



## **Os Reflexos da Gamificação no Engajamento de Alunos de Cursos de Ciências Contábeis**

**Edegar Luiz Del Sent**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)**

*E-mail: edegardelsent@gmail.com*

**Nelinho de Jesus Vieira**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)**

*E-mail: nelinhoprofessor@gmail.com*

**Eduardo Guedes Villar**

**Universidade Regional de Blumenau (FURB)**

*E-mail: eduardogvillar@gmail.com*

**Silvana Anita Walter**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)**

*E-mail: silvanaanita.walter@gmail.com*

**Sidnei Celerino da Silva**

**Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)**

*E-mail: sidnei.silva@unioeste.br*

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo compreender como os reflexos da gamificação atuam no engajamento de discentes de cursos de graduação em Ciências Contábeis. As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas estão se refletindo no comportamento da sociedade e, com isso, observam-se modificações no perfil dos estudantes de Ciências Contábeis. A utilização de metodologias ativas apresenta-se como alternativa para um ensino inovador e dinâmico, rompendo o paradigma da educação tradicional centrada no professor, na qual o discente é um espectador, elaborou-se um jogo de tabuleiro e, na sequência se procedeu a coleta de dados por meio de grupos de foco, com acadêmicos do segundo ano de Ciências Contábeis de três instituições privadas de ensino superior. Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo temática, a partir das categorias de análise. Em relação aos resultados emergiram subdimensões do engajamento, as quais se configuram como contribuições teóricas. Na dimensão engajamento comportamental, emergiram as subdimensões colaboração, interação, desempenho e competição. Já na dimensão cognitiva: curiosidade, desafio e busca ativa. E, por fim, no engajamento emocional emergiram as subdimensões diálogo, posicionamento e interação. Conclui-se que o jogo estimulou os alunos um aprendizado crítico e reflexivo, possibilitando construir e reconstruir o saber proposto.

**Palavras-chave:** GAMIFICAÇÃO; TEORIA CRÍTICO SOCIAL; ENGAJAMENTO; ENSINO DE CONTABILIDADE.

**Linha Temática:** Pesquisa e Ensino da Contabilidade



## 1 Introdução

A educação em contabilidade tem sido caracterizada como uma estrutura formal, oriunda de aspectos tradicionais e mecanicistas, a qual privilegia o ensino de legislações e de normas técnicas (Dellaportas & Hassal, 2013). No entanto, as transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas acabaram por se refletir no comportamento da sociedade e, com isso, observam-se modificações no perfil dos estudantes de Ciências Contábeis (Gainor, Bline & Zheng, 2014).

A utilização de metodologias ativas apresenta-se como alternativa para um ensino inovador e dinâmico, rompendo o paradigma da educação tradicional centrada no professor, na qual o discente é visto como mero espectador (Gainor, Bline & Zheng, 2014). A gamificação pode ser compreendida como uma possibilidade para proporcionar inovações ao processo de aprendizagem e potencializar o alcance dos objetivos educacionais (Nasu, 2020). A implementação de jogos na educação (gamificação), consiste em uma estratégia que tende a maximizar o engajamento, aprendizagem e a motivação dos educandos de modo a auxiliá-los na resolução de problemas (Brigham, 2015).

A origem do termo Gamificação se deu no ano de 2008 e está relacionada com a indústria digital (Deterding, Khaled, Nacke & Dixon, 2011). Entretanto, a palavra gamificação se popularizou e se tornou uma nomenclatura comum a partir de 2010 (Deterding et al., 2011). Com o objetivo de reter a atenção do usuário, a estratégia de aplicar elementos de jogos em contextos educacionais vem se proliferando de forma rápida. (Deterding et al., 2011).

No contexto educacional, a incorporação da aula gamificada, pode contribuir através do aumento da participação e interação dos alunos, possibilitando que os mesmos além de se engajarem nas atividades, sintam-se encorajados a perguntar (Lee & Hammer, 2011; Buckley & Doyle, 2016). Isso é relevante no fazer pedagógico, pois, instigar a curiosidade, é um ato que contribui para o desenvolvimento da imaginação do aluno, capaz de provocar emoções e influenciar a capacidade do discente em questionar-se (Freire, 2004). A potencialidade do uso da Gamificação na educação se destaca pelo fato dessa estratégia influenciar os participantes nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, ao passo que, por meio do sistema de regras, pode instigar os alunos a novas experimentações e descobertas (Lee & Hammer, 2011).

Por meio do jogo aplicado na área educacional, as emoções são influenciadas na medida em que os discentes aprendem a superar o fracasso e desenvolvem a persistência, possibilitando que durante o jogo tenham a oportunidade de experimentar outras identidades e a timidez pode ceder espaço a um personagem extrovertido (Lee & Hammer, 2011).

A estratégia de jogos empregada no planejamento pedagógico, constitui-se como uma metodologia ativa a qual está em consonância com a abordagem crítico social, pois de acordo com essa abordagem teórica, à escola, enquanto lugar do conhecimento, precisa trabalhar a clareza das coisas e dos fatos, e a sua comunicação com qualidade. Cabe a escola propor uma pedagogia capaz de instigar, frequentemente, a curiosidade dos alunos (Freire, 2004). O ato de aprender de forma crítica e reflexiva, por parte dos educandos, pressupõe que a aprendizagem eficaz é aquela por meio da qual o aluno se transforma em sujeito construtor e reconstrutor do saber a ele proposto, juntamente com o professor, o qual é considerado também sujeito desse contexto (Freire, 2004).

A nova geração de estudantes, desde o nascimento, encontra-se envolvida com tecnologias digitais, com isso, as esferas educacionais necessitam adaptar-se por meio de um planejamento pedagógico condizente com essa nova realidade (Nogueira, Leal, Miranda & Casa Nova, 2020). Para esse novo perfil de alunos, acostumados com jogos, as metodologias tradicionais são menos eficazes, o que atribui maior importância à operacionalização de



métodos diferenciados, como o exemplo de aulas com atividades gamificadas, visando direcionar, estabelecer e atingir os objetivos de aprendizagem e fortalecer a participação dos mesmos (Nasu, 2020).

O uso de metodologias ativas por meio de gamificação tem despertado o interesse de estudiosos, tanto nacional quanto internacionalmente. No Brasil, pesquisas recentes têm investigado a utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade, a fim de compreender os estilos de aprendizagem dos estudantes (Meurer; Costa, & Musial, 2020); o desenvolvimento de competências em discentes a partir da introdução de uma disciplina gamificada em um programa de graduação em Ciências Contábeis (Durso; Reginato, & Cornacchione, 2019); aplicação de jogo de tabuleiro na disciplina de Contabilidade de Custos, com o objetivo de promover a aprendizagem de forma lúdica (Alves, 2019). Já num olhar externo, sobre a aplicação da gamificação em um Programa de Contabilidade Pública à distância da Universidade Militar de Nueva Granada (Colômbia) (Conteras, 2020); aplicação de um e-quiz gamificado para verificar os resultados na aprendizagem com alunos da Faculdade de Engenharia da Universidade Damietta durante o ensino remoto. (Areed, Amasha, Abougalala, Alkhalaf, & Kahiry, 2021); possibilidades de aplicação do empreendedorismo e o conhecimento contábil por meio de jogos de tabuleiro para cultivar o entendimento sobre esses conceitos, bem como, estimular o pensamento crítico e habilidades de resolver problemas (Rosili, Khairudin e Saat, 2019) e, Díez Pascual e Garcia Días (2020) examinaram o uso do *Kahoot* como forma de gamificar a aula para revisar o conteúdo teórico das aulas. Contudo, esta pesquisa se diferencia das apresentadas ao analisar o fenômeno da gamificação à luz da teoria crítico social, a qual percebe o aluno como um ser capaz de produzir a sua inteligência e não um mero receptor daquilo que lhe é transferido (Freire, 2004). O game pode ser uma forma de emancipação do sujeito, pois o professor não fornece todas as ferramentas, mas provoca o comportamento e o aluno vai responder ao estímulo, e este estudo também explora o engajamento (Comportamental, Cognitivo e Emocional).

