



Potencialidades da WebQuest para a Aprendizagem de Educação Financeira no Ensino Fundamental

Potential of the WebQuest for Learning Financial Education in Elementary School

Gabriel da Silva Lima¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Ana Lucia Pereira²

Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do uso da WebQuest como estratégia digital no ensino de Educação Financeira no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa e exploratória, realizada com 47 estudantes do 9º ano de uma escola pública do Paraná. A proposta, fundamentada nos princípios de Bernie Dodge (1995), foi organizada em cinco etapas: introdução, tarefa, processo e recursos, avaliação e conclusão. A WebQuest “Cadê meu dinheiro” integrou recursos multimodais, mini games e simuladores. Os dados foram organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, articulando o desempenho conceitual às percepções dos estudantes. Nossos resultados indicam que o uso da WebQuest contribuiu para o engajamento dos alunos e favoreceu a compreensão inicial de conceitos financeiros básicos, sugerindo que metodologias ativas e recursos digitais podem ser aliados importantes no ensino de Educação Financeira no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: WebQuest; Educação Financeira; Tecnologias Digitais; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of using WebQuest as a digital strategy in teaching Financial Education in Primary Education. It is a qualitative, exploratory field study conducted with 47 Year 9 students from a public school in Paraná. The proposal, based on the principles of Bernie Dodge (1995), was organized into five stages: introduction, task, process and resources, evaluation, and conclusion. The WebQuest ‘Where's my money’ integrated multimodal resources, mini games, and simulators. The data were organized and analyzed using Content Analysis, articulating conceptual performance and student perceptions. Our results indicate that the use of WebQuest contributed to student engagement and promoted initial understanding of basic financial concepts, suggesting that active methodologies and digital resources can be important allies in teaching Financial Education in Primary Education.

Keywords: WebQuest; Financial Education; Digital Technologies; Elementary School.

¹ Doutorando em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Endereço para correspondência: Rua Arary Souto, 102, Contorno, Ponta Grossa, PR, Brasil, CEP: 84052-450. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8154-8315>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4743209971719621>. E-mail: limagabrielpg@gmail.com.

² Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, Brasil. Endereço para correspondência: Av. General Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Ponta Grossa, PR, Brasil, CEP: 84030-900. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0970-260X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4341211442617752>. E-mail: anabaccon@uepg.br.

INTRODUÇÃO

A crescente inserção da Educação Financeira (EF) nos currículos escolares, especialmente com a BNCC (2018), marca uma mudança de paradigma no ensino básico, visando formar sujeitos críticos e responsáveis diante das dimensões econômicas da vida cotidiana. Esse movimento também está alinhado ao cenário internacional. Nesse contexto, reconhece-se que o domínio de conhecimentos financeiros é cada vez mais necessário para que os jovens realizem escolhas conscientes e responsáveis, fortalecendo sua capacