
OS REFLEXOS DA GAMIFICAÇÃO NO ENGAJAMENTO DE ALUNOS DE CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Edegar Luiz Del Sent ¹
Nelinho de Jesus Vieira ²
Eduardo Guedes Villar ³
Silvana Anita Walter ⁴
Sidnei Celerino da Silva ⁵

▪ Artigo recebido em: 22/02/2022 ▪▪ Artigo aceito em: 28/12/2022 ▪▪▪ Segunda versão aceita em: 31/07/2023

¹ Mestre em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGC/UNIOESTE), Professor do curso de Ciências Contábeis no Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP). Endereço: Centro Universitário de Pato Branco, Rua Benjamin Borges dos Santos, 1100, Bairro Fraron, CEP 85503-350 – Pato Branco/PR. Telefone: (46) 3220-3000. E-mail: edegardelsent@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3610-1407>

² Mestre em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGC/UNIOESTE), professor do curso de Ciências Contábeis da União Educacional do Médio Oeste Paranaense (UNIMEO). Endereço: União Educacional do Médio Oeste Paranaense, Avenida Brasil, 1441, Bairro Jd. Paraná. CEP 85935-000 - Assis Chateaubriand/PR. Telefone: (44) 3528-2337. E-mail: nelinhoprofessor@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7409-0585>

³ Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná (PPGADM-UFPR), professor do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Caçador. Endereço: Avenida Fahdo Thomé, 3000, Bairro Champagnat. CEP 89503-550 – Caçador/SC. Telefone: (49) 3561-5700. E-mail: Eduardo.villar@ifsc.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5005-4099>

⁴ Doutora em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPAD-PUCPR), professora do curso de Administração da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus Marechal Cândido Rondon. Endereço: Rua Pernambuco, 1777, Centro. CEP: 85960-000 – Marechal Cândido Rondon/PR. Telefone: (45) 3284-7878. E-mail: silvanaanita.walter@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1684-5465>

⁵ Doutor em Contabilidade e Controladoria pela Faculdade Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), professor do curso de Ciências Contábeis e do Programa de Pós-graduação em Contabilidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus Cascavel. Endereço: Rua Universitária, 2069, Jardim Universitário. CEP: 85819-110 – Cascavel/PR. Telefone: (45) 3220-3000. E-mail: sidneicelerino@yahoo.com.br.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0944-6231>

Editor responsável pela aprovação do artigo: Dra. Bruna Camargos Avelino

Editor responsável pela edição final do artigo: Dr. Ewerton Alex Avelar

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 a um aprendizado crítico e reflexivo, possibilitando construir e reconstruir o saber proposto.

Palavras-Chave: Gamificação; Teoria Crítico Social; Engajamento; Ensino de Contabilidade.

THE REFLECTIONS OF GAMIFICATION ON STUDENT ENGAGEMENT ACCOUNTING SCIENCES

ABSTRACT

This study aims to understand how the reflexes of gamification act in the engagement of students of undergraduate courses in Accounting Sciences. The technological changes that have taken place in recent decades are reflected in the behavior of society and, with this, changes are observed in the profile of Accounting Science students. The use of active methodologies is presented as an alternative for an innovative and dynamic teaching, breaking the paradigm of traditional teacher-centered education, in which the student is a spectator. A board game was developed and, subsequently, data gathering was carried out through focus groups, with second-year Accounting Sciences students from three private higher education institutions. For data analysis, thematic content analysis was used, based on the analysis categories. In relation to the results, sub-dimensions of engagement emerged, which are configured as theoretical contributions. In the behavioral engagement dimension, the sub-dimensions collaboration, interaction, performance and competition emerged. In the cognitive dimension: curiosity, challenge and active search. Finally, in emotional engagement, the sub-dimensions of dialogue, positioning and interaction

emerged. It is concluded that the game stimulated students to critical and reflective learning, making it possible to build and rebuild the proposed knowledge.

Keywords: Gamification; Critical Social Theory; Engagement; Accounting Teaching.

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).

O papel da educação, portanto, significa propor um processo de ensino voltado para a análise reflexiva do contexto histórico do sujeito, visando proporcionar condições para a transformação do processo educativo (Mizukami, 1986). Na abordagem crítica social, o educador é entendido como o sujeito que se apropria do conhecimento ao longo do processo, desde o momento da preparação do conhecimento até a parte em que dialoga com os alunos (Mizukami, 1986).