Diante do exposto, apresenta-se a questão norteadora desta pesquisa: **Como a gamificação se reflete no engajamento de discentes de graduação em Ciências Contábeis?** A partir da pergunta norteadora, definiu-se como objetivo compreender como os reflexos da gamificação atuam no engajamento de discentes de cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Além desta introdução, na segunda seção apresenta-se o referencial teórico, evidenciando os principais aspectos relacionados com a teoria crítico social. Em seguida, apresentam-se os conceitos sobre as formas de engajamento e encerrando a seção do referencial, é explicitado sobre a origem, uso da gamificação e sua relação com a aprendizagem. Na terceira seção, é descrito o delineamento metodológico detalhando o processo de construção e aplicação de uma atividade gamificada. Na quarta seção, evidencia-se a análise dos resultados da aplicação do jogo. E na última seção, apresentam-se as considerações finais do trabalho, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

## 2 Referencial Teórico

Neste tópico apresenta-se a teoria Crítico Social no processo de ensino aprendizagem. Na sequência, discorre-se sobre engajamento dos alunos (Comportamental, Cognitivo e Emocional) e, por fim, faz-se uma contextualização acerca da gamificação e são exemplificados jogos utilizados como estratégias de metodologias ativas.

### 2.1 Abordagem Crítico Social na Educação







No cenário brasileiro, entre as obras relacionadas com a abordagem Crítico Social ou como denomina Mizukami (1986) de abordagem sócio-cultural, destaca-se a obra de Paulo Freire. Nessa abordagem, o processo de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração os conhecimentos de mundo dos sujeitos, aquilo que eles assimilaram como sujeitos no cotidiano, necessário se faz que sejam criadas possibilidades para o aluno assumir e não apenas consumir o que a ele é transmitido (Mizukami, 1986). A proposta de Paulo Freire enfatiza o desenvolvimento de uma pedagogia libertadora, que visa a emancipação do sujeito, para que este consiga exercer o direito de ser feliz e liberto da opressão das classes dominantes, sendo possuidor de capacidades para refletir politicamente sobre sua realidade social. Não se pode privar a natureza política do desenvolvimento educacional, isto é imprescindível aos indivíduos, pois são componentes do processo histórico (Rambo, 2018).

O trabalho na educação, na concepção freireana, deve ser dialógico e por meio da problematização, ou seja, um fazer pedagógico desenvolvido a partir do diálogo entre professor e aluno, fator crucial para problematizar as situações reais do cotidiano do educando (Auler, 2002). Sobre esse aspecto, é possível inferir que o professor, desde o início da sua formação, precisa estar ciente de que o processo de ensino, sob a perspectiva sociocultural, não se dá apenas pela transferência de conhecimento, mas de uma forma que possibilite aos alunos, condições para produzir e construir novos conhecimentos (Freire, 2004).

O papel do professor é o de ser um transmissor ou facilitador, mas cabe ao aluno a construção do próprio conhecimento; desta forma, o aluno também se torna ser ativo por seu conhecimento, e o ensino não fica restrito apenas ao professor, assim, no processo de ensino aprendizagem precisa ocorrer uma troca de conhecimentos e experiências entre os envolvidos (Zani; Nogueira, 2006). Ressalta-se que não existe um modelo correto, entretanto, requer-se o desenvolvimento de metodologias que proponham aos alunos desafios a serem enfrentados, pois a cada desafio que eles se sujeitam, respostas diferentes são apresentadas e, desta forma, são capazes de transformar-se e transformar a sua realidade, produzindo novos conhecimentos (Mizukami, 1986).

O papel da educação implica, dessa forma, em propor um processo pedagógico que vise a análise reflexiva inerente ao homem em sociedade sobre o contexto histórico desse sujeito a quem se pretende propor condições para a transformação do processo educativo (Mizukami, 1986). Assim, este trabalho pode ser entendido como uma ação que pretende produzir em cada sujeito aquilo que foi construído historicamente pela humanidade. O desafio nesse processo, primeiramente relaciona-se com o ato da identificação dos elementos que os sujeitos precisam assimilar e, posteriormente, em encontrar a maneira mais eficaz de atingir os objetivos propostos (Saviani, 2013).

Além disso, a educação escolar pode contribuir com as camadas populares, possibilitando que se apropriem do conhecimento historicamente produzido pelos homens tornando-se relevante na medida em que permite a estes não só a compreensão, mas condições para exporem suas ponderações organizadamente (Saviani, 2013). Entende-se que no processo educacional, professores e alunos precisam andar juntos e permeados pelo diálogo (Mizukami, 1986), isso porque, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, a tendência progressista Histórico-Crítica também denominada de Crítica Social dos conteúdos, refere-se à escola como um ambiente capaz de difundir os conteúdos que se relacionam com a realidade social. Assim, cabe a ela proporcionar aos indivíduos os conteúdos escolares de uma maneira que estes reflitam na vida dos alunos no



meio social, garantido a eles uma base sólida para participar ativamente na sociedade (Pereira, 2017).

É imprescindível, nessa abordagem, que o sujeito se reconheça como histórico social e que seja ciente de que tem poder para intervir na realidade. Essa capacidade pode ser instigada a partir de uma situação problema em que o educando precisa usar sua criatividade e criticidade para apresentar a resolução e propor possíveis soluções (Pereira, 2017). A problematização pode contribuir para o progresso do aluno que, ao se sentir desafiado, tende a aumentar a responsabilidade de dar respostas aos problemas. Esse tipo de educação é aquele em que o sujeito se percebe de forma crítica no mundo, refletindo sobre suas ações (Freire, 2004).

No processo de ensino e aprendizagem, na abordagem crítico social, o educador é entendido como o sujeito que se apropria do conhecimento durante todo processo, desde o momento de sua preparação até a parte em que dialoga com os alunos (Mizukami, 1986). Além disso, o trabalho docente durante esse desenvolvimento, pauta-se em aguçar a curiosidade dos alunos, fazendo com que a imaginação e os sentimentos sejam exercitados, podendo argumentar sobre o objeto e sobre sua razão de ser (Freire, 2004). Destaca-se neste contexto que a curiosidade é imprescindível para o aprimoramento do conhecimento e criticidade do sujeito.

