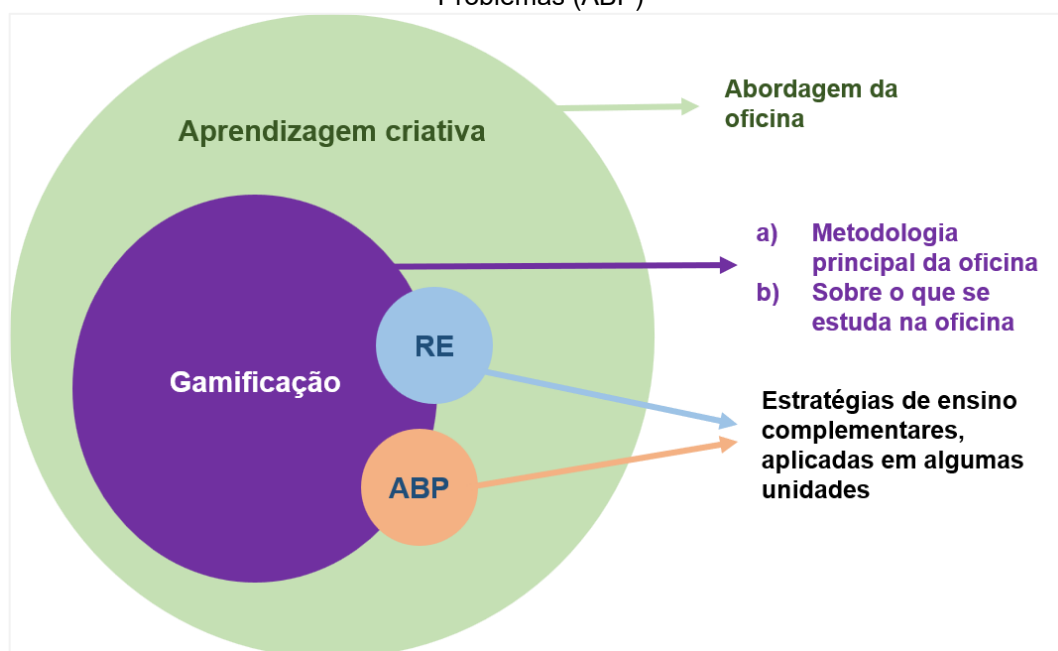
É útil aprender a seguir instruções. Se segui-las corretamente, você poderá montar móveis sozinho, preparar uma boa refeição e provavelmente se sairá bem na escola. Em contrapartida, se sempre seguir instruções, e se apenas seguir instruções, você nunca fará nada muito criativo ou inovador, e ficará “paralisado” ao encontrar uma nova situação à qual as instruções não se aplicam. Para se tornar um pensador criativo, é preciso estar disposto a experimentar, a tentar coisas novas, a ignorar a sabedoria convencional. Quando fazemos alterações em uma receita, existe a chance de acabar com um jantar intragável, mas também a de criar um prato inovador (Resnick, 2020, p. 195).

De forma cuidadosa, o planejamento de cada unidade foi reestruturado conforme o modelo de planejamento gamificado proposto por Karlo-Gomes (2022), deixando a metodologia mais evidente que a empregada na aplicação. Essa reorganização mostra-se pertinente, pois, nas replicações da oficina, favorecerá que os professores mediadores se apropriem de sua estrutura, ampliando a capacidade de orientar os cursistas na elaboração de suas propostas. Paralelamente, possibilitando aos participantes vivenciar a metodologia de maneira imersiva, compreendendo seus conceitos, estratégias e organização, o que contribui para uma aplicação mais consciente e qualificada em contextos futuros.

Ademais, a conexão entre a aprendizagem criativa e a gamificação, ao explorar a aprendizagem ativa, abre espaço para a conexão com outras metodologias e estratégias de ensino, como a rotação por estações e a Aprendizagem Baseada em

Problemas (Filatro; Cavalcanti, 2018), como demonstrado na Figura 20. Na figura, ressalta-se a aprendizagem criativa como abordagem geral da oficina e a gamificação como a metodologia vivenciada e sobre a qual se estuda na formação.

Figura 20 – Papel da aprendizagem criativa e da gamificação na oficina evidenciando conexão com outras estratégias de ensino como Rotação por estação (RE) e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)



Fonte: elaborada pelo autor

Com isso em vista, as atividades avaliativas são apresentadas como desafios. É previsto o uso de emblemas e à terceira unidade é aplicada a gamificação de conteúdo. Além disso, o recurso Painel de Conquistas, utilizado na aplicação, passa a ganhar maior sentido com essa reestruturação, ao possibilitar não apenas a atribuição de pontos, em uma perspectiva behaviorista, mas também a visualização do envolvimento, da participação e da conclusão das tarefas previstas para a oficina, atuando como um estimulador extrínseco (Filatro; Cavalcanti, 2018).

O resultado desse processo de revisão é apresentado no próximo capítulo.

5.2A recompensa: materialização do PE

5.2.1 Caracterização do PE

Um PE pode ser desenvolvido para ser utilizado diretamente por estudantes ou com a intervenção de um formador, sendo um resultado tangível com características que o permita ser replicado pela comunidade ou contexto para o qual

se destina (Mendonça *et al.*, 2022). Nesse sentido, o produto desta dissertação caracteriza-se como uma oficina, cujo principal resultado esperado com ela são planejamentos de aulas gamificada. A oficina se materializa em dois subprodutos complementares: 1) o manual de aplicação e 2) o caderno de estudo, ambos em PDF, e disponíveis via link nos apêndices D e E.

O manual de aplicação orienta os professores mediadores desde a divulgação até a certificação dos participantes, contemplando o roteiro de todas as unidades da oficina, enquanto o caderno de estudo permite que os participantes aprofundem seus conhecimentos e tenham um material consultivo para a realização dos desafios/atividades avaliativas.

Concebida para ser aplicada em contextos presenciais, a atuação do(a) professor(a) mediador(a) é essencial para a execução da solução educacional. Nesse cenário, ser professor mediador é ser articulador entre os conhecimentos já consolidados pelos estudantes e aqueles que podem ou precisam ser desenvolvidos, à luz da perspectiva vygotskyana (Filatro; Cavalcanti, 2018; Ribeiro; Novais, 2022).

Desse modo, o(a) profissional previsto(a) para implementar a Oficina Libras em Jogo deverá estar apto(a) a atuar na formação inicial e continuada e possuir conhecimentos adequados acerca do ensino de Libras e/ou acerca das práticas de ensino.

A carga horária prevista para as atividades de ensino-aprendizagem totaliza 30h, dividida em 12h de atividades presenciais e de 18h de atividades extraclasse, carga horária necessária para o consumo do caderno de estudo e realização das atividades, desenvolvimento do produto, correção e avaliação dos desafios/atividades avaliativas.

Organizada em quatro unidades, com previsão de quatro encontros presenciais, a oficina é proposta para turmas de até 20 participantes. Entretanto, a carga horária, duração e o número de participantes, dentre outros detalhes, podem ser adaptados a depender das necessidades contextuais, de modo que sejam valorizados o tempo hábil para a realização das atividades e o trabalho em pares.

