



## VIVÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA: GAMIFICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Maria Marques Palagi; Pós doutoranda em Educação (UNISINOS);  
Professora da Universidade Estadual do PR; Grupos de Pesquisa: GPe-dU, GEPEFOR;  
[marquespalagi@gmail.com](mailto:marquespalagi@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/7725530207542627>

João Velasques Paladini; Doutorando em Educação (UNISINOS);  
Professor da Educação Básica; Grupo de Pesquisa GPe-dU;  
[joao.vpaladini@gmail.com](mailto:joao.vpaladini@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/2457854110173844>

Myriam Gabriely Moreira Vital, acadêmica da Graduação de  
Pedagogia da Universidade Estadual do PR, Monitora de biblioteca,  
[myriamvital00@gmail.com](mailto:myriamvital00@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/0425919058138373>

Rafaella Rodrigues de Mello; Acadêmica de  
graduação de Pedagogia da Universidade Estadual do PR, Auxiliar de coordenação;  
[rafaella.mello@hotmail.com](mailto:rafaella.mello@hotmail.com); <http://lattes.cnpq.br/6881278942816051>

**Resumo:** Este artigo trata de um relato de Experiência sobre uma prática gamificada, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A pesquisa procurou responder ao seguinte problema: como a gamificação pode contribuir, enquanto metodologia inventiva, no contexto do objeto de conhecimento presente na BNCC - Sistema Monetário Brasileiro. Seu objetivo principal está em descrever e publicizar os movimentos trilhados nas vivências de uma prática pedagógica inventiva gamificada. Valeu-se, também, da pesquisa bibliográfica. Foram realizadas práticas em um campo de estágio supervisionado contemplando os seguintes objetos de conhecimento: sistema monetário brasileiro, gêneros textuais (carnês, boletos e faturas), anúncio, instruções de jogos, cartão de crédito, primeiramente enquanto conceitos e em seguida com a atividade gamificada *Cidade Rica*; que consistia em participar das atividades econômicas inerentes aos centros urbanos, nessa cidade fictícia, envolvendo as questões monetárias. A relevância está em apresentar possibilidades aos demais professores, bem como a corroboração das contribuições que a gamificação pode trazer aos processos de ensino e de aprendizagem. Os avanços percebidos foram o empoderamento dos estudantes como sujeitos protagonistas em todo percurso; a vivência de todos nas atividades e o vislumbamento de novas práticas gamificadas.

**Palavras-chave:** Gamificação. Metodologias Inventivas. Práticas Gamificadas. Protagonismo Estudantil. Sistema Monetário.

## **1. INTRODUÇÃO**

As instituições escolares apresentam demandas em práticas pedagógicas que possam efetivamente envolver os estudantes, não apenas na atividade em si, mas que proporcione espaços e tempos na garantia de um conteúdo, historicamente construído, significativo a eles, e que contemplem o prazer pelas atividades, a ludicidade.

As tecnologias digitais têm possibilitado novos fazeres, cada vez mais elaborados, mais conectados; é um repensar as práticas, o fazer no mundo. Pensar em uma educação de qualidade é, também, pensar seu modo de fazer no tempo que se está inserida, com as tecnologias desse tempo.

Nesta direção a gamificação apresenta possibilidades de práticas pedagógicas, pela familiaridade que os estudantes têm com os elementos dos jogos, pelo gosto da experiência, do desafio, da competição, da imaginação, inerente ao ser humano, e pelas experiências que trazem de seu dia a dia. Trazer isso para a educação é acreditar em práticas que façam sentido aos estudantes.

O presente texto emerge de experiências vivenciadas com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, no município de Cascavel, no Paraná e busca responder como a gamificação pode contribuir, enquanto metodologia inventiva, no contexto do objeto de conhecimento presente na BNCC: Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca (BRASIL, 2017, p. 249) e ainda Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) - Conceitos de comercialização: troca; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário etc. presente no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. (CASCAVEL, 2020). Tem por objetivo descrever e publicizar os movimentos trilhados nas vivências de uma prática pedagógica contemplando a gamificação, ao mesmo tempo que possa vir a contribuir com a formação de professores, considerando que os encaminhamentos ocorreram em um período de estágio supervisionado, obrigatório, sua construção está estruturada em regência e planejamentos em sala, e uma vivência de prática gamificada, mais pontual.