## 2.2 Engajamento

O engajamento pode ser caracterizado pela aprendizagem expressiva, quando os alunos se sentem motivados e intimamente relacionados à atividade e entendem seu significado. O engajamento dos alunos em atividades relacionadas a habilidades como senso de responsabilidade, criatividade, motivação e inovação é um caminho para o desenvolvimento da habilidade para tomada de decisão (Moran, 2018). E pode ser considerado um processo que faz referência às dimensões de cunho afetivo, cognitivo e comportamental, envolvendo a afetividade dos discentes em suas atuações educacionais (Vitória, Casartelli & Costa, 2018).

O engajamento relaciona-se com à participação do aluno nas atividades propostas a fim de desenvolver a aprendizagem. A atuação do aluno se mostra como uma decisão baseada na ação na atividade, assim, os alunos demonstram interesse em participar ativamente do processo (Coates, 2005). O engajamento pode ser entendido como um processo no qual o feedback desempenha um papel importante e é uma atividade essencial na prática docente. Martins e Ribeiro (2017) destacam a importância de se considerar o engajamento como uma variável, mas também essencial para a avaliação da qualidade do ensino superior (Price, Handley & Millar, 2011).

O engajamento pode ser definido a partir de duas perspectivas: alunos e instituições de ensino. Kuh (2009) destaca que, além do engajamento pessoal dos alunos, as características de participação dos alunos também estão relacionadas ao esforço e à participação nas atividades propostas. Na perspectiva destas instituições, a participação é definida por políticas e estratégias, buscando envolver os alunos em ações que propiciem a aprendizagem. Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004) explicam o engajamento sob três aspectos: comportamental, emocional e cognitivo.

No que tange ao engajamento comportamental, essa dimensão comportamental está associada aos aspectos colaborativos e às relações entre os alunos e ao desenvolvimento das atividades. A base desse tipo de análise de participação está na frequência, eficácia e assiduidade em relação ao tempo utilizado ao que foi proposto e entregas dos trabalhos (Viter, 2013, Vitória et al., 2018). Nesse caso, o engajamento do aluno se manifesta no apoio às características tradicionais, desempenho comportamental, execução de tarefas, entregas em datas previstas e busca de notas (Moran, 2018).



A pesquisa de Harris (2008) demonstrou que no engajamento classificado como comportamental, os discentes enfatizam a entrega de trabalhos acadêmicos e atividades extracurriculares, ao invés de priorizar-se o processo de aprendizagem e realização. Visto pela perspectiva comportamental, que expressa apenas a preocupação com o engajamento dos alunos, desencadeia-se um processo em que eles apenas apresentam engajamento comportamental de forma clara, não se sentindo participantes do processo de aprendizagem (Harris, 2008). Por esse motivo, para que haja a efetividade no engajamento, torna-se necessário que o fazer educacional seja aplicado de uma maneira a desenvolver nos alunos atitudes relacionadas aos aspectos cognitivo, afetivo e comportamental (Vitória et al., 2018).

O engajamento comportamental, pode produzir resultados positivos no processo de aprendizagem, pois, está relacionado com a satisfação dos alunos em relação as regras do ambiente em que eles participam, e dessa forma, tendem a serem mais ativos nas atividades propostas pelos professores e como consequência, aprendem mais. Portanto, o senso de responsabilidade visto a partir do engajamento comportamental é uma demonstração do compromisso dos alunos com a aprendizagem (Harris, 2008). Por sua vez demonstram entusiasmo em relação a participação nas aulas (Vitória et al., 2018).

No que se refere ao engajamento cognitivo, a participação psicológica está relacionada processo de aprendizagem. Este tipo de engajamento caracteriza-se por estimular habilidades cognitivas mais profundas, como análise, investigação para além do conteúdo, capacidade crítica, reflexiva e resolutiva, buscando construir conhecimentos cada vez mais complexos. Para os autores a perspectiva cognitiva está relacionada aos aspectos de autorregulação, objetivos de aprendizagem e esforços dos alunos para aprender (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

No conceito de engajamento cognitivo e comportamental, Siqueira (2021), menciona que os comportamentos de empenho, esforço e participação são incisivos e entrelaçados no processo de participação do aluno na aprendizagem. No entanto, no engajamento comportamental, o aluno concentra seus pontos fortes e comprometidos na execução e conclusão de tarefas. O nível cognitivo está relacionado ao aprofundamento da aprendizagem e à compreensão do comportamento ativo, envolvendo o esforço dos alunos para a compreensão do conteúdo e das atividades. Portanto, ambos se relacionam com pontos de vista distintos, se relacionam e se complementam, um determina o outro, já que se o aluno quiser realizar a atividade no prazo, participará da compreensão do conteúdo e do conhecimento de cada tarefa do aluno que mantém relacionamento com ela também despertou a vontade de entregar no prazo (Siqueira, 2021).

Em relação ao engajamento emocional, Reeve (2012) acredita que os alunos apresentam respostas interessantes e atitudes positivas em relação ao processo de aprendizagem. O autor argumenta ainda que as atividades em grupo proporcionam motivação, autonomia e participação, melhorando assim, o desempenho dos alunos durante as atividades. A participação efetiva requer diálogo entre colegas, pois através desta comunicação os alunos não só avaliam uns aos outros, mas também estabelecem uma relação de troca de informações e conteúdos relacionados com a cooperação, corroborando com a resolução de problemas e a execução de projetos. Esse diálogo ocorre em diversos ambientes, virtuais ou presenciais, dentro e fora da sala de aula, e proporciona a esses alunos uma variedade de experiências e vivências (Moran, 2018).

O engajamento emocional está associado às respostas positivas e negativas dos alunos aos elementos presentes nas atividades e recursos escolares. No entanto, essas atitudes construtivas e expansivas nem sempre garantem que o comportamento claramente emocional seja realmente correto (Siqueira, 2021). O engajamento emocional refere-se ao sentimento de pertencimento a um grupo ou instituição de ensino. Este estudo estabelece uma ligação entre a





resposta emocional do aluno e a metodologia utilizada. Trabalha com colegas e professores pesquisadores de uma variedade de disciplinas para aumentar a autonomia do aluno e se preparar para desenvolver habilidades de tomada de decisão (Siqueira, 2021).

### 2.3 Origem e Uso da Gamificação e Sua Relação com a Aprendizagem

O termo gamificação foi utilizado inicialmente no ano de 2008, se popularizou a partir de 2010 e se relacionava com as mídias digitais (Deterding, Khaled, Nacke & Dixon, 2011). Pode ser entendida como um processo que faz uso da mesma lógica dos games para outras áreas do conhecimento, podendo proporcionar uma atividade prazerosa mediante algumas estratégias nas quais são propostos desafios e entretenimento aos indivíduos (Alves; Minho & Diniz, 2014).

A gamificação dos conteúdos educacionais, pode contribuir no desenvolvimento cognitivo, por meio da sistemática de estruturação de regras que os alunos precisam seguir para resolver problemas simples no início e vão se tornando mais complexos, assim conforme as etapas vão sendo vencidas novas estratégias devem ser elaboradas pelos jogadores. Também reflete na parte emocional dos discentes, pois, a gamificação proporciona uma maneira de eles se autoavaliarem com as derrotas ao invés de se tornarem amedrontados (Lee e Hammer, 2011).