Dentre as ações esperadas com a Oficina Libras em Jogo, que refletem o seu aspecto prático e dialógico, estão:

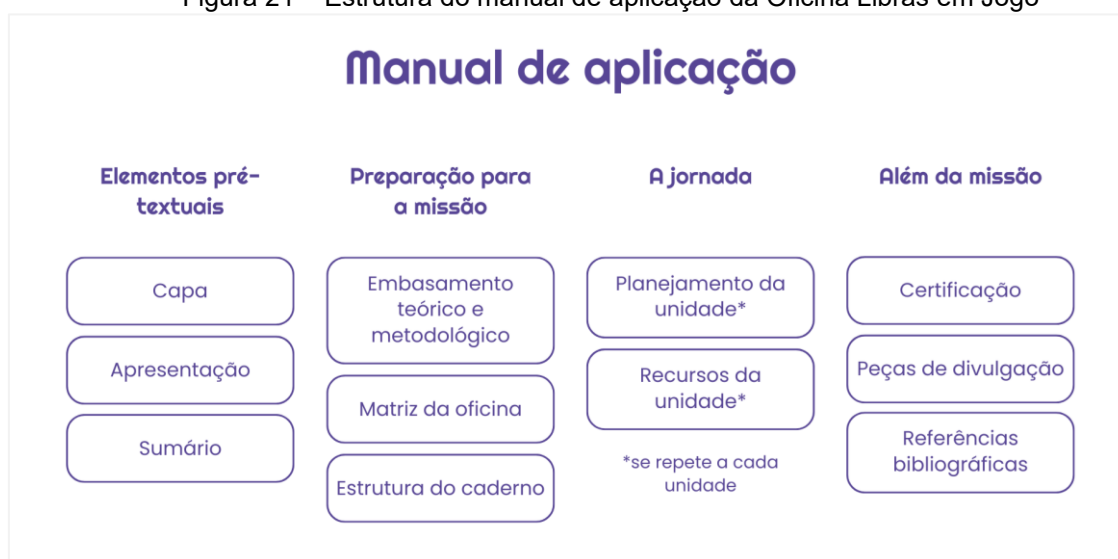
- a) formação de docentes de Libras a partir da oferta de 4 unidades teórico-práticas;

- b) intercâmbio de saberes sobre o ensino de Libras com foco na aprendizagem ativa, promovendo práticas inclusivas;
- c) propostas de ensino na perspectiva da gamificação.

5.2.2 Manual de aplicação

O manual de aplicação foi desenvolvido para ser utilizado na mediação. Organizado em 4 partes principais, ele fornece a base teórica e metodológica do curso, a visão geral acerca do planejamento da oficina, apresentando o roteiro das unidades e seus respectivos recursos previstos para a aplicação. Para além da ação formativa em si, são disponibilizados *template* para a divulgação da oficina nas redes sociais e para a certificação dos participantes após a sua conclusão, como estruturado na Figura 21.

Figura 21 – Estrutura do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

A seção 'Preparação para a missão' apresenta a contextualização teórica, um recorte do referencial teórico da presente dissertação, acerca da gamificação, na perspectiva da aprendizagem ativa, e da aprendizagem criativa, possibilitando compreender a importância do fomento à criatividade e de experiências imersivas que motivam e engajam a aprendizagem da Libras.

Ao apresentar a visão geral da oficina, o material a caracteriza, indicando o público-alvo, sua carga horária, sua duração, o objetivo geral e o número de participantes, limitado a 20 estudantes para viabilizar os *feedbacks* das atividades

para manutenção do Painel de Conquistas. Essa organização proposta está sujeita a adaptações a depender dos contextos de aplicação e do número de professores formadores que a aplica simultaneamente. Ainda nessa seção (Figura 22), são indicados os produtos esperados com a solução educacional e, por meio da matriz de ensino, conhecem-se as ementas, objetivos e procedimentos avaliativos de cada unidade, possibilitando uma compreensão panorâmica sobre a oficina.

Figura 22 – Recorte da seção 'Preparação para a missão' do manual de aplicação da oficina Libras em Jogo

PREPARAÇÃO PARA A MISSÃO

A GAMIFICAÇÃO E A APRENDIZAGEM CRIATIVA



O mundo que conhecemos tem sido marcado por descobertas, avanços e revoluções que mudaram e continuam alterando a forma como os seres humanos se relacionam entre si e com o que se aprende e ensina, processo esse que só é possível graças ao fenômeno da criatividade (Csikszentmihalyi, 2023).

Mitchel Resnick (2020) associa a criatividade ao pensamento, a qual, segundo ele, é um fenômeno presente em todos os indivíduos, que pode se materializar em ideias úteis para o cotidiano, mas que precisa ser nutrido, apoiado e incentivado, de modo que se desenvolva por meio de esforço, exploração curiosa, combinada com a experimentação lúdica e com a investigação.

Para Mihaly Csikszentmihalyi (2023), a criatividade pode ser concebida como um processo em que é possível alterar um domínio simbólico na cultura, ou seja, sua compreensão está intrinsecamente associada à inovação. Em sua perspectiva, os resultados do processo criativo são capazes de enriquecer a cultura, promover um passo além do que já foi dado, e melhorar a qualidade de vida, superando, assim, os limites da biologia. É um processo que não pode ser tido como mágico e especial, mas que considera conhecimento, motivação e estímulo extrínseco (Csikszentmihalyi, 2023).

Diante disso, Garcia (2021) argumenta que o modelo tradicional no Ensino Superior restringe o pensamento criativo ao limitar a experi-

PREPARAÇÃO PARA A MISSÃO

VISÃO GERAL DA OFICINA

1. Caracterização

Público-alvo: professores de Língua Brasileira de Sinais

Carga horária: 20h

Duração: 4 encontros presenciais, com 180 min cada.

Objetivo formativo: qualificar professores para o desenvolvimento de propostas de ensino de Libras fundamentadas na gamificação.

Docente: profissional apta a atuar na formação inicial ou continuada, com conhecimentos adequados sobre os assuntos a serem tratados.

Número de participantes: agrupamentos de até 20 pessoas.



A carga horária, duração e o número de participantes, dentre outros detalhes, podem ser adaptados a depender das necessidades contextuais, de modo que sejam valorizados o tempo hábil para a realização das atividades e o trabalho em pares.

2. Ações desenvolvidas

- Formação continuada de docentes de Libras a partir da oferta de 4 unidades teórico-práticas;
- Intercâmbio de saberes sobre o ensino de Libras com foco na aprendizagem ativa, promovendo práticas inclusivas;
- Propostas de ensino na perspectiva da gamificação.