## **2. METODOLOGIA**

Essa pesquisa se caracteriza, em sua abordagem, como qualitativa, preocupando-se com aspectos da realidade, trabalhando em um universo de significados, em espaços de relações, de processos e de fenômenos. (MINAYIO, 2001). Seu método procedimental utiliza a pesquisa bibliográfica, utilizando, aqui de artigos científicos e teses sobre o tema, nas bases de dados Scielo; Google Acadêmico.

Diante disso, nesta escrita se expressam vivências que podem contribuir com futuras práticas, ocorridas no Estágio Supervisionado Obrigatório na graduação em Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - em uma turma de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal de Cascavel/PR, em 2023, com os seguintes conteúdos, em consonância ao *Currículo Municipal de Cascavel para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020)*, em Matemática: Medida de valor (sistema monetário brasileiro), unidades de medidas padronizadas e não padronizadas (fichas, folhas, pedras, real, centavos). No componente curricular de Língua Portuguesa foram abordados os gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana (carnês, boletos e faturas), anúncio e instruções de jogos.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

No campo da experiência humana, os jogos são um fenômeno proveniente das ações e das interações entre os sujeitos (WIERTTEL, 2016). Desde muito tempo, esse é um fecundo campo para as pesquisas antropológicas. Neste contexto, emergem estudos que buscam entender a necessidade destes instrumentos, sua história, sua aplicação e demais nuances.

No contexto da educação, é evidente a necessidade de práticas que contribuam efetivamente na aprendizagem dos estudantes, pois cabe ao professor o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico-didático desse conteúdo, colaborando com o aluno a dar sentido ao objeto de conhecimento (LIBÂNEO, 2017). A organização intencional desse processo, pelo professor, poderá resultar em apropriação significativa pelo estudante, denominada aprendizagem.

Martins e Giraffa (2020) afirmam a necessidade de alternativas e caminhos para (re)significar práticas docentes em um cenário de cultura digital em que, de certa forma, apresentam tantas possibilidades. As autoras trazem uma proposta de práticas pedagógicas remixadas, pois as práticas pedagógicas enraizadas na cultura dos

sujeitos são e estão constituídas ao longo de sua vida. É necessário fazer uma nova mistura com esse ecossistema escolar, com seus atores, crenças e teorias, ressignificando o existente.

Desse modo, surge a necessidade de uma educação que ultrapasse as percepções fragmentadas de ensino, que reproduzem estruturas e percepções tradicionais, visando a promoção de um ensino que seja significativo, considerando as modificações sociais, culturais e históricas (SCHLEMMER, 2018).

Martins e Giraffa (2020) então propõem estratégias pedagógicas que emergem com/na/pela cultura digital e condicionadas pelas Tecnologias Digitais (TD) de nosso tempo. Nessa mesma direção Schlemmer (2018) ao tratar da gamificação afirma que ela se apresenta como possibilidade nas práticas pedagógicas mais próximas dos estudantes, pois trata-se de uma metodologia que busca atrelar às situações de aprendizado, os elementos, formatos, estilos e pensamentos dos jogos.

Schlemmer (2014), a gamificação na educação consiste basicamente em utilizar a forma de pensar dos games, os estilos e as estratégias de games, bem como os elementos presentes no design de games, tais mecânicas e dinâmicas (M&D), em contextos não game, como meio para engajar os sujeitos na invenção e resolução de problemas (Ziehermann; Linder, 2010; Ziehermann; Cunningham, 2011; Kapp, 2012; Fardo, 2013), em diferentes áreas e níveis educacionais (Domínguez et al., 2013). A gamificação se ocupa então, de analisar os elementos que estão presentes no design de games e o tornam divertido, adaptando-os para situações que, normalmente, não são consideradas games, criando, desse modo, uma camada de game em uma situação, processo ou produto, no lugar de ser, na origem, um game. (SCHLEMMER, 2016, p. 108)

Ou seja, são atividades que buscam aliar os *games* a assuntos diversos de uma forma mais dinâmica, visando o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos de um jeito divertido e engajado. Com isso se busca, também, a superação da fragmentação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, onde historicamente se apresenta como uma via de mão única: O professor apresenta o que e como será trabalhado; cabendo ao aluno executar.