Destaca-se a importância da reflexão sobre o contexto atual da educação e, também, sobre as mudanças que ainda estão por vir, dessa forma, as atenções são direcionadas para o âmbito educacional e é imprescindível que sejam implementadas estratégias de gamificação e jogos no planejamento pedagógico, ajustadas aos objetivos das disciplinas (Nasu, 2020). Os conteúdos estruturados em forma de jogos, podem proporcionar um ambiente de ensino flexível centrado no aluno, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia (Areed; Amasha; Abougalala; Alkhalaf & Khairy, 2021).

Para exemplificar a utilização da gamificação no processo de aprendizagem, na Tabela 1, estão elencados alguns trabalhos que apresentam jogos aplicados ao ambiente educacional.

Tabela 1. Exemplos de jogos aplicados no ambiente educacional

Autor	Título	Jogo	Síntese do Jogo	Objetivo	Competência
Souza, A. N. M., Meurer, A. M., Costa, F., & Musial, N. T. K. (2020).	Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiência com alunos da graduação.	Trilha Contábil	É um tabuleiro. Os dados são lançados para iniciar o jogo e caso acerte a pergunta, avança a quantidade de casas que saíram no dado. Vence quem ultrapassar primeiro a casa Chegada.	Aumentar o engajamento no participante e torná-lo, mas responsável.	Conhecimento sobre o assunto abordado para as questões elaboradas para o jogo.
Alves, S. S. (2019)	Jogo de Tabuleiro para Apoiar o Ensino de Contabilidade de Custos	Easy Cost	Conforme o número que sair no dado, será a quantidade de casas que o jogador avançará. Cada casa tem uma cor e representa os departamentos empresariais para administrar o negócio. O jogador precisa	Por meio desse jogo, é possível melhorar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.	Desenvolvimento de conhecimento sobre o assunto de contabilidade de custos. Habilidades para elaborar estratégias no

			tomar decisões para manter a empresa e vencer o jogo.		processo decisório.
Soares, G. F. (2018).	O uso de Gamificação do Ensino e Aprendizagem	Palavras Cruzadas e Caça Palavras	Consiste na memorização de nomes técnicos de uma disciplina do curso de Publicidade e Propaganda. Os alunos anotam os termos técnicos a meta do jogo é a compreensão.	Melhorar o processo de aprendizagem e a capacidade de concentração enquanto joga e aprende.	Desenvolve no aluno a capacidade de conhecimento sobre os principais conceitos abordados na disciplina.
Díez-Pascual, A. M., & García Díaz, M. P. (2020)	Audience Response Software as a Learning Tool in University Courses	<i>Kahoot</i>	É um aplicativo com perguntas e respostas elaboradas pelo professor.	Tomar decisão em de forma rápida.	Concentração e Compreensão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Se o objetivo do educador é proporcionar um ambiente para acolher os alunos de uma maneira que todos participem do processo e que a aprendizagem seja significativa e os conteúdos façam sentido para os educandos, a gamificação consiste em uma opção que, quando bem planejada, pode fornecer meios para que até os discentes mais tímidos sintam-se envolvidos com o jogo e encorajados a fazer perguntas, além de terem a possibilidade de estabelecer comparações sobre a interação individual e social (Song, Ju & Xu, 2017). O jogo planejado pedagogicamente, vai ao encontro da abordagem crítico social, visto que, de acordo com essa teoria, é dever do professor prover meios para motivar e desafiar aqueles que escutam, falam, respondem e interagem, para que a partir dos recursos oferecidos, sejam capazes de produzir a compreensão sobre o objeto e não apenas receber na íntegra (Freire, 2004).

### 3 Delineamento Metodológico

Com relação aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como explicativa, pois procura um aprofundamento sobre o assunto pesquisado a fim de conhecer melhor a realidade, fazer o registro, a classificação, a análise e interpretação dos fenômenos estudados (Andrade, 2002). No que se refere à abordagem do problema, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa básica. O estudo denominado qualitativo básico, é um processo no qual o pesquisador se interessa em compreender o significado de um acontecimento para os sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo que o principal objetivo, é a descoberta e a interpretação destes significados (Merriam & Tisdell, 2015). Diante do enfoque da pesquisa qualitativa básica, de buscar a interpretação dos significados dos fenômenos para os indivíduos, os interesses de seus pesquisadores consistem em: “(1) como as pessoas interpretam suas experiências, (2) como constroem seus mundos e (3) que significado atribuem a suas experiências” (Merriam & Tisdell, 2015, p. 24).

Para atingir o objetivo deste estudo de como a gamificação se reflete no engajamento de discentes de cursos de graduação em Ciências Contábeis, desenvolveu-se um estudo em duas etapas: a primeira consistiu em criar um jogo e aplicá-lo e na segunda averiguar os reflexos do jogo (metodologia ativa) no engajamento dos alunos. A partir do entendimento de que os alunos





passam a ser agentes ativos no processo de ensino aprendizagem, realizou-se a escolha do jogo de tabuleiro devido à facilidade de entendimento das regras e dinamicidade.

Na figura 1, apresenta-se o jogo elaborado pelos autores deste trabalho, intitulado de “Trilha da Escrituração Contábil”, o qual foi desenvolvido inicialmente pelos pesquisadores com a finalidade de revisão de conteúdo. A ideia central do jogo consistia em percorrer a trilha, respondendo aos colegas as perguntas relacionadas a escrituração contábil, caso não soubesse a resposta, os colegas poderiam auxiliar através de conhecimentos pré-existentes ou a partir da realização de pesquisa em meios eletrônicos.

TRILHA DA ESCRITURAÇÃO CONTÁBIL				
1 Você revendeu uma mercadoria e obteve um bom lucro. Avance 2 casas.	2 Você abriu uma empresa, mas não registrou o CNPJ. Volte ao início do jogo.	3 Você prestou um serviço e emitiu nota fiscal. Avance 2 casas	4 Você vendeu um produto, mas não emitiu nota fiscal. Volte 2 casas.	5 Seu empreendimento é desobrigado a emitir NF, pois essa obrigação é de quem promove a entrada da mercadoria. Avance 2 casas.
6 Sua empresa optou pelo inventário periódico e perdeu o controle do estoque. Volte	7 A empresa adota inventário periódico e tem um excelente controle de estoque. Avance 2 casas.	8 O CMV de determinado produto está alto, fazendo perder a lucratividade. Volte 2 casacas.	9 Você identificou uma oportunidade de mercado e está obtendo RCM. Avance 2 casas.	10 Você não sabe como calcular o CMV. Volte 2 casas.
11 Você aprendeu a calcular o RCM. Avance 2 casas.	12 Você realizou uma compra e ganhou frete. Avance 2 casas.	13 Seu cliente devolveu o produto que adquiriu, pois era de baixa qualidade. Volte 2 casas	14 Hoje é feriado e você está descansando em Cancun. Fique uma rodada sem jogar	15 Você pagou R\$ 300,00 em dinheiro referente a fretes e seguros. Conte aos colegas como fará o lançamento no diário.
16 Você devolveu ao seu fornecedor as compras à vista no valor de R\$ 2.000,00. Conte aos colegas como fará o lançamento no diário.	17 Você obteve um abatimento do fornecedor de uma conta a prazo de R\$ 5.000,00 Conte como fará o lançamento no diário.	18 Você esqueceu de pagar o ISS do seu cliente e teve a negativa municipal bloqueada. Volte 5 casas.	19 A empresa recebeu R\$ 6.000,00 de devolução de vendas à vista. Conte como fará o lançamento no diário.	20 A empresa concedeu um abatimento de R\$ 1.000,00 (em dinheiro) sobre as vendas a prazo. Conte como fará o lançamento no diário.
21 Compra de mercadoria, a vista, em dinheiro, com ICMS destacado na nota fiscal. Conte aos colegas como fará o lançamento.	22 Venda de mercadoria, à vista, em dinheiro. Conte aos colegas como fará o lançamento.	23 Lançamento de baixa do estoque vendido. Conte aos colegas como fará o lançamento.	24 Escrituração de devolução de compra, à vista, em dinheiro, com ICMS incidente. Conte aos colegas como fará o lançamento.	25 Escrituração de devolução de venda, à vista, em dinheiro, com ICMS incidente. Conte aos colegas como fará o lançamento.