Segundo Saviani (2013), a teoria crítica da educação resgata no nível da consciência as características essenciais da educação que estão presentes na prática educativa há séculos, enquanto as teorias atuais não alcançaram nem desapareceram delas e acabarão por distorcer seu significado levando a alienação. Nesse sentido, pode-se inferir que os professores precisam estar cientes desde o início de sua formação que, do ponto de vista sociocultural, o processo de ensino não se dá apenas por meio da transferência de conhecimento, mas em uma condição que permite aos alunos gerar e construir novos conhecimentos (Freire, 2004).

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 deve 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, é capaz de 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, busca 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 acaba por 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 analógicos ou digitais, 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 (Souza; 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)

(Gómez & Contreras, 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 (Rosli, 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 recebedor daquilo que lhe é transferido (Freire, 2004).

Além do que foi exposto, ao considerar a perspectiva da teoria crítico social, no processo de gamificação do ensino, torna-se possível a implementação de metodologias que consideram o aluno como um sujeito ativo e curioso, capaz de desenvolver novas habilidades a partir das competências adquiridas de forma lúdica e divertida. Desse modo, o game é 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).

Com isso, este trabalho torna-se relevante no sentido de contribuir teoricamente, proporcionando a reflexão sobre a relação da gamificação do processo de ensino e o engajamento discente. Além disso, tem potencial de contribuir de forma prática, no direcionamento de professores na implementação de novas estratégias de ensino por meio do uso de jogos para fortalecer o aprendizado discente.

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

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 logra capacidade de 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 deve 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 busca 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, garantindo 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 deve ser capaz de 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 consegue 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, 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 caracteriza-se 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). É 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 define-se 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 envolvimento 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. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) explicam o engajamento sob três aspectos: comportamental, emocional e cognitivo.

No que tange ao engajamento comportamental, essa dimensão 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 participes 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 é capaz de 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 com o 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 (Fredricks, 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). Na figura 1, observa-se um diagrama com as principais associações das formas de engajamento

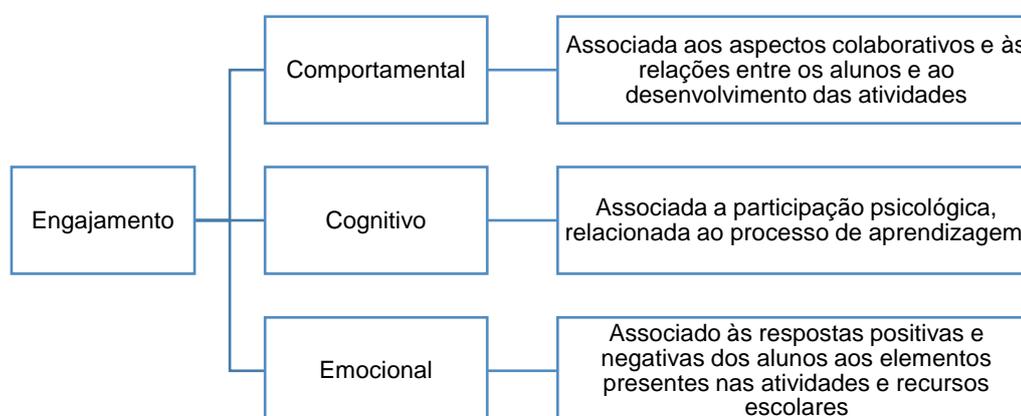


Figura 1. Engajamento
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O engajamento relaciona-se com a 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 deve 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).

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). O mesmo, deve ser entendido 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). Desse modo, gamificar os conteúdos educacionais, contribui 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 & 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, buscam proporcionar um ambiente de ensino flexível centrado no aluno, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia (Areed; Amasha; Abougalala; Alkhalaf & Khairy, 2021).

Alguns estudos são apresentados para exemplificar como a gamificação é utilizada no processo de aprendizagem, inicialmente cita-se o trabalho de Souza et al., (2020), em que os autores desenvolveram um estudo no qual foi construído uma Trilha Contábil, os autores tiveram por objetivo aumentar o engajamento de alunos de graduação em contabilidade. O jogo construído consiste em 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 nomeada por chegada. As competências almejadas com a produção e aplicação do jogo são: conhecimento sobre o assunto abordado para as questões elaboradas para o jogo. E os resultados do trabalho demonstraram que a implementação de metodologias ativas no processo de ensino em contabilidade mostrou-se eficaz para o engajamento, motivação e comprometimento dos alunos.