Martins e Giraffa (2018) salientam que a aula com gamificação não consiste no simples ato de jogar desprovido de intencionalidade, pelo contrário, trata-se de uma tecnologia valiosa, cheia de sentidos e de possibilidades a serem exploradas, é um processo de organização intencional visando a aprendizagem. A gamificação [...]consiste na readequação da ludicidade, na Educação, aos hábitos e comportamentos da cultura digital, por meio da inclusão de elementos de jogos digitais

em práticas pedagógicas (não significa criar um jogo ou jogar), favorecendo a experiência, e não a competição ou a recompensa. (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p. 18).

Então, considerar a relação do ensino com os conteúdos, do modo de aprender dos alunos e as implicações dos contextos e práticas socioculturais e institucionais na aprendizagem é trabalhar com situações didáticas que buscam orientar e organizar o ambiente para o desenvolvimento humano e para que isso ocorra é necessário organizar o conteúdo, ter motivação frente aos procedimentos correlacionados com esses conteúdos, tornando-se atividades do sujeito, inserir práticas socioculturais nos processos de ensino e de aprendizagem, e por fim organizar o ambiente educacional para que a atividade intelectual se desenvolva. (LIBÂNEO, 2017).

Nesse percurso em que se pense os processos de ensino e de aprendizagem é necessário levar em consideração a inseparabilidade entre conteúdos e os processos de pesquisas que as universidades desenvolvem, então autores, dentre tantos, como Schlemmer (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021, 2022); Giraffa (2015, 2016, 2017, 2018, 2019) e Giraffa e Martins (2018, 2020), Carolei&Tori (2014, 2018), Tori (2016,2019, 2020, 2021, 2022); Carolei (2012, 2014, 2015, 2016, 2022) Fardo (2014, 2015,2018, 2021, 2022), Pimentel (2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023).

Contudo, mesmo diante das variadas pesquisas que surgiram acerca da gamificação, ainda é perceptível uma escassez de práticas pedagógicas que envolvam essa metodologia nas escolas. Para essa escassez, muitas são as justificativas: falta de materiais, ausência de uma formação docente efetiva diante das demandas da cultura digital, ausência de uma proposta efetiva nos projetos pedagógicos das instituições, desmotivação na carreira docente e muitas vezes o medo frente às tecnologias digitais e suas possibilidades.

Diversos autores destacam o prazer e a motivação que o ser humano tem pela experimentação, pela vivência e pela imaginação, com isso ao trazer esses elementos para o espaço pedagógico é possível pensar em atividades mais prazerosas e com maior motivação, tratando dos jovens, também os desafios que a eles lhes são bem familiares nos jogos, proporcionando assim maior engajamento. O professor necessita articular conhecimento, ludicidade, aprendizagem e liberdade, com o ato de pensar acerca da arte e da produção de outros tempos e de seu tempo [...] (AMOP, 2020, p.163).

Não estamos tratando de ações gamificadas como práticas apenas inovadoras – de um tempo presente - mas de organizações de situações didáticas

e práticas que contemplem melhor os modos de aprender dos alunos com processos socioculturais, dentre outros.

[...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Aprender é estar atento às variações contínuas e às rápidas ressonâncias, mas isso implica, ao mesmo tempo, certa desatenção aos esquemas práticos de reconhecimento. (Kastrup, 2008, p.107).

Nesses processos socioculturais temos as políticas educacionais desenvolvendo, reproduzindo estruturas e formas de funcionamento (SCHELEMMER, 2018), que podemos exemplificar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua Competência 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, n.p.).