26 Pagamento de despesas com honorários em dinheiro. Conte aos colegas como fará o lançamento.	27 Pagamento de fornecedores com cheque. Conte aos colegas como fará o lançamento.	28 Pagamento de salários provisionados via transferência bancária. Como fará o lançamento.	29 Integralização de capital social para início das atividades (em dinheiro). Como fará o lançamento.	30 A conta veículos não foi inserida no grupo de ativos não circulantes. Volte 2 casas.
31 Seus ativos imobilizados sofreram depreciação. Volte 2 casas.	32 Você recebeu seu salário. Jogue novamente o dado.	33 Você realizou a compra com prazo superior ao término do exercício social e a classificou de forma correta no passivo não circulante. Avance 2 casas.	34 Houve uma despesa e você lançou um débito na respectiva conta.	35 Houve uma receita e você lançou um crédito na respectiva conta.
36 Você devolveu ao seu fornecedor as compras à vista no valor de R\$ 2.000,00. Como fará o lançamento no diário.	37 Você conseguiu um novo enquadramento fiscal para o seu cliente, reduzindo os impostos. Avance 2 casas.	38 Você compreendeu o que é escrituração contábil é obrigatória para todas as entidades. Avance 2 casas.	39 Toda vez que aumenta uma conta do ativo, você debita a respectiva conta.	40 Toda vez que diminui uma conta do ativo, você credita a respectiva conta.
41 Toda vez que aumenta uma conta do passivo, você credita a respectiva conta.	42 Toda vez que diminui uma conta do passivo, você debita a respectiva conta.	43 Todas as contas de ativo, despesas e custos tem natureza devedora.	44 Todas as contas de passivo e receita tem natureza credora.	45 Sua equipe atingiu a meta anual antes do prazo. Avance até o final.
46 Você esqueceu de provisionar o décimo terceiro salário. Volte 3 casas.	47 Você entendeu o método das partidas dobradas. Explique aos colegas e avance 1 casa.	48 Você classificou as contas caixa, cliente e estoque no ativo circulante. Avance 1 casa.	49 Você perdeu o prazo de entrega do balanço patrimonial. Volte 10 casas.	<b>CHEGADA!</b>
<b>Orientações</b> Neste jogo você descobre alguns dos erros e acertos que podem ocorrer em uma escrituração contábil. Boa diversão, bom aprendizado! E lembre-se: <i>Não é sobre se formar contador, é sobre se tornar contador.</i>		<b>Materiais necessários</b> Um dado e botões ou outros objetos pequenos, que possam representar a cada jogador. <b>Forma de jogar:</b> cada jogador lança o dado e avança o número de casas correspondentes, passando a vez para o jogador seguinte. Vence aquele que chegar primeiro ao final.		

**Figura 01.** Trilha da Escrituração Contábil

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).



Para início do jogo as turmas foram divididas em grupos de 4 e 5 acadêmicos conforme livre escolha dos mesmos. Entregou-se um tabuleiro do jogo “Trilha da Escrituração Contábil” e botões coloridos para que cada jogador tivesse o marcador/peça que iria representá-lo no tabuleiro e, por fim, forneceu-se um dado a cada grupo de jogadores. Após essa etapa, passou-se às orientações gerais, em que cada grupo formado deveria eleger um representante/responsável pela condução do jogo, o qual foi responsável pela realização da leitura das perguntas e o controle do tempo de duração do jogo que deveria ser de no máximo 90 minutos. A segunda etapa da pesquisa, consistiu na realização de grupos de focos formados por alunos do segundo ano de Cursos de Ciências Contábeis. Os participantes, locais, datas e demais informações da coleta de dados, são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Instituições participantes da pesquisa

Instituição	A	B	C
Cidade	Assis Chateaubriand	Cascavel	Pato Branco
Classificação da Instituição	Privada	Privada	Privada
Data da aplicação do Jogo	27/07/2021	30/07/2021	13/08/2021
Quantidade de alunos por turma	18 alunos	19 alunos	13 alunos
Data do grupo de foco	03/08/2021	06/08/2021	13/08/2021
Número de participantes do grupo focal	18 alunos	04 alunos	13 alunos

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Após a conclusão da aplicação do jogo, os alunos foram convidados a participar de forma voluntária da discussão dos grupos de foco. Os moderadores dos grupos de foco utilizaram um roteiro o qual continha questões semi-estruturadas (Byers & Wilcox, 1991), relacionadas às dimensões do engajamento. A quantidade de participantes indicados na literatura, circunda em torno de 6 a 12 participantes, contudo, no ato da pesquisa foram aceitos os voluntários, e observa-se que a aplicação transcorreu de forma adequada. Para a análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo temática conforme Bardin (2010). O desenvolvimento da análise, se deu com auxílio de editores de textos e planilha eletrônica.

## 4 Análise dos Resultados

Nesta seção são apresentados fragmentos de relatos empíricos, dimensões e a forma de engajamento identificado a partir da análise de conteúdo dos grupos focais.

### 4.1 Engajamento Comportamental

Na Tabela 3, são apresentados fragmentos de relatos empíricos relacionados a cada sub-dimensão do engajamento comportamental.