4
6

3. Matriz de ensino

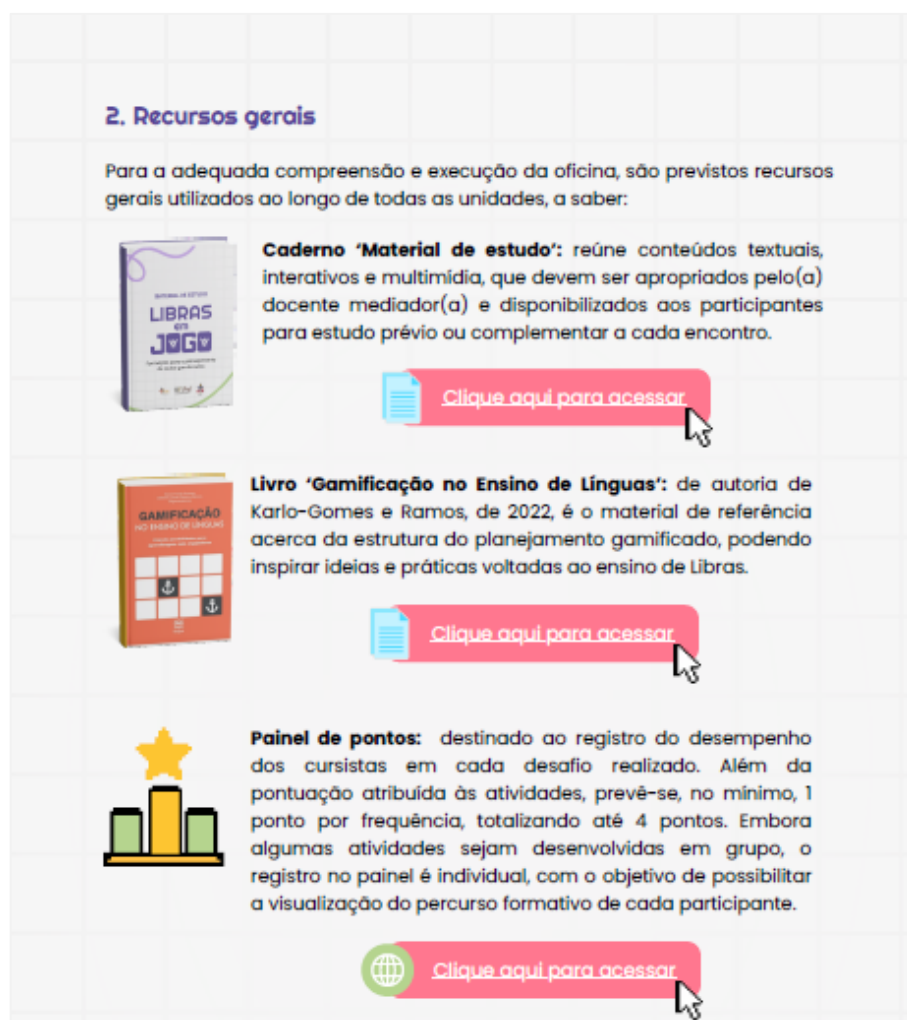
UN.	EMENTA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	AValiação
1	- Definição de jogos sérios e didáticos; - Definição de gamificação; - Origem do termo 'gamificação' e marcos teóricos; - Motivação intrínseca e motivação extrínseca; - Impactos da gamificação no comportamento humano;	- Distinguir a gamificação do uso de jogos sérios e didáticos em contextos de ensino; - Compreender os tipos de motivação exploradas pela gamificação; - Identificar os elementos que compõem a gamificação; - Analisar o processo de gamificação aplicado a experiências de aprendizagem, identificando suas etapas e finalidades.	- Participação das atividades síncronas; - Quiz "Jogos ou Gamificação?" - Mapa de empatia.
2	- Elementos da gamificação: mecânica, dinâmica e componentes; - Característica da Gamificação estrutural; - Característica da Gamificação de conteúdo;	- Distinguir as características da Gamificação estrutural e da Gamificação de conteúdo. - Identificar possibilidades de aplicação dos diferentes tipos de gamificação no ensino da Libras. - Definir objetivos de aprendizagem e narrativas atreladas à gamificação.	- Estruturação inicial do planejamento; - Avaliação entre pares.
3	- Objetivos de aprendizagem; - Estrutura do planejamento gamificado; - Procedimentos e instrumentos avaliativos;	- Compreender como aplicar estratégias de avaliação formativa e sua importância na gamificação. - Estruturar um planejamento de aula gamificada para o ensino de Libras, utilizando os elementos aprendidos para atender a necessidades educacionais específicas. - Reconhecer as contribuições da abordagem da aprendizagem criativa para propostas de ensino e aprendizagem da Libras;	- Desenvolvimento de uma proposta de ensino gamificado. - Desafios na atividade Rotação por Estações.
4	- Planejamento gamificado; - Ferramentas digitais para a gamificação.	- Conhecer ferramentas que auxiliam a implementação de propostas de ensino gamificadas; - Apresentar e justificar o planejamento de uma aula gamificada, demonstrando compreensão dos conceitos e estratégias trabalhados ao longo da formação.	- Apresentação da proposta didática; - Questionário "Socialização da aprendizagem".

Fonte: elaborada pelo autor

Em continuidade, ao final da primeira seção, o leitor é convidado a conhecer a organização e o modo de uso do manual, bem como os principais recursos a serem utilizados: o material de estudo, o livro Gamificação no Ensino de Línguas, de Karlo-

Gomes e Ramos (2022), e o Painel de Pontos – componente destinado ao registro do desempenho dos cursistas ao longo das unidades, alinhado à proposta gamificada.

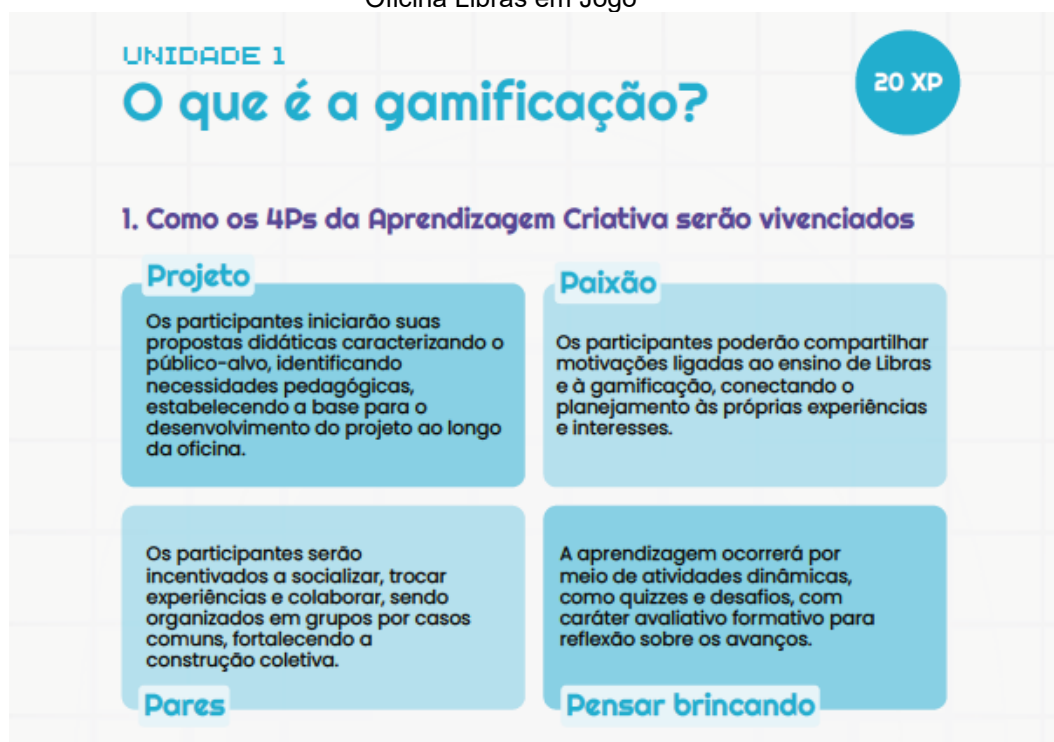
Figura 23 – Apresentação dos recursos gerais contido no Manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

Na segunda seção do manual, estão as informações sobre cada unidade, divididas em planejamento e materiais de aplicação. Inicialmente, em todas as unidades, é apresentado ao usuário do caderno como os 4P's da aprendizagem criativa (Resnick, 2020) serão vivenciados. O Projeto – correspondente à proposta de ensino gamificado – permanece o mesmo e é apresentado de forma progressiva ao longo das quatro unidades. Os demais P's (Paixão, Pares e Pensar brincando) apresentam variações pontuais entre as unidades, adequando-se aos desafios propostos. Tomando como exemplo a Unidade 1, observe-se a Figura 24.