Cabe então aos professores organizar o ambiente social visando o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2017), sendo isso tratado como questões pontuais da didática. Essa escrita não vai em direção de USO de tecnologias ou de UTILIZAÇÕES, pois,

[...] quando nos referimos ao “uso” das TD na educação, enquanto ferramenta, recurso, apoio, os modos operar de uma determinada compreensão de educação já estão implícitos. A alteração desses modos de operar está condicionada então, não a um “uso” das TD como ferramenta, mas na apropriação ou mais ainda, no acoplamento, enquanto agenciamento mútuo, o qual é capaz de potencializar a inovação. (SCHLEMMER, 2021, n.p.).

Schlemmer (2021) alerta que mesmo que diariamente professores e estudantes convivam com as tecnologias isso não garante que haja uma compreensão de como elas podem contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, o uso instrumental do cotidiano para uma situação didática de ensino. “Um exemplo disso acontece com os jogos digitais, dos quais o campo da educação ainda não se aproximou efetivamente” (SCHLEMMER, 2021, n.p.).

Frente a isso, esse artigo ao tentar responder o problema de pesquisa, assume as metodologias inventivas, diferenciando-as significativamente das demais metodologias ao se desenvolverem enquanto percurso investigativo, orientado por

pistas, num processo inventivo que vai se constituindo por atos conectivos transorgânicos.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A realização do estágio supervisionado no campo, ocorreu entre os meses de abril e junho de 2023. Durante as regências, as atividades foram realizadas de maneira interdisciplinar, ou seja, houve uma preocupação por parte das acadêmicas/estagiárias em realizar uma ligação entre uma atividade e outra durante todas as aulas, de modo a fazer sentido a aprendizagem das crianças, superando a percepção fragmentada de ensino, em que as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, são opostas e necessitam ser trabalhadas em momentos diferentes, com atividades totalmente distintas.

Desde a primeira aula, os estudantes foram incentivados a serem protagonistas de seu próprio aprendizado, característica muito importante para a efetividade do trabalho com a gamificação. Percebeu-se nas aulas iniciais, nas atividades que visam o diagnóstico dos alunos, que os mesmos possuíam bastante dificuldade em relacionar os conceitos numéricos com o sistema monetário brasileiro. Para dar conta disso foi necessário iniciar com a base conceitual e em seguida, com o auxílio de materiais pedagógicos, os dinheirinhos de brinquedo, para que eles se familiarizassem com as notas, com material concreto.

Figura 1: Material concreto



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Em seguida, os estudantes exploraram inúmeras moedas de pelo menos 9 países, levadas pelas acadêmicas/estagiárias e realizaram uma atividade de localizar os países das devidas moedas, no mapa mundi.

O próximo passo então era dar conta da história da evolução da moeda brasileira até os dias atuais. Novamente foram disponibilizadas uma quantidade significativa de

moedas e os alunos exploraram e criaram uma sequência cronológica até o Real Brasileiro.

Figura 2: Observação de moedas antigas

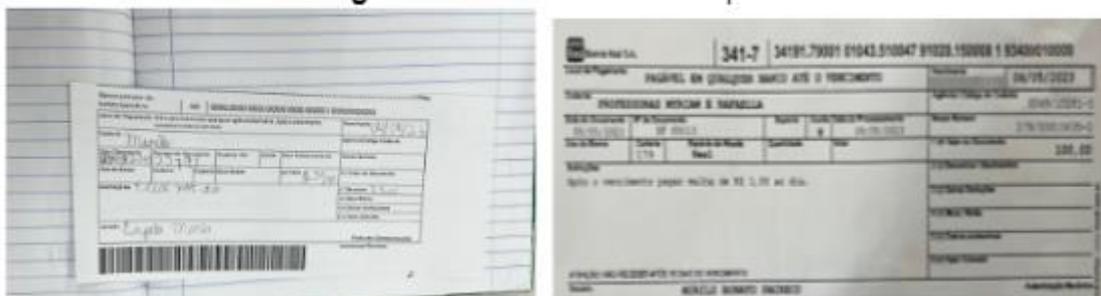


Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Percebeu-se um grande envolvimento por parte dos estudantes, sendo essa uma atividade que lhes despertou a curiosidade. Durante este período, também foram trabalhados os gêneros textuais, boleto, carnê e fatura. Para isso, foram utilizadas várias atividades, como a pesquisa, a tarefa de casa, a demonstração através dos próprios documentos e o manuseio deles, apresentando sempre aos alunos os principais campos e informações contidos em cada gênero. De acordo com Medeiros (2015) possibilitar que o aluno execute as tarefas de forma ativa, é fundamental para a promoção de um aprendizado protagonista. Considerando essa premissa, propôs-se aos estudantes a confecção de um boleto, que primeiramente foi construído coletivamente no campo material, com papel, e posteriormente foi digitalizado, assumindo formato digital.