Tabela 3. Engajamento Comportamental

Relatos Empíricos	Sub-dimensões	Engajamento
<p>“[...] o jogo foi bem interessante, porque se um dos participantes não sabia a resposta o outro auxiliava e essa interação foi muito participativa [...].”</p> <p>“[...] às vezes você passar o seu conhecimento para um colega é uma forma de absorção maior. Quando eu explicava um conteúdo para um colega eu absorvia mais, gravava mais quando eu tentava ensinar alguém do que eu copiando ou lendo”</p>	Colaboração	Comportamental





<p>“Todos os alunos interagiram bem, pelo menos no nosso grupo sempre houve uma interação e claro que o objetivo era sempre chegar primeiro ao final.”</p> <p>“A gente chegou ao final e iniciamos novamente porque a gente achou interessante ali a forma de tá debatendo de uma forma divertida.”</p> <p>“[...] até por ser uma atividade diferente, uma forma nova, todos se empenharam bastante até chegando no final que nem o nosso grupo mesmo, a gente chegou ao final e iniciamos novamente porque a gente achou interessante ali a forma de tá debatendo de uma forma divertida.”</p>	Interação	
<p>“Todo mundo estava bem proativo todo mundo estava bem focado a desempenhar atividade”</p>	Desempenho	
<p>“[...] achei bacana a parte que por mais que tinha esse negócio de competitividade quando a gente chegava na casinha e a gente não lembrava, um ajudava o outro [...]”</p> <p>“Todo mundo ficou bem envolvido jogando porque como era algo novo e todo mundo queria ganhar, teve bastante interação do pessoal e aproveitou bastante o jogo”</p>	Competição	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação ao engajamento comportamental, percebeu-se, a partir das falas dos acadêmicos, o surgimento de sub-dimensões relacionadas, sendo elas: colaboração, interação, desempenho e competição. Este tipo de engajamento, está relacionado com a postura dos estudantes, interação, colaboração e frequência na execução das atividades propostas. Os alunos engajados de forma comportamental, sentem-se bem e adotam as regras da instituição (Harris, 2008; Viter, 2013; Moran, 2018 e Vitória et al., 2018). A interação entre os alunos também foi compreendida a partir dos relatos, alguns dos participantes enfatizaram, que todos interagiam durante a execução da atividade. Apesar de este tipo de engajamento estar relacionado com a frequência, tempo e eficácia no desempenho da atividade proposta (Viter, 2013). Isso pode refletir no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, apresentam-se comprometidos e com senso de responsabilidade (Harris, 2008; Vitória et al., 2018).

Por se abordar uma geração habituada a jogos, o fato de propor uma atividade que proporcione desafios e recompensas, que considera a competição e a cooperação entre os alunos, propõe que o desenvolvimento da atividade se torne mais atrativo, facilitando o processo de aprendizagem (Moran, 2015). O jogo aplicado no contexto educacional, refletiu a proatividade, curiosidade e interesse na participação da atividade. Isso se torna relevante, pois, o ato de aprender não se faz sem abertura ao risco. São necessárias metodologias que propiciem condições para que os alunos possam “construir, reconstruir e constatar para mudar” (Freire, 2004, p. 73).

Ao relacionar com a teoria, percebe-se que a aplicação da metodologia ativa por meio de um jogo de tabuleiro como forma de revisão do conteúdo, despertou a vontade de buscar mais conhecimento, demonstrando a relevância no contexto educacional. Conforme destaca Freire (2004), é fundamental instigar a curiosidade, provocar a imaginação e mexer com os sentimentos dos alunos, porque a excelência do fazer pedagógico pode estar no ato de assumir uma postura docente voltada para motivar e desafiar aquele que escuta, para que ele fale, responda e exerça o direito de participar do processo adquirindo competências para desenvolver-se de forma autônoma a partir do que lhe foi proposto.

## 4.2 Engajamento Cognitivo: Análise dos Relatos Empíricos



Na Tabela 4, apresentam-se os relatos empíricos e fragmentos classificados como engajamento cognitivo.

Tabela 4. Engajamento Cognitivo

Relatos Empíricos	Sub-Dimensões	Engajamento
“desperta bastante curiosidade e nesse jogo aqui, o que não sabíamos tinha que ficar procurando.”	Curiosidade	Cognitivo
“[...] foi bastante desafiador até porque a gente sempre quer acertar as respostas, mas nem sempre a gente consegue, então a gente que busca essa informação e foi uma interação bem legal [...].”	Desafio	
“[...] desafiar o saber, realmente aconteceu, tem várias vezes que a gente disse assim, eu acho que é isso, não, espera, vamos pesquisar para daí responder certo, não era somente quem tinha que responder, todo mundo se ajudava, eu acho que ajudou bastante.”	Busca ativa	
“Além de ser divertido ele foi uma forma não só de revisar, mas sim identificação de erros”		
“o que a gente não sabia pesquisava no celular.”		
“[...] a gente poderia estar se ajudando ter esse raciocínio rápido, de cair na casinha e já responder, se você não sabe na hora, senão você pesquisa [...].”		
“Nos assuntos que a gente não tinha conhecimento né, daí teve que pedir o auxílio do professor ou dar uma pesquisada mesmo.”		
“Olha, me senti bem interessado pelo modo que o jogo foi feito, que ele foi me mostrar aonde que eu estava com mais dificuldade e focar mais pra estudar de novo aquilo, me mostrou melhor.”		
“por ser várias perguntas, tem que procurar bastante coisa, ele desperta uma visão de um outro ponto [...]”		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No que se refere ao engajamento cognitivo, foi possível compreender que emergiram as seguintes subdimensões: curiosidade, desafio e busca ativa. Despertar a curiosidade, desafiar e instigar os alunos a fim de que ocorra o processo de busca ativa, torna-se primordial no ambiente acadêmico. É possível compreender que a metodologia da gamificação é relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois, “ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido.” (Freire, 2004, p. 118). Destaca-se que é preciso despertar no aluno, a força do criar, do aprender de comparar, repetir e constatar a dúvida rebelde, e a curiosidade que não é satisfeita facilmente (Freire, 2004).

A partir dos relatos apresentados na Tabela 4, compreende-se que a atividade desenvolvida por meio de um jogo, proporcionou aos alunos o desafio de buscar o entendimento de forma autônoma, o engajamento cognitivo, pode refletir na capacidade crítica e reflexiva, aumentando o nível de curiosidade e o enfrentamento aos desafios. Com isso, contribuiu para que os alunos sejam capazes de construir conhecimentos a partir daquilo que está sendo ensinado (Fredericks et al., 2004). Isso está em consonância com a teoria Crítico Social, pois a aprendizagem ocorre a partir da prática e da curiosidade do educando na busca de informações; é claro que os limites dessa liberdade precisam ser monitorados, contudo é importante que esteja em permanente exercício (Freire, 2004).

A busca ativa também foi compreendida no desenvolvimento da análise, pois, em determinados momentos das falas, conforme apresentado na Tabela 4, relata-se que “aquilo que eles não sabiam, pesquisavam e ainda podiam dialogar com o professor”. Demonstrando que o nível cognitivo está relacionado ao aprofundamento da aprendizagem e à compreensão do comportamento ativo, envolvendo o esforço dos alunos para a compreensão do conteúdo e das



atividades (Fredericks et al., 2004; Siqueira, 2021). Percebe-se com essas colocações, o encontro do método pedagógico desenvolvido por meio do diálogo entre professor e aluno, tal como descrito na concepção freireana (Auler, 2002). Destaca-se que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.” (Freire, 2004, p. 34).

### 4.3 Engajamento Emocional

Na Tabela 5 estão elencados os relatos empíricos, e as dimensões sobre os relatos que se classificam como engajamento emocional.