Figura 24 – Apresentação dos 4Ps da aprendizagem criativa na Unidade 1 do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

Ao lado do título de cada unidade, como se observa na Figura 24, são apresentados os pontos máximos (denominados de XP, *experience points*) previstos para as unidades, os quais poderão ser acumulados ao longo da formação, variando de acordo com o desempenho dos cursistas nos desafios propostos.

A partir disso, o mediador é convidado a conhecer e vivenciar previamente o roteiro dos encontros da formação, estruturado nos moldes do planejamento gamificado. Esse mesmo modelo será posteriormente utilizado pelos participantes na elaboração de suas propostas de ensino de Libras. Ao colocá-lo em prática durante a condução da oficina, espera-se que o mediador se aproprie de sua estrutura e de suas etapas, o que contribui para que possa orientar os participantes com maior segurança no processo de planejamento de suas aulas. Além disso, espera-se que essa organização torne a gamificação mais explícita ao longo da formação, potencializando a experiência de aprendizagem.

Nesse sentido, a estrutura da aula, organizada em dinâmica, mecânica e componentes (Filatro; Cavalcanti, 2018; Karlo-Gomes; Ramos, 2022), estabelece os objetivos de aprendizagem como metas, a sequência de ações como etapas,

apresenta as atividades como desafios e prevê estratégias de progressão, atribuição de pontos e uso de componentes que favorecem a imersão, como é observável na Figura 25

Figura 25 – Planejamento gamificado da Unidade 1 do Manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

Ao conhecer as etapas e os desafios propostos, os professores recebem indicações de materiais e recursos para a aplicação, os quais estão organizados na segunda parte de cada unidade. Considerando as distintas realidades de atuação, especialmente no contexto amazônico, onde há cenários marcados pela limitada disponibilidade de acesso à internet e pela escassez de dispositivos eletrônicos foram organizados recursos para uso digital (*slides*, vídeos, *quizzes* etc.) e também para impressão (atividades, emblemas, *templates* para preenchimento e outros), numa tentativa de reduzir a dependência de recursos *online*.

Esses artefatos desenvolvidos após a revisão da solução educacional, totalizando 16 novos artefatos, foram denominados de 'recursos de aplicação', que se somam aos já haviam sido produzidos para a aplicação na versão *online* da oficina. A apresentação dos materiais de aplicação é ilustrada na Figura 26 e a lista de recursos produzidos está disponível no Quadro 9.

Figura 26 – Materiais de aplicação da Unidade 2 do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

Quadro 9 - Lista de recursos de aplicação apresentados no caderno do manual de aplicação da Oficina Libras em Jogo

Unidade	Recurso(s)	Aplicação	Página do caderno
1	1) Questionário para avaliação diagnóstica;	Digital ou impressa;	18
	2) <i>Quiz</i> 'Jogo ou Gamificação?'	Mista;	18
	3) Mapa de empatia	Impressa;	19
	4) Rubrica de avaliação	Digital ou impressa.	20
2	1) Narrativa da unidade	Digital	26
	2) Emblemas – Arquitetos da experiência	Impressa	26
	3) Template - Atividade mão na massa	Digital	26
	4) Rubrica de avaliação	Digital ou impressa.	27
3	1) Estação "Planejamento"	Mista	33
	2) Estação "Avaliação"	Digital	33
	3) Estação "Ensino de Libras"	Impressa	33
	4) <i>Template</i> – planejamento final	Digital	33
4	1) Slide "Ferramentas digitais"	Digital	39
	2) Fichas para a avaliação entre pares	Impressa	39
	3) Pack de recompensas	Digital	39
	4) Avaliação de saída;	Digital	39

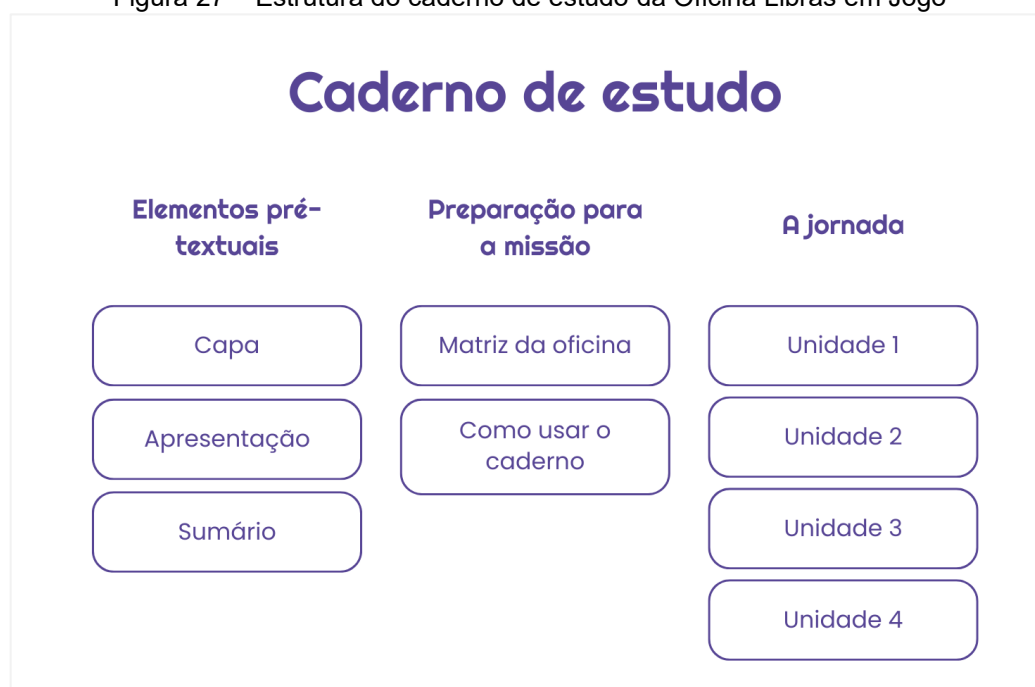
Fonte: elaborado pelo autor. Aplicação mista=com recursos digitais e concretos.

As referências bibliográficas citadas na segunda parte do manual de aplicação são apresentadas ao final, com a indicação de um *hiperlink* para acesso à presente pesquisa.

5.2.3 Caderno de estudo

O caderno de estudo constitui um recurso desenvolvido para apoiar os participantes em atividades presenciais e extraclasse, conforme as orientações da mediação pedagógica. Durante o momento de aplicação da oficina, seus conteúdos e recursos digitais estavam disponibilizados no AVA e compatível com a ferramenta de tradução para Libras, o VLibras, incorporada à plataforma *Moodle* (Figura 27). Para a oficina em formato presencial, estas informações foram disponibilizadas no formato *e-book*. E apresentam *hiperlinks* que levam o estudante direto aos vídeos produzidos.