A Figura 3 apresenta boletos ilustrativos confeccionados por um dos alunos. Inicialmente os boletos foram feitos analógicos em seguida confeccionados pelo site de geração de boletos virtuais - *Xincha's Boleto Generator*, ao mesmo tempo em que as acadêmicas/estagiárias trabalhavam com eles a estrutura do gênero textual.

Figura 3: Boletos elaborados por um estudante



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

A partir de produtos disponibilizados pelas estagiárias, os estudantes deveriam criar um anúncio de venda, para serem disponibilizados no comércio da atividade gamificada na Cidade Rica.

A próxima atividade teve como etapas: Escolher por votação o nome do jogo, que ficou *Cidade Rica*; estabelecer as regras do jogo, também coletivamente e escolher qual personagem o aluno queria ser durante a atividade; ex. O aluno que queria ser o Mario, ele representaria esse personagem; ler e cumprir com atenção todas as missões conforme a ordem estabelecida; respeitar e cooperar com os colegas e professoras. Nessa construção, foi enfatizada a necessidade de trabalho em equipe, uma vez que o jogo somente seria ganho pela turma quando todos os alunos completassem todas as missões.

Fardo (2013) reflete que quando há a realização de algum jogo com crianças, é importante enfatizar o espírito de cooperação, para chegar a um bem comum para todos, influenciando a competição positiva e o trabalho em grupo, que são características importantes para a formação do sujeito e seu convívio em sociedade.

Sendo assim, após criados os materiais que seriam utilizados no jogo bem como as suas regras, iniciou-se o processo de vivência propriamente dito. Em um espaço amplo e confortável diferente da sala de aula, foi organizado o jogo, conforme figura 4:

Figura 4: Momentos de vivência



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

O primeiro momento consistia em uma organização, a critério deles em equipes, para que pudessem organizar o ambiente e montar suas estações/comércios. Os produtos disponíveis nas estações de comércio, anúncios, regras do jogo, nome e até mesmo os ambientes foram montados e planejados pelos alunos, sempre incentivando o protagonismo deles, bem como a valorização das produções realizadas durante todas as aulas, exercitando a criatividade deles. Em seguida, antes do início do jogo, cada estudante ganhava uma *tasks*, que determinava o percurso a ser realizado. No jogo, havia um shopping, a Livraria da Tia Ana, Mercado da Tia Rafa um restaurante, uma

loja de roupas, posto de combustível, caixa eletrônico, papelaria, uma relojoaria e um banco central, conforme Figura 5.

Figura 5: Momentos de vivência com as tasks



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Os estudantes além de receberem as “tasks”, no pacote também havia dinheirinho pedagógico e um cartão de crédito fictício com um QR Code, criado nominalmente para cada aluno, suficiente para realizar as *tasks* iniciais; as missões deveriam ser realizadas, todas, com êxito.

No momento inicial, os estudantes se organizavam em donos do comércio (serviços), em agentes financeiros (no banco) ou em população que faziam o dinheiro girar na *Cidade Rica*. As missões contemplavam a necessidade de as crianças deslocarem-se até determinada estação e realizarem compras em um determinado valor, ou então ainda tinham as estações de trabalho, eles realizam a atividade laborativa e buscavam seu pagamento no banco, possibilitando que o *dinheiro* girasse, no comércio, a cada missão cumprida os atendentes das estações carimbaram a tarefa, para a comprovação final.