Tabela 5. Engajamento Emocional

Tabela 3: Engajamento Emocional		
Relatos Empíricos	Sub-Dimensões	Engajamento
“poder melhorar o relacionamento entre os amigos.”	Diálogo	Emocional
“não eram somente questões para respondermos, ele também trazia conhecimento, e em algumas casinhas ele trazia algumas abordagens”	Posicionamento	
“[...] como o jogo foi feito com regras, tivemos um pouco de dificuldade no começo até entender tudo certinho como o jogo funciona.”		
“Ah eu achei que eu participei bastante porque a gente estava em grupo com pessoas que a gente se sentia confortável e a gente podia se entender né perguntar pros colegas pra eles nos ajudar e foi bem participativo.”		
“[...] eu acho que nos teóricos nós tivemos mais facilidade porque o nosso aprendizado aqui na faculdade é muito teórico, já nas questões práticas nós tivemos mais dificuldade porque traz para a realidade”		
“eu acho que é muito válida porque a gente consegue ver o conteúdo de outra forma, uma maneira divertida e diferente do habitual na sala, quadro slide, então o game ajuda bastante a relembrar e fixar mais o conteúdo”		
“[...] era uma atividade pra incluir todo mundo, que todo mundo participasse, então acho que não tinha um ponto negativo assim, foi bem legal”		
“Um ponto positivo é que o feedback do grupo é bem rápido [...]”.	Interação	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação ao engajamento emocional, o que se refere ao sentimento de pertencer a um grupo ou instituição de ensino e apresentação dos pontos positivos ou negativos sobre determinada atividade, conforme exposto por Siqueira (2021), foi compreendido nos relatos dos alunos. Nesse tipo de engajamento, emergiram as subdimensões: diálogo, posicionamento e interação. De modo geral, os participantes acreditam que revisar o conteúdo e trabalhar em grupo, sejam os principais pontos positivos da atividade gamificada. Nesse tipo de engajamento, respostas interessantes são apresentadas pelos alunos (Reeve, 2012).

Conforme apresentado na Tabela 5, além de relatos sobre a posição dos alunos em relação ao jogo, apresenta-se alguns trechos das falas relacionados ao sentimento de pertencimento (Siqueira, 2021), referindo-se ao fato de sentirem-se bem com o desenvolvimento da atividade, devido ao evento de possuírem confiança no grupo em que estavam inseridos (Reeve, 2012, Siqueira, 2021). O jogo no ambiente educacional pode proporcionar um cenário no qual o aluno se torna protagonista, capaz de aprender a tomar decisões sobre as diversas opções e, também, fortalecer a interação por meio de trabalhos





colaborativos e do diálogo que ocorre em diversos ambientes, virtual ou presencial (Tolomei, 2017, Moran, 2018).

Os alunos também relataram, que o jogo é uma forma divertida de aprender, se diferenciando da aula tradicional, contribuindo para lembrar e fixar conteúdos. Compreende-se que a atividade em forma de jogo, é positiva em relação ao processo de aprendizagem e também reflete emocionalmente (Reeve, 2012). Outro ponto de destaque, pode-se compreender que a atividade proposta, é relevante no sentido de que o feedback do grupo é imediato. Nesse sentido, Moran (2018) argumenta que a participação efetiva requer diálogo entre colegas, porque através desta comunicação, os alunos não só avaliam uns aos outros, mas também estabelecem uma relação de troca de informações e conteúdos relacionados com a cooperação, permitindo a resolução de problemas e a execução de projetos.

Diante dos resultados discutidos, é possível compreender que de acordo com a abordagem crítico social, o jogo estimula o educando a aprender a partir disso, dessa forma, conteúdos que não estão no game, vão ser provocados, por exemplo: o engajamento, emoções, criação etc., fazem com que o conhecimento vá além desse recurso. Dessa forma, o trabalho pedagógico contribui para o educando adquirir condições para modificar a realidade, intervindo e recriando, não apenas se adaptando (Freire, 2004). O professor e os elementos são apenas condutores, mas o aluno vai fazer muito mais do que isso, vai crescer, e se o jogo for cuidadosamente planejado e orientado de acordo com os objetivos educacionais, pode auxiliar no processo, no sentido de propor desafio aos alunos, e quanto mais são desafiados, melhores eles podem responder aos mesmos, construir uma nova compreensão e maximizar sua capacidade de aprendizagem (Freire, 1987).

Quando se percebe ações que não foram planejadas, ainda assim, evidencia-se que o aluno também pode aprender, está é a ideia de emancipação do sujeito que está aprendendo, da educação problematizadora, pela qual o sujeito tem a possibilidade de se perceber criticamente no contexto em que está inserido (Mizukami, 1986). Nessa concepção, tem-se um estímulo, mas é a partir dos resultados que surgem deste estímulo que se gera o processo de aprendizagem. Por isso, o problema e o resultado, não estão previamente estabelecidos, serão gerados a partir do processo interacional do sujeito. Nesse contexto, Mizukami (1986), apresenta o papel da educação como um processo pedagógico que visa a análise reflexiva inerente, o homem em sociedade sobre o contexto histórico desse sujeito a quem se pretende propor condições para a transformação do processo educativo.

Ao comparar com estudos anteriores, destaca-se o estudo de Rosli, Khairudin e Saat (2019), em que os da aplicação da gamificação na educação contábil refletiu no aumento de participação e pensamento crítico dos alunos. Os resultados de Meurer; Costa e Musial (2020), mostraram que a gamificação no processo de aprendizagem em contabilidade é relevante e contribuiu para aumentar o engajamento, motivação e comprometimento dos acadêmicos. No estudo de Alves (2019), os resultados do jogo aplicado na disciplina de contabilidade de custos, demonstraram que essa metodologia proporcionou aumento do envolvimento e motivação dos acadêmicos. Conteras (2020), verificou que a gamificação promove autonomia, motivação, comprometimento e interação social nos estudantes de um programa de contabilidade pública. No entanto, de acordo com os resultados do trabalho aqui apresentado, compreendeu-se que a aplicação do jogo refletiu no engajamento comportamental, cognitivo e emocional dos alunos, emergindo subdimensões como: colaboração; interação; desempenho; competição, curiosidade, desafio; busca ativa; diálogo; posicionamento e interação.

## 5 Considerações Finais



Este artigo teve por objetivo compreender como os reflexos da gamificação atuam no engajamento de discentes de cursos de graduação em Ciências Contábeis. Para alcançar o objetivo, foi desenvolvido um jogo de tabuleiro e aplicado nas turmas participantes. Na sequência foi realizado grupo de foco o qual possibilitou a compreensão de como a atividade se refletiu no comportamento dos alunos. Destaca-se que houve empenho dos grupos para buscarem as respostas, sanar as dúvidas e vencer o jogo, demonstrando ações colaborativas e de competitividade.

A utilização da metodologia em forma de jogo contribuiu para o engajamento comportamental dos discentes. Os mesmos apresentaram condutas de colaboração, interação e competitividade, desafiando-se na realização da atividade.

Em relação ao **engajamento comportamental**, percebeu-se que alunos apresentaram comportamentos relacionados com a frequência na execução das atividades propostas e o sentimento de pertencimento ao grupo com o qual estavam interagindo. A partir das análises sobre o engajamento comportamental, emergiram as subdimensões: colaboração, interação, desempenho e competição.