Alves, (2019), por sua vez, publicou um estudo em que teve por objetivo melhorar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de contabilidade de custos. O jogo desenvolvido foi chamado de *Easy Cost*, que consiste em um jogo de tabuleiro onde os alunos iniciam jogando um dado e dependendo do número que cair, será a quantidade de casas que o jogador avançará. Cada casa é representada por uma cor que representa os departamentos empresariais para administrar o negócio. O jogador precisa tomar decisões para manter a empresa e vencer o jogo. As competências esperadas com a gamificação do conteúdo de custos é o desenvolvimento de conhecimento sobre esse assunto e habilidades para elaborar estratégias no processo decisório. Os resultados demonstraram que o jogo contribuiu no sentido de auxiliar na fixação de conteúdos e influenciou no que se refere a conseguir atenção e a socialização dos alunos, contribuindo para um aprendizado de forma divertida.

O trabalho de Soares, (2018), teve por objetivo apresentar relatos de experiências que surgiram em sala de aula acerca da aplicação de

metodologias ativas utilizando-se de jogos no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: palavras cruzadas e caça palavras, jogos de cartas e jogo de memorização. Durante a aplicação desses jogos, o aluno consegue, de forma descontraída, memorizar nomes técnicos das disciplinas. A partir da gamificação dos conteúdos, torna-se possível a ampliação da capacidade de conhecimento sobre os principais conceitos abordados nas disciplinas. De acordo com os resultados do estudo, compreende-se que a aplicação de jogos no processo de ensino, reflete na motivação dos alunos.

Diante do que foi exposto, 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, busca fornecer meios para que, até mesmos 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

No que diz respeito aos objetivos, o caráter deste estudo é explicativo, pois visa aprofundar o assunto de estudo para melhor compreender a realidade, documentar, classificar, analisar e explicar os fenômenos em estudo (Andrade, 2002). Em relação a abordagem do problema caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa básica. O estudo denominado qualitativo básico é o processo em que os pesquisadores estão interessados em compreender o significado de um evento para o objeto de pesquisa, onde o objetivo principal é descobrir e explicar esses significados (Merriam & Tisdell, 2015). Diante do enfoque da pesquisa qualitativa básica, os interesses dos pesquisadores consistem em: como as pessoas interpretam suas experiências, como constroem seus mundos e por fim, entender qual significado atribuem a suas experiências" (Merriam & Tisdell, 2015, p. 24).

Para atingir o objetivo deste estudo, como a gamificação se reflete no engajamento dos alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis, foi realizado um estudo em duas fases: a primeira contemplou a criação e aplicação de um jogo, e a segunda investigou o engajamento dos alunos em obter respostas para o jogo (metodologia ativa). Com base no entendimento de que os alunos se tornam sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, optou-se pelo jogo de tabuleiro pela facilidade de compreensão das regras e dinamicidade.

Na figura 2, apresenta-se o jogo elaborado pelos autores, intitulado de "Trilha da Escrituração Contábil", o mesmo foi desenvolvido pelos pesquisadores com a finalidade revisional de conteúdo, onde as perguntas relacionam a fundamentos básicos aplicados a contabilidade. A ideia central do jogo consiste em percorrer a trilha contendo 39 questões com perguntas que podem gerar o avanço de casas ou o retrocesso de casas ao decorrer da competição. Como o

foco principal do “game” é o aprendizado, foi permitido, em casos que o aluno não soubesse a resposta, os colegas auxiliarem através de conhecimentos pré-existentes ou a partir da realização de pesquisa em meios eletrônicos.



Figura 2. Trilha da Escrituração Contábil
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Para início do jogo as turmas foram divididas em grupos de 4 e 5 acadêmicos conforme escolha dos mesmos. Entregou-se um tabuleiro do jogo “Trilha da Escrituração Contábil” e botões coloridos para que cada jogador escolhesse o seu marcador/peça para representá-lo durante a competição, por fim, forneceu-se um dado a cada grupo. Após essa etapa, passou-se às orientações gerais, em que cada grupo formado deveria eleger um representante/responsável pela condução do jogo onde sua reponsabilidade seria a realização da leitura das perguntas do tabuleiro, bem como, realizar o controle do tempo de duração do jogo que deveria ter limite de no máximo 90 minutos. Após a etapa de jogo, passou-se para a segunda parte da pesquisa com a formação dos grupos de foco para discussão e registro das percepções obtidas ao decorrer da competição, ressalta-se que atividade foi aplicada em 03 (três) cidades distintas, em turmas do segundo ano do Curso de Ciências Contábeis devido ao conteúdo ser estudado nessa etapa de sua formação. Os participantes, locais, datas e demais informações da coleta de dados, são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1
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).