Figura 27 – Estrutura do caderno de estudo da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

O caderno de estudo da oficina está dividido em três partes, em uma versão menos extensa que o manual de aplicação. Inicialmente, os leitores terão acesso à capa, ao texto de boas-vindas e apresentação e ao sumário do caderno. Além disso, são apresentadas a matriz da oficina e a estrutura do caderno, o que favorece o uso e a compreensão dos usuários.

A terceira parte do caderno, por sua vez, reúne os artefatos e conteúdos desenvolvidos em diferentes formatos – textual, vídeos, jogos e materiais interativos – anteriormente apresentados no **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, organizados em linguagem acessível e objetiva e incorporados por meio de *hiperlinks*, atendendo à camada comunicacional prevista em Mendonça *et al.* (2022), distribuídos em quatro unidades (Figura 28).

Figura 28 – Caderno de estudo da Oficina Libras em Jogo



Fonte: elaborada pelo autor

Com a disponibilização desses dois cadernos em formato digital, espera-se oferecer orientações tanto aos/às docentes mediadores(as) responsáveis pela execução da oficina quanto suporte didático e teórico aos/às participantes, de modo a favorecer o desenvolvimento prático de seus planejamentos gamificados. Além disso, entende-se que, com essa estruturação, o PE atende às camadas propostas por Mendonça *et al.* (2022), especialmente no que se refere à sua replicabilidade em diferentes contextos.

Ressalta-se, ainda, que a oficina não se limita à estrutura e aos artefatos apresentados, constituindo-se como uma base para que professores criativos e

inovadores encontrem novos caminhos para o PE e estimulem novos paradigmas no Ensino Superior.

6 THE END: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encorajado pelo desejo de contribuir para a melhoria das práticas de ensino de Libras e, conseqüentemente, das experiências de aprendizagem dessa língua, o estudo teve como objetivo o desenvolvimento de uma oficina voltada à capacitação de professores para o uso da gamificação no ensino de Libras. Nesse movimento, compreendeu-se a gamificação como uma metodologia imersiva que, ao considerar os interesses, desafios e motivações dos estudantes, estimula o seu protagonismo, a prática linguística e contribui para despertar o seu engajamento na aquisição ou aprendizagem da Libras, por meio de mecanismos comuns aos jogos, e em uma linguagem lúdica e atual.

Assim, esta dissertação apresentou o processo de desenvolvimento, implementação, avaliação e revisão de uma oficina marcado por desafios e aprendizagens que exigiram constantes ajustes ao longo do percurso. Em analogia ao funcionamento dos jogos, nos quais é necessário retomar etapas e reformular estratégias diante de momentos difíceis do jogo, os processos aqui descritos evidenciam um movimento contínuo de reflexão e aprimoramento.

Inicialmente, identificou-se uma possível confusão conceitual acerca da gamificação como metodologia, que se comprovou através de revisão de literatura e avaliação diagnóstica, ao caracterizar a gamificação como a simples utilização de jogos, enquanto que esta, consiste na aplicação de suas estruturas (dinâmica, mecânica e componentes) em contextos que não são jogos. Ademais, a literatura analisada na revisão de escopo de Brito e Oliveira (2025) demonstrou a necessidade de mais estudos publicados acerca da relação da metodologia com a Libras, principalmente em um contexto aplicado, o que ressalta a relevância da presente pesquisa.

Nesse sentido, a ausência de referenciais para a aplicação prática da gamificação no ensino de línguas sinalizadas e acerca de seus efeitos tornou necessário o embasamento em experiências no ensino e aprendizagem de línguas orais ou de outros campos, mesmo compreendendo que as línguas de sinais possuem especificidades nos seus processos de uso, ensino e aprendizagem. Então é possível

considerar, de certa forma, o pioneirismo do estudo em tela no campo em discussão, compreendendo as metodologias para a aprendizagem ativa, especialmente a gamificação, como aliadas para efetivar o compromisso da educação brasileira com as políticas linguísticas e educacionais, no que tange à difusão da Libras, inclusão e acessibilidade de sujeitos surdos, motivando a sociedade a aprendê-la.

Diante disso, para além de oferecer fórmulas prontas para a implementação da metodologia nos mais variados contextos de ensino, houve o compromisso de conceber uma solução educacional capaz de fomentar a articulação entre construção teórica e ação prática, em um contexto estimulante à criatividade, no qual cada professor e professora de Libras pudesse construir seus próprios universos gamificados, voltados às suas realidades de atuação.

Assim, nasceu a oficina Libras em Jogo, uma formação para o planejamento gamificado. Destinada a professores de Libras, o PE foi organizado em quatro unidades que permitem desmistificar conceitos acerca da gamificação, o aprofundamento sobre seus tipos e estruturação e a elaboração de propostas de ensino.

A aplicação de uma oficina em formato remoto evidenciou desafios próprios da formação docente e da modalidade de ensino *online*, além de revelar fragilidades no planejamento da proposta – sobretudo quanto à necessidade de acompanhamento mais próximo das atividades, com orientações em tempo real para minimizar a procrastinação e o acúmulo de multitarefas fora do ambiente formativo, fatores extrínsecos recorrentes na rotina da maioria dos professores e que dificultam seu aprimoramento profissional – também observou-se a necessidade de fortalecer a interação e o trabalho em pares, bem como de ofertar espaços que favoreçam a criatividade.

Dessa forma, a oficina apresentada e materializada nessa dissertação resulta de uma reorganização voltada à superação desses desafios, passando a adotar de forma mais explícita a abordagem da aprendizagem criativa e sua estruturação em formato gamificado. Essa proposta oferece a mediadores e participantes uma experiência envolvente, baseada no uso de recursos digitais e concretos, na resolução de desafios e, sobretudo, no trabalho em pares, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento como eixo central – aspectos que agregam caráter inovador ao PE e aos processos de ensino no Ensino Superior.

A sua materialização reuniu, no manual de aplicação e de estudo, 32 artefatos autorais (entre materiais para impressão, textos, vídeos bilíngues e materiais interativos). Infere-se que esses recursos favorecerão a apropriação teórica, a reflexão crítica e novas maneiras de conceber o ensino da língua para estudantes surdos e ouvintes.

Os procedimentos de avaliação e validação da oficina indicaram sua qualidade para o processo formativo de professores de Libras, especialmente no que se refere à estrutura e organização, à qualidade dos recursos didáticos e ao seu potencial criativo e inovador. A aplicação no contexto *online* apresentou resultados positivos entre os participantes que a concluíram, com destaque para a ampliação das concepções sobre a gamificação e para a produção de planejamentos gamificados. Ressalta-se que os percalços vivenciados na implementação não sugerem o insucesso do ensino remoto ou à distância, mas revelam que, para o perfil para o qual se destinou o produto, a modalidade presencial pode surtir um melhor efeito.

Espera-se, assim, que o produto desenvolvido contribua para o contexto educacional e para o processo de difusão da Libras no país, ao fortalecer, no âmbito do Ensino Superior, as discussões sobre a formação docente em Libras e as práticas de ensino, em diálogo com as perspectivas da aprendizagem ativa. Além disso, a oficina demonstra potencial para ser replicada em outros contextos de ensino, como de outras línguas de sinais ou até mesmo línguas orais.

Reconhece-se, contudo, que a base behaviorista frequentemente associada à gamificação suscita controvérsias quanto à qualidade e à relevância dessa metodologia, sobretudo quando orientada predominantemente por recompensas e estímulos extrínsecos, o que pode comprometer a motivação intrínseca dos estudantes, conforme problematiza Resnick (2020).