No que tange ao **engajamento cognitivo** destaca-se o despertar da curiosidade, e desafiar e instigar os alunos para que ocorra o processo de busca ativa. No engajamento cognitivo o reflexo da atividade despertou a necessidade de buscar as respostas e informações além do que estava sendo proposto. Dessa forma, a atividade gamificada no ambiente acadêmico, pode contribuir para que o aluno expanda suas capacidades, enfrentando desafios, agindo com curiosidade, questionando a realidade e construindo novos conhecimentos.

Já o **engajamento emocional**, o qual se relaciona com os posicionamentos dos alunos. Colabora no sentido de proporcionar aos alunos, uma forma de relembrar os conteúdos e fixá-los. No engajamento emocional, os pontos de destaque foram a interação entre os participantes e o sentimento de pertencimento, o que torna o ambiente agradável e pode fortalecer o aprendizado à medida que influencia no diálogo entre os educandos.

Como **contribuição teórica**, emergiram as subcategorias das 3 dimensões do engajamento. Na dimensão engajamento comportamental, emergiram as subdimensões colaboração, interação, desempenho e competição. Já na dimensão cognitiva: curiosidade, desafio e busca ativa. E, por fim, no engajamento emocional emergiram as subdimensões diálogo, posicionamento e interação. A compreensão dessas categorias está alinhada ao papel da escola de propor uma pedagogia capaz de instigar, frequentemente, a curiosidade dos alunos (Freire, 2004) e ao ato de aprender de forma crítica e reflexiva, por parte dos educandos, pressupõe que a aprendizagem eficaz é aquela por meio da qual o aluno se transforma em sujeito construtor e reconstrutor do saber a ele proposto, juntamente com o professor, o qual é considerado também sujeito desse contexto (Freire, 2004). Dessa forma percebeu-se que o jogo estimulou os alunos um aprendizado crítico e reflexivo, possibilitando construir e reconstruir o saber proposto. E, como **contribuição prática**, a partir das subdimensões encontradas é possível proporcionar aos docentes elementos que o direcionem no planejamento de suas estratégias de ensino. Cabe destacar ainda que este estudo de caso contribui ainda ao permitir generalizações analíticas para outros contextos.

Como sugestão de estudos futuros recomenda-se a aplicação de metodologia ativa na forma gamificada perante diferentes conteúdos e abordagens metodológicas.

## Referências

- Alves, L. R., Minho, M. R., & Diniz, M. V. (2014). Gamificação: diálogos com a educação. Gamificação na educação. In L. M. Fadel, V. R. Ulbricht, C. R. Batista & T. Vanzin (Org.), Gamificação na Educação (p. 74-97) São Paulo: Pimenta Cultural.



- Alves, S. S. (2019) *Jogo De Tabuleiro Para Apoiar O Ensino De Contabilidade De Custos*. (Dissertação de Mestrado). Curitiba, PR.
- Andrade, M. M. D. (2002). *Como preparar trabalhos para curso de pós-graduação: noções práticas*. 5º ed. São Paulo: Atlas.
- Areed, M. F., Amasha, M. A., Abougallala, R. A., Alkhalaf, S., & Khairy, D. (2021). Developing gamification e-quizzes based on an android app: the impact of asynchronous form. *Education and Information Technologies*, 1-22.
- Auler, D. (2002). Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências.
- Bardin, L. (2010). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 1977. 226 p. *Rev. Latino-Americana. Enfermagem*, 1161-8.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive learning environments*, 24(6), 1162-1175.
- Byers, P. Y., & Wilcox, J. R. (1991). Focus groups: A qualitative opportunity for researchers. *The Journal of Business Communication* (1973), 28(1), 63-78.
- Brigham, T. J. (2015). An introduction to gamification: adding game elements for engagement. *Medical reference services quarterly*, 34(4), 471-480.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Dellaportas, S., & Hassall, T. (2013). Aprendizagem experiencial em educação contábil: uma visita à prisão. *The British Accounting Review*, 45 (1), 24-36.
- Díez-Pascual, A. M., & García Díaz, M. P. (2020). Audience Response Software as a Learning Tool in University Courses. *Education Sciences*, 10(12), 350.
- Durso, S. O., Reginato, L., & Cornacchione, E. (2019). Gamification In Accounting and Students 'skillset. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 12(3).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gainor, M., Blin, D., & Zheng, X. (2014). Teaching internal control through active learning. *Journal of Accounting Education*, 32(2), 200-221.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 50(6), 683-706.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic exchange quarterly*, 15(2), 146.
- Martins, L. M. D., & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22, 223-247.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*.
- Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, Sulina. v. II, pp. 15-33.





- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 02-25.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22(1), 129-152.
- Nasu, V. H. (2020). Gamificação e Jogos para Educação. In D. R. Nogueira (Orgs.), *Revolucionando a Sala de Aula: novas metodologias ainda mais ativas*, (V. 2, 1 ed). São Paulo: Atlas.
- Nogueira, D. R., Leal, E. A, Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C. (2020). E agora, José? Metodologias em tempo de crise: ventos da mudança ou tsunami on-line. In D. R. Nogueira (Orgs.), *Revolucionando a Sala de Aula: novas metodologias ainda mais ativas*, (V. 2, 1 ed). São Paulo: Atlas.
- Pereira, T. L. (2017). Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino Superior: uma Articulação Teórico-Metodológica entre Ensino e Aprendizagem (Doctoral dissertation, Tese de Doutorado. Maringá: UEM, 2015. 271 f. <http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Terezinha%20Lima%20Pereira.pdf>. Acesso em: fev. de).
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in higher education*, 36(8), 879-896.
- Rambo, R. A. (2018). Emancipação na perspectiva de Paulo Freire. Revista IBC. Recuperado de <http://docplayer.com.br/30983183-Emancipacao-na-perspectiva-de-paulo-freire.html>.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Rosli, K., Khairudin, N., & Saat, R. M. (2019). Gamification in entrepreneurship and accounting education. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 25(3), 1-6.
- Saviani, D. (2013). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Autores associados.
- Soares, G. F. (2018). O Uso De Gamificação No Ensino E Aprendizado. Jornada Brasileira De Educação e Linguagem/Encontro do Profeduc e Profletras/Jornada de Educação de Mato Grosso Do Sul, 1(1).
- Siqueira, L. M. R. D. C. (2021). Tecnologias digitais e o desenvolvimento da tomada de decisão na contabilidade: a importância das metodologias ativas na aprendizagem da Administração Financeira.
- Souza, A. N. M., Meurer, A. M., Costa, F., & Musial, N. T. K. (2020). Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiência com alunos da graduação. *Desafio Online*, 8(3).
- Song, D., Ju, P., & Xu, H. (2017). Engaged cohorts: can gamification engage all college students in class? *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3723-3734.
- Tolomei, B. V. (2017). A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. *EaD Em Foco*, 7(2): 145-156. <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>
- Vitória, M. I. C., Casartelli, A., Rigo, R. M., & Costa, P. T. (2018). Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação*, 41(2), 262-269.
- Viter, L. N. (2013). Interação e engajamento em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso (Doctoral dissertation, Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro. UFRJ).
- Zani, A. V., & Nogueira, M. S. (2006). Critical incidents in the teaching-learning process of a nursing course through the perception of students and faculty. *Revista latino-americana de enfermagem*, 14(5), 742-748.