A partir do conteúdo em sala, ao tratar da história da moeda, do dinheiro em papel e em sua evolução chegou-se ao Cartão de Crédito. Na *Cidade Rica* foi então desenvolvido um programa através da linguagem de programação *Python* que criava uma conta para cada aluno, gerando um QR Code (como se fosse o chip do Cartão de crédito). O aluno ao fazer sua compra vinha ao caixa pagar, neste momento era realizada a leitura do QR Code (com qualquer leitor) e o link gerado novamente era colocado no *Python* que fazia os devidos débitos no cartão (como se fosse a senha digitada em qualquer máquina de pagamento com cartão).

Cada um dos cartões dos estudantes possuía uma quantidade de limite de R\$300,00, que eram utilizados em suas compras nas missões; quando os mesmos percebiam que o saldo estava baixo era possível realizar trabalhos nos diversos comércios da Cidade Rica, ter pagamento e assim aumentar o saldo; esses salários eram recebidos no Banco. Os alunos necessitam refazer suas contas frequentemente, replanejando o financeiro, e tomando consciência que todas compras em cartões de crédito devem ser pagas no futuro. Como a atividade estava sendo levada muito a sério, eles se mostraram muito decepcionados quando deviam pagar os boletos do cartão.

Figura 6: Programa desenvolvido para o jogo *Cidade Rica*



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Devido à complexidade de uso do programa no computador, as acadêmicas estagiárias ficaram encarregadas de auxiliar os alunos a operá-lo para o cumprimento das *tasks*. Essa atividade permitiu que os estudantes compreendessem a utilização do cartão de crédito de modo prático. Sendo assim, durante o jogo foram vivenciadas tecnologias digitais e analógicas, que segundo Schlemmer (2018) são tecnologias que se inter-relacionam na vida cotidiana da atualidade, com o dinheiro em moeda ou notas e cartões de crédito.

Nesse sentido, as missões propostas também enfatizavam a necessidade de consumo consciente das crianças, auxiliando-os a administrarem de forma racional, uma vez que, segundo Costa e Marchiori (2016) o jogo nada mais é do que uma representação da realidade, que se dá através da brincadeira, sobretudo no jogo de papéis.

A Figura 7 demonstra a realização do jogo e o envolvimento da turma com ele.

Figura 7: Aplicação do jogo *Cidade Rica*



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2023).

Essas atividades, além de cumprir a Prática de Estágio obrigatório, tinha também o objetivo de mostrar ao *TomKat – o gatinho explorador da Rede ConectaKaT* as atividades realizadas em Cascavel/PR, pois,

Após identificarem um nó no novelo conectivo da ConectaKaT, TomKaT lança a missão: “Retomar as ações do Tô Ligado! e estabelecer novas COneXões na Rede, trazendo novos KaTs”. Com esta missão, os pesquisadores, gestores, professores, crianças e adolescentes são convidados a propor novas coneXões com a ConectaKaT e assim nasce a ação “TomKaT nas Escolas”. (CONNECTAKaT, 2023).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa se propôs descrever e publicizar os movimentos trilhados nas vivências de uma prática pedagógica, com alunos do 4º ano - Ensino Fundamental, contemplando a gamificação, buscou também contribuir com a formação dos acadêmicos/estagiários e demais professores envolvidos diretamente na instituição além deste registro para leituras.

Vivenciar a gamificação, em um primeiro momento pode ser um desafio aos professores que buscam superar as práticas de ensino tradicionais, contudo, a partir da construção de ambientes que promovam o ensino e a aprendizagem de modo engajado, suscitando o protagonismo dos estudantes, é algo incrivelmente recompensador, pois ao final percebe-se que os alunos verdadeiramente aprenderam e que tais conhecimentos que foram sendo construídos gradativamente, fazendo parte de suas vivências nos mais diversos espaços.

Mesmo que inicialmente tudo se apresente à criança como dado e pronto, pois o contexto dessa etapa de ensino impõe um planejamento prévio, são os processos didáticos que irão problematizar a informação, o conteúdo em direção ao conhecimento. Com isso o que inicialmente se apresentou aos alunos como cristalizado, imposto tornou-se um movimento de dúvidas, questionamentos, ações e aprendizagens, pois foi significativa a mudança da pouca familiarização com o sistema monetário, e com os gêneros textuais boleto, fatura, carnê e anúncio, para a vivência com autonomia na atividade gamificada “Cidade Rica”.