Neste estudo, entretanto, a gamificação é compreendida não como solução única, mas como uma possibilidade pedagógica para despertar o interesse de estudantes surdos e ouvintes. Nesse sentido, o principal impacto da Oficina Libras em Jogo reside em seu potencial de gerar encantamento, estimular o pensamento criativo e mobilizar professores de Libras a explorarem novas possibilidades de ensino.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a aplicação da oficina apresentada no manual e a análise de dados referentes à sua contribuição com um público mais amplo, bem como o exame dos planejamentos produzidos a partir de sua implementação, de modo a ampliar a compreensão sobre os impactos do produto e

da gamificação. Ademais, estudos que investiguem a aplicação das propostas elaboradas na oficina em contextos reais de ensino podem gerar contribuições relevantes para a área.

7 REFERÊNCIAS

- ABREU, Walber Gonçalves de. **Processos de formação de sinais: um estudo sobre derivação e incorporação nominal na Língua Brasileira de Sinais**. 2019. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12293>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- ALBRES, Neiva de Aquino. Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos. *In*: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque (org.). **Libras em diálogo: interfaces com as políticas públicas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. (Libras em diálogo). v. 3, p. 219.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para um educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROSO, Paula de Menezes. TECNOLOGIAS EMERGENTES, DESIGN INSTRUCIONAL E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DA GERAÇÃO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1–17, 2026.
- BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metdologia de ensino de Libras - L1**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009a.
- BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia de ensino de Libras - L1**. 1. ed. [S. l.]: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009b. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf.
- BATISTA, Jerlan Pereira; STUMPF, Marianne Rossi. A importância da disciplina Linguística Aplicada na formação inicial de professores de Libras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, p. 405–417, 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.**, Brasília, n. 10.098, 10.098, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.**, Brasília, n. 10.436, 10.436, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**, Brasília, n. 5.626, 5.626, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.**, n. Lei Nº 14.191, Lei Nº 14.191, 3 ago. 2021.

BRASIL. **Censo Escolar 2022**. [S. l.]: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL. Decreto Nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.**, Brasília, 2025.

BRITO, Higor Pereira de; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. Vivências de surdos na Educação Básica: da dependência à autonomia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e39/1-25, 2023.

BRITO, Higor Pereira de; OLIVEIRA, Glaucia Caroline Silva de. A gamificação no ensino de Línguas de Sinais: uma revisão de escopo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. e94/01-27, 2025.

BURKE, Brian. **Gamificar**: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. 1. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015. Disponível em: Acesso em: 7 mar. 2025

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598–606, 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Criatividade: o flow e a psicologia das descobertas e das invenções**. 1. ed. [S. l.]: [s. d.], 2023.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, p. 421–431, 2010.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. 1ªed. São Paulo: Pearson Universidades, 2008. Disponível em: Acesso em: 26 out. 2024.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea C. **DI 4.0: INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação Cidadã).

GARCIA, Joe. Currículo e Criatividade na Educação Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 678–698, 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Audrei. **Libras, que Língua é Essa?** 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

JÚNIOR, Euro Marques *et al.* O TEMPO E A DISTÂNCIA: avaliação on-line das habilidades de administração do tempo. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], p. 115–128, 2015.

KARLO-GOMES, Geam; RAMOS, Adriana Lúcia Oliveira (org.). **Gamificação no ensino de línguas: criando possibilidades para aprendizagens mais engajadoras**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **ReVEL**, [s. l.], v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2025.

KIRKPATRICK, James D.; KIRKPATRICK, Wendy Kayser. **Kirkpatrick's four levels of training evaluation**. Alexandria, VA: ATD Press, 2016.

MENDONÇA, Andréa Pereira *et al.* O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, n. :, p. e211422–e211422, 2022.

MIRANDA, Fernanda Maria De *et al.* O emprego da metodologia de Kirkpatrick para avaliar a formação em enfermagem: uma revisão integrativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s. l.], v. 33, p. e4431, 2025.

MORAIS, Maria de Fátima *et al.* Teaching Practices for Creativity at University: A Study in Portugal and Brazil. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [s. l.], v. 27, p. 56–64, 2017.

NASCIMENTO, Denilson Sousa. **Um método para desenvolvimento de ambientes de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) baseado em Gamification**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: Acesso em: 16 nov. 2024.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e89/ 1-28, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 5

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre, RS: Penso, 2020.

RIBEIRO, Cleberson Pinelli; NOVAIS, Gercina Santana. Mediação pedagógica, um conceito potente e ausente? O que diz a produção acadêmica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, [s. l.], v. 20, p. 64–77, 2022.

SAMAN, Fadhlina Izzah; SHARIFF, Nor Fahira Mhd; NASARUDDIN, Nor Intan Shafini. i-Sign: Sign Language Learning Application Via Gamification. **UiTM Press**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238764.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; MENDES, Núbia Flávia Oliveira; KODAMA, Queila Pahim. Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva e na Educação de Surdos: um estudo sobre o incentivo das potencialidades. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. e35/1-28, 2023.

SARAIVA, Hellem Torres; GALVÃO, Stephenson de Sousa; MORAIS, Márcio Aurélio Carvalho. **Gamificação e aprendizagem: passo a passo para o desenvolvimento de projetos de ensino gamificados**. Parnaíba: Instituto Federal do Piauí, 2021.

SILVA, José Moisés Nunes Da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 8, p. e353985150, 2020.

SOUZA, Rita de Cácia Santos *et al.* **Introdução aos estudos sobre educação dos surdos**. 2. ed. Aracaju: Criação Editora, 2020.

STOKOE, William. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Silver Spring: Listok Press, 1960.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2025.

SZABÓ, Fruzsina; KOPINSKA, Marta. Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction. **Hungarian Educational Research Journal**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 418–428, 2023.

TUSSI, Graziela Bergonsi; NEVES, Esther Almeida Das; FÁVERO, Altair Alberto. Aprendizagem criativa e formação docente no Ensino Superior. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 6, p. 737–747, 2022.

UEPA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS LIBRAS**. Belém: Universidade Estadual do Pará, 2022. Disponível em: https://prograd.uepa.br/wp-content/uploads/2023/05/PPC_LETRAS_LIBRAS_UEPA.pdf. Acesso em: 6 fev. 2026.

UFOPA. **RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 474, DE 18 DE SETEMBRO DE 2025**. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2025. Resolução. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTUwNTk=/c1b85ea4d704f246bcced664fdaeddb6/TEVUUkFTIC0gTEICUkFT>. Acesso em: 6 fev. 2026.

UFPA. **RESOLUÇÃO N. 4.040-A, DE 09 DE SETEMBRO DE 2010**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010. Resolução. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTY5/c1b85ea4d704f246bcced664fdaeddb6/TEVUUkFTIC0gTEICUkFT>. Acesso em: 6 fev. 2026.

UFRA. **Resolução Nº 99, de 02 de dezembro de 2013**. Belém: Universidade Federal Rural da Amazônia, 2013. Resolução. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTkw/c1b85ea4d704f246bcced664fdaeddb6/TEVUUkFTIC0gTEICUkFT>. Acesso em: 6 fev. 2026.

VILARINHO-PEREIRA, Daniela Rezende; FLEITH, Denise de Souza. Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação segundo professores e estudantes universitários. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [s. l.], v. 38, p. e190164, 2021.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Fildélfia: Wharton Digital Press, 2012. Disponível em: <https://www.amazon.com/Win-Game-Thinking-Revolutionize-Business/dp/1613630239>. Acesso em: 2 jan. 2025.