Para as discussões em grupo de foco, utilizou-se de recursos de som, vídeo e foto para realizar-se o registro e posterior coleta e transcrição das impressões e sensações vivenciadas pelos acadêmicos, ressalta-se que os mesmos foram instigados a participarem de forma voluntária, reforçando-se que a qualquer momento os mesmos poderiam se retirar do grupo sem explicações do motivo de sua saída. Os grupos de focos, conforme indicados na literatura, circunda em torno de 6 a 12 participantes, contudo, no ato da pesquisa foram aceitos os voluntários.

Os grupos focais foram realizados com a supervisão dos moderadores que se utilizaram de um roteiro com questões semi-estruturadas (Byers & Wilcox, 1991). O roteiro de entrevistas foi adaptado de Cohen, Delage, Alencar e Menezes (2020), contendo 13 (treze) questões. As questões tinham relação com os temas analisados como por exemplo, questões de ordem cognitiva com intenção de verificar se os alunos já tinham conhecimento a respeito de atividades gamificadas “você já havia conhecido algo relacionado ao tema “gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem?”.

O roteiro contava ainda, com questões de cunho emocional, com intenção de identificar sensações dos participantes “Você se sentiu envolvido no seu processo de ensino em seu grupo de jogo? Como foi a experiência? (Prazerosa, divertida, contagiante...)”. E por fim, o estudo ainda buscou questionar os participantes sobre questões comportamentais sobre seu aprendizado na realização da tarefa “Você acha que a atividade gamificada facilita o seu processo de aprendizagem? Por que?”

Por fim deixou-se livre para que os mesmos realizassem apontamentos ao passo que foi feito questionamento da seguinte forma: “Algum apontamento de livre vontade que gostaria de fazer aos pesquisadores? (O que não foi contemplado durante o grupo de foco, mas que você julga importante para o conhecimento dos pesquisadores, até mesmo em termos de sugestões?)”.

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 visando maior clareza na interpretação dos dados por parte dos pesquisadores e agilidade na tabulação dos dados relacionados aos temas propostos, engajamento comportamental, engajamento cognitivo e engajamento emocional, no estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Engajamento Comportamental

Na Tabela 2, são apresentados fragmentos de relatos empíricos relacionados a cada sub-dimensão do engajamento comportamental.

Tabela 2

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 interagem 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 apresenta reflexos 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.

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 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. A excelência do fazer pedagógico está 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 3, apresentam-se os relatos empíricos e fragmentos classificados como engajamento cognitivo.

Tabela 3

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 onde 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 3, 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, reflete-se na capacidade crítica e reflexiva, aumentando o nível de curiosidade e o enfrentamento aos desafios. Com isso, contribuiu para que os alunos fossem capazes de construir conhecimentos a partir daquilo que está sendo ensinado (Fredericks et al., 2004). Em consonância com a teoria Crítico Social, 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, conforme apresentado na Tabela 3, 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 4 estão elencados os relatos empíricos, e as dimensões sobre os relatos que se classificam como engajamento emocional.

Tabela 4

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 para os 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 <i>slide</i> , então o <i>game</i> 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 <i>feedback</i> 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 a partir dos relatos que constam na Tabela 4. 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 4, além de relatos sobre a posição dos alunos em relação ao jogo, apresenta-se 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 apresenta-se com intuito de 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).

Houve relatos que o jogo é uma forma divertida de aprender, se diferenciando da aula tradicional, contribuído 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 é o fato de obter-se o *feedback* do grupo de forma imediato. Nesse sentido, Moran (2018) argumenta que a participação efetiva

requer diálogo entre colegas, 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.

Desse modo, entende-se que de acordo com a perspectiva crítico social, a gamificação do processo de ensino e aprendizagem, possibilita ao aluno uma ampliação da capacidade de melhorar o aprendizado a partir do que foi proposto na atividade em forma de game. Esse fator, é influenciador no engajamento, emoções, criação etc., o que resulta por possibilitar que o conhecimento ultrapasse os recursos utilizados (jogo). Dessa forma, o trabalho pedagógico, contribui para o aluno adquirir condições para modificar a sua realidade, intervindo e recriando, não apenas se adaptando (Freire, 2004). O professor e os elementos são condutores, sendo o aluno o protagonista, com isso, se o jogo for cuidadosamente planejado e orientado de acordo com os objetivos educacionais, no sentido de desafiar os alunos, eles apresentaram uma melhor resposta na construção de uma nova compreensão e como consequência, maximizaram sua capacidade de aprendizagem (Freire, 1987).