A intencionalidade de uma ação gamificada contempla a ludicidade, os desafios, a competição, a criação e principalmente o envolvimento dos estudantes, ficando evidente quando eles deram significado às aprendizagens de forma prática, subsidiados pelos conteúdos trabalhados no espaço da sala de aula; compreendendo

o sistema monetário brasileiro e os gêneros textuais propostos (carnê, fatura, boleto, cartão de crédito, cartaz), além do trabalho de planejamento, vivências de cooperação com os colegas de classe, a criatividade, a autonomia e o protagonismo.

A participação efetiva dos estudantes, o comprometimento com as atividades, e por fim os resultados de aprendizagem advindos dessa atividade ressaltam a importância do trabalho com as metodologias inventivas em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, saindo dos padrões de salas ainda enfileiradas em carteiras e professores centralizando as ações. A gamificação, nesta vivência, deu conta de romper com esses padrões.

Propor atividades em que os estudantes são os protagonistas, assusta-os inicialmente, no entanto, o engajamento é e foi maior por esse protagonismo que a atividade trouxe a partir dos planejamentos elaborados por eles e tomadas de decisões. Esse protagonismo também foi salientado neste trabalho pelo professor regente titular da turma com grande abertura para que a turma vivenciasse novas experiências com as acadêmicas/estagiárias, contemplando assim, também a formação continuada de todo professor nas práticas ofertadas nos diversos momentos e espaços vivenciados.

A experiência foi extremamente valiosa, pois promoveu em primeiro lugar o aprendizado do aluno, o trabalho em equipe, o respeito, a autonomia para a realização das atividades e a valorização das produções ao longo das aulas, incentivando a sua criatividade e o despertar do senso crítico.

Ao revisitar essa vivência gamificada os autores apontam possibilidades futuras em os alunos possam elaborar todo o material, desde a confecção dos cartões de crédito e débito às operações bancárias. Aqui também se evidenciou, para trabalhos futuros, a ausência de compreensão do gasto no cartão de crédito e o pagamento futuro das faturas; outra questão relevante, aqui tratada, era de onde vem o dinheiro que se tem, com isso a categoria trabalho tornou-se relevante.

Como contribuição este artigo demonstrou que vivenciar a gamificação como uma metodologia inventiva é e foi positivo para tornar a prática docente mais engajada, lúdica e motivadora aos alunos, auxiliando-os a superar as suas dificuldades, por intermédio de estratégias de ensino inovadoras, sendo sujeitos ativos e inventivos em seus processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que possibilita que os profissionais da educação ressignifiquem suas práticas pedagógicas, em busca de uma educação que tenha como foco o protagonismo do aluno e que a escola cumpra sua função social frente ao conhecimento.

## 6. REFERÊNCIAS

- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP**. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. [Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, *et al.*]. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CONECTAKaT. **TomKaT nas escolas**. Disponível em: <https://conectakat.com/tomkat-nas-escolas/>. Acesso em: 23 set. 2023.
- COSTA, A. C. S.; MARCHIORI, P. Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 6, n. 2, p. 44-65, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912/103928>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Orgs.). **Políticas da cognição** Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Conhecimento do Conteúdo e Conhecimento pedagógico-didático**. Slides aula, Junho de 2017. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/centrodelinguas1/palestralibaneo23junho2017.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.
- MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 5-26, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v20n1/1676-2592-etd-20-01-5.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.
- MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REMIXADAS: RELAÇÕES ENTRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DA CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 739-760, abr. 2020.
- MEDEIROS, A. P. N. **A gamificação inserida como material de apoio que estimula o aluno no ensino de Matemática**. 2015. 59 f. Monografia (Especialização em

Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134018/000982536.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: vozes, 2001.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA**, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00073.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. *RIED*. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 2016. 19(2), pp. 107-124. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15731>.

SCHLEMMER, E. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. Momento: **Diálogos em educação**, v. 27, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7801>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SCHLEMMER, Eliane. **A pandemia proporcionou vários aprendizados**. Revista TICs & EaD em Foco, v. 7, p. 5-25-25, 2021.