YANAZE, Leandro; CORREGIO, Solange. **Metodologias Ativas: gamificação**. Diadema: V&V Editora, 2022.

8 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

O estudo **intitulado**: LIBRAS EM JOGO: FORMAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS GAMIFICADAS tem como **objetivo**: desenvolver um produto educacional que busque instrumentalizar professores de Libras a utilizar os princípios da gamificação em suas aulas contribuindo para uma postura mais ativa e engajada dos alunos e consequentemente mais imersiva e significativa. **Justifica-se** pela importância de tornar o ensino da Libras mais dinâmico e de oferecer suporte para que os professores possam aplicar metodologias ativas em suas aulas. Dentre essas metodologias a gamificação foi escolhida pela proximidade que os aprendentes da atualidade possuem com as estratégias de jogos. Ter um guia que subsidie a criação de estratégias de ensino nessa perspectiva facilitará o planejamento docente tornando a aplicação da metodologia mais factível nos diversos contexto de ensino desta língua. **Os riscos** que envolvem a participação estão relacionados a maior questionamento sobre as situações vivenciadas e problematizadas nas turmas bilíngues entre os pares, os trios, que pode ter um aspecto negativo, mas também fomentador de diálogo. Além disso, os dados fornecidos podem ser divulgados expondo os participantes, mas todos os cuidados possíveis serão gerados inclusive para representá-los por meio de pseudônimos ou códigos. **Os benefícios** instrumentalização para o uso de uma metodologia ativa aos participantes das oficinas. O acesso aos planejamentos desenvolvidos durante às atividades formativas será disponibilizado para consultas futuras e uso de forma livre dos participantes.

O projeto seguirá a resolução 466/12 do CNS (Conselho Nacional de Saúde), aprovado pelo parecer N.º 7.353.821. Em caso de dúvidas e questionamentos você poderá acessar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde (CEP-ICS/UFPA), Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, no 01, Campus do Guamá, UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2o andar. CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Email: cepccs@ufpa.com.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como os seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, livre de qualquer constrangimento ou coação, aceito participar da pesquisa e autorizo o uso da minha imagem, para fins de pesquisa e publicação científica.

Belém (PA), ____/____/2025

Assinatura do(a) Participante

Pesquisadora coordenadora e Contato: Gláucia Caroline Silva de Oliveira. Telefone (91) 98881-8821. Email: gcoliveira@ufpa.br. Endereço: Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior – PPGCIMES. Universidade Federal do Pará. Cidade Universitária: Rua Augusto Corrêa, 01. Guamá. Belém-PA. CEP 66.075-110. Fone: (91) 3201-8698.

Pesquisador participante e Contato: Higor Pereira de Brito. Telefone (91) 98593-7611. Email: higor.brito@nitae.ufpa.br. Endereço: Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior – PPGCIMES. E-mail: ppgcimes.ufpa@gmail.com. Universidade Federal do Pará. Cidade Universitária: Rua Augusto Corrêa, 01. Guamá. Belém-PA. CEP 66.075-110. Fone: (91) 3201-8698.

9 APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO

Libras em Jogo | Inscrição

A oficina *Libras em Jogo* é uma formação continuada semipresencial, com carga horária de 40h, voltada a professores(as) com graduação ou pós-graduação na área de Libras. Seu objetivo é qualificar docentes para a aplicação da **gamificação** no ensino da Libras, promovendo experiências de aprendizagem ativas, criativas e significativas.

A oficina é gratuita, com vagas limitadas, e a seleção será feita com base nos critérios descritos neste formulário. Para garantir sua inscrição, preencha todos os campos obrigatórios e **envie o comprovante de sua formação acadêmica**.

 Período: 08 a 31 de agosto.

 Aulas ao vivo: 08 e 23 de agosto.

 A inscrição não garante a aprovação automática para participar da oficina. 

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. Nome completo (sem abreviações) *

3. Eu sou... *

Marcar apenas uma oval.

☐ Surdo(a)

☐ Ouvinte

4. CPF *

5. Município e Estado de residência *

Exemplo: Bragança / PA

6. E-mail para contato *

Insira um e-mail que você utiliza com frequência para que possamos compartilhar informações e orientações pertinentes à oficina

7. Celular/WhatsApp *

Formação e atuação profissional

8. Formação acadêmica *

É possível selecionar mais de uma opção

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Licenciatura em Letras/Libras
- ☐ Licenciatura em Pedagogia com formação em Libras
- ☐ Pós-graduação em ensino de Libras
- ☐ Outro: _____

9. Você está atuando profissionalmente como professor(a) de Libras? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

10. Se sim, onde?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Educação básica
- ☐ Ensino superior
- ☐ Cursos livres / particulares

Comprovação acadêmica

11. Envie um comprovante da sua formação (diploma ou declaração da IES) em *
arquivo único

Comprove a sua formação em ensino de Libras (graduação ou pós-graduação)

Arquivos enviados:

Para finalizar...

12. Por que você deseja participar da oficina "Libras em Jogo"? *

13. Declaro que as informações fornecidas são verdadeiras e que estou ciente de *
que a seleção será feita com base nos critérios estabelecidos pela
coordenação da oficina.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Li e concordo ☒

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

10 APÊNDICE C – INSTRUMENTO “SOCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM”

LIBRAS EM JOGO | Socialização da aprendizagem

Agradecemos imensamente a sua participação na oficina **Libras em Jogo!** ✨

Esta formação foi pensada para ampliar as possibilidades didáticas dos professores, explorando o conceito de **gamificação**, suas diferentes abordagens e o planejamento de aulas gamificadas voltadas ao ensino de Libras.

Sua opinião é muito importante para avaliarmos os resultados e aprimorarmos futuras formações. Para isso, o questionário está dividido em 4 partes: 1) Satisfação, 2) Aprendizagem, 3) Aplicação e 4) Sugestões

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **Pedimos que responda com sinceridade – suas respostas não têm caráter avaliativo individual.** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Concordo

2. **Nome completo ***

SATISFAÇÃO

3. **O conteúdo da oficina foi relevante para minha prática docente. ***

Marcar apenas uma oval.

☐ ☒ Concordo totalmente

☐ ☒ Concordo

☐ ☒ Não concordo, nem discordo

☐ ☒ Discordo

☐ ☒ Discordo totalmente

4. **As metodologias e estratégias utilizadas na oficina favoreceram a minha aprendizagem.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐  Concordo totalmente
- ☐  Concordo
- ☐  Não concordo, nem discordo
- ☐  Discordo
- ☐  Discordo totalmente

5. **Os materiais de apoio (textos, vídeos e materiais interativos) disponíveis na plataforma favoreceram a minha aprendizagem.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐  Concordo totalmente
- ☐  Concordo
- ☐  Não concordo, nem discordo
- ☐  Discordo
- ☐  Discordo totalmente

6. **A oficina atendeu às minhas expectativas.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐  Concordo totalmente
- ☐  Concordo
- ☐  Não concordo, nem discordo
- ☐  Discordo
- ☐  Discordo totalmente

APRENDIZAGEM

Sobre o conceito de gamificação

7. **Antes da oficina, eu entendia gamificação como:** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apenas o uso de jogos em sala de aula.
- ☐ A inserção de atividades lúdicas sem planejamento pedagógico.
- ☐ O uso das características dos jogos para engajar os alunos na aprendizagem.