Quando ocorre ações que não foram planejadas, evidencia-se que o aluno também aprende, esta é a ideia de emancipação do sujeito que está aprendendo, da educação problematizadora, pela qual o sujeito tem a possibilidade de perceber criticamente o contexto o qual está inserido (Mizukami, 1986). Nessa concepção, tem-se um estímulo, mas é a partir dos resultados que surgem deste estímulo que se torna visível o processo de aprendizagem. Dessa forma, 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 pretende-se propor condições para a transformação do processo educativo.

Ao comparar estudos anteriores, destaca-se o estudo de Rosli, Khairudin e Saat (2019), em que a aplicação da gamificação na educação contábil refletiu em um 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 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 elevado envolvimento e motivação dos acadêmicos. Gómez e Contreras (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 de jogo teve reflexos no engajamento comportamental, cognitivo e emocional dos participantes, 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 realizado a aplicação do mesmo em turmas distintas. Na sequência realizou-se grupos de foco onde possibilitou-se a compreensão de como a atividade refletiu-se no comportamento dos alunos. Destaca-se que o empenho dos grupos para buscarem as respostas, sanar as dúvidas e vencer o jogo, demonstrando ações colaborativas e de competitividade concomitantemente.

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, desafiar e instigar os alunos para que ocorra o processo de busca ativa. No engajamento cognitivo, a atividade despertou a necessidade de buscar as respostas e informações além do que estava sendo proposto. Dessa forma, o jogo no ambiente acadêmico, é capaz de 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 fortalece o aprendizado à medida que influencia no diálogo entre os educandos.

Como **contribuição teórica**, emergiram as subcategorias das três 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. Dessa forma percebeu-se que o jogo estimulou os alunos a 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 os direcionam no planejamento de suas estratégias de ensino. Cabe destacar ainda, que este trabalho permite generalizações analíticas para outros contextos, outros cursos e outras disciplinas.

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., Abougalala, 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. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10469-4>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Byers, P. Y., & Wilcox, J. R. (1991). Focus groups: A qualitative opportunity for researchers. *The Journal of Business Communication* (1973), 28(1), 63-78. <https://doi.org/10.1177/002194369102800105>
- Brigham, T. J. (2015). An introduction to gamification: adding game elements for engagement. *Medical reference services quarterly*, 34(4), 471-480. <https://doi.org/10.1080/02763869.2015.1082385>
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
- 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). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Dellaportas, S., & Hassall, T. (2013). Experiential learning in accounting education: A prison visit. *The British Accounting Review*, 45(1), 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.bar.2012.12.005>
- Díez-Pascual, A. M., & García Díaz, M. P. (2020). Audience Response Software as a Learning Tool in University Courses. *Education Sciences*, 10(12), 350. <https://doi.org/10.3390/educsci10120350>
- Durso, S. O., Reginato, L., & Cornacchione, E. (2019). Gamification In Accounting and Students 'skillset. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 12(3). <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2019120305>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2014.03.003>
- Gómez Contreras, J. L. (2020). Gamificación en contextos educativos: análisis de aplicación en un programa de contaduría pública a distancia. *Revista Universidad y Empresa*, 22(38), 8-39. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa7a.6939>
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79. <https://doi.org/10.1007/BF03216875>
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 50(6), 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012>
- 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.
- 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](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. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- 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. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- 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. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00755a>
- 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. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.27960>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000500016>

| Planilha de Contribuição dos Autores | | | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Contribuição | Edegar Luiz Del Sent | Nelinho de Jesus Vieira | Eduardo Guedes Villar | Silvana Anita Walter | Sidnei Celerino da Silva |
| 1. Idealização e concepção do assunto e tema da pesquisa | X | X | X | X | X |
| 2. Definição do problema de pesquisa | X | X | X | X | X |
| 3. Desenvolvimento da Plataforma Teórica | X | X | X | X | X |
| 4. Delineamento da abordagem metodológica da pesquisa | X | X | X | X | X |
| 5. Coleta de dados | X | X | | | |
| 6. Análises e interpretações dos dados coletados | X | X | X | X | X |
| 7. Conclusões da pesquisa | X | X | X | X | X |
| 8. Revisão crítica do manuscrito | X | X | X | X | X |
| 9. Redação final do manuscrito, conforme as normas estabelecidas pela Revista. | X | X | | | |
| 10. Orientação | | | X | X | X |