8. **Agora, após a oficina, eu compreendo gamificação como:** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apenas o uso de jogos em sala de aula.
- ☐ A inserção de atividades lúdicas sem planejamento pedagógico.
- ☐ O uso das características dos jogos para engajar os alunos na aprendizagem.

APRENDIZAGEM

Sobre os impactos da gamificação na aprendizagem

9. **Antes da oficina, eu acreditava que a gamificação...** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não tinha relação direta com a motivação dos estudantes.
- ☐ Poderia aumentar a motivação, mas não influenciaria na aprendizagem.
- ☐ Poderia favorecer tanto a motivação quanto a aprendizagem dos estudantes.

10. **Agora, após a oficina, eu compreendo que a gamificação...** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não tem relação direta com a motivação dos estudantes.
- ☐ Pode aumentar a motivação, mas não influenciaria na aprendizagem.
- ☐ Pode favorecer tanto a motivação quanto a aprendizagem dos estudantes.

APRENDIZAGEM

Sobre a preparação para planejar aulas gamificadas

11. **Antes da oficina, eu me sentia...** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sem condições de planejar aulas gamificadas.
- ☐ Com algumas ideias, mas sem clareza metodológica.
- ☐ Preparado(a) para planejar aulas gamificadas.

12. **Agora, após a oficina, eu me sinto...** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sem condições de planejar aulas gamificadas.
- ☐ Com algumas ideias, mas sem clareza metodológica.
- ☐ Preparado(a) para planejar aulas gamificadas.

APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

13. **Desde a oficina Libras em Jogo eu...** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Já elaborei ou iniciei o planejamento de uma aula gamificada.
- ☐ Estou mais confiante em aplicar estratégias gamificadas em Libras.
- ☐ Compartilhei os aprendizados da oficina com colegas/professores.

AVALIAÇÃO / SUGESTÕES

14. **Este é um espaço aberto para você avaliar a oficina ou emitir sugestões de melhoria. Sua opinião é muito importante!** *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

11 APÊNDICE D – MANUAL DE APLICAÇÃO



Disponível integralmente em: <https://drive.google.com/file/d/1yrzakbFo4-zyegD332bthR6TKtFt1aP8/view?usp=sharing>

12 APÊNDICE E – CADERNO DE ESTUDO



Disponível integralmente em:

<https://drive.google.com/file/d/13yYlhtctBbmmcUBGryiQCJBuJlOQiRK/view?usp=s>

haring

13 ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LIBRAS EM JOGO

Pesquisador: Gláucia Caroline Silva de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84980424.0.0000.0018

Instituição Proponente: Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.353.821

Apresentação do Projeto:

O estudo tem como objetivo investigar a aplicação da gamificação no ensino de Libras, com foco na formação de professores que atuam em contextos bilíngues. A pesquisa adota uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. O principal objetivo é desenvolver um produto educacional, uma formação gamificada, que aprofunde o conhecimento teórico e prático dos professores de Libras, promovendo o engajamento dos alunos e a aprendizagem ativa.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Desenvolver um produto educacional para instrumentalizar professores à aplicação da gamificação no ensino da Libras.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- ¿ Identificar as necessidades pedagógicas quanto aos pontos relevantes da gamificação do público-alvo;
- ¿ Desenvolver o protótipo do produto educacional alinhando às necessidades do público-alvo;
- ¿ Submeter o protótipo a análise de especialistas coletando feedbacks e avaliação para aprimoramento do produto;
- ¿ Realizar aprimoramento do produto;

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.353.821

¿ Desenvolver uma atividade formativa para a aplicação do produto e avaliar a sua viabilidade

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos associados à participação neste estudo são mínimos. Trata-se de uma pesquisa educativa, na qual os participantes atuarão em atividades teóricas e práticas relacionadas ao ensino de Libras e à gamificação. Os possíveis riscos incluem:

1. Cansaço intelectual: os participantes podem experimentar um leve cansaço intelectual ou estresse decorrente da carga cognitiva associada à construção de novos conhecimentos e ao envolvimento nas atividades formativas.
2. Desconforto emocional: em situações em que o participante se sinta desconfortável por não dominar completamente os conteúdos apresentados ou ao expressar sua opinião nas avaliações.
3. Exposição de dados pessoais: embora o anonimato e a confidencialidade sejam garantidos, há um risco residual mínimo relacionado à coleta e armazenamento de dados pessoais. No entanto medidas preventivas serão adotadas para mitigar esses riscos mantendo os dados restritos ao uso apenas para fins da pesquisa. A participação nesta pesquisa traz uma série de benefícios tanto diretos quanto indiretos. Em termos de benefícios diretos, os professores de Libras terão a oportunidade de expandir seus conhecimentos teóricos e práticos sobre a gamificação, uma metodologia ativa que promove o engajamento e a aprendizagem dos estudantes de forma inovadora. A formação proporcionará aos participantes oportunidades de incorporar novas estratégias de ensino em suas práticas pedagógicas.

Além disso, ao final da formação, os professores serão convidados a elaborar planejamentos didáticos gamificados, os quais serão avaliados pela equipe de pesquisa. Esse processo de avaliação fornecerá respostas personalizadas aos participantes, permitindo que identifiquem se atingiram os objetivos de aprendizagem propostos e como podem aprimorar suas abordagens pedagógicas. Essa oportunidade de receber uma avaliação detalhada é um benefício direto, pois permitirá que os professores reflitam sobre suas práticas e aprimorem a aplicação da gamificação em suas aulas. Como parte desse benefício, os planejamentos mais bem avaliados poderão ser convidados a compor um e-book de propostas didáticas gamificadas, que será publicado e amplamente disponibilizado para participantes e outros educadores. Isso proporcionará visibilidade e disseminação de metodologias ativas e inovadoras no ensino de Libras

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.353.821

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante que pode gerar benefícios aos participantes da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tudo em ordem

Recomendações:

Recomendo aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendo aprovação por este comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2462349.pdf	22/11/2024 18:16:08		Aceito
Outros	FormularioDPainelEspecialista.pdf	22/11/2024 18:13:37	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Outros	FormularioTesteValidProdEducaional.pdf	22/11/2024 18:12:53	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Outros	FormularioInicialHigor.pdf	22/11/2024 18:11:43	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Outros	AutorizacaoImagemHigor.pdf	22/11/2024 18:11:00	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Outros	2declaracao_isencao_onus_financeiro_assinadoassinado.pdf	22/11/2024 18:10:11	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Outros	1encaminhamentoassinado.pdf	22/11/2024 18:08:56	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ctle_Higor.pdf	22/11/2024 18:07:44	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochuraHigor22nov.pdf	22/11/2024 18:07:20	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Orçamento	OrcamentoHigor.pdf	22/11/2024 18:06:29	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Declaração de concordância	5TermoAceiteOrientador_Higorassinado.pdf	22/11/2024 18:06:08	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.353.821

Declaração de Pesquisadores	3TermoCompromissoPesquisador_Higor assinado assinado.pdf	22/11/2024 18:05:44	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4Termo_de_consentimentoassinado.PDF	22/11/2024 18:05:21	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinadoassinado.PDF	22/11/2024 18:04:42	Gláucia Caroline Silva de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 31 de Janeiro de 2025

**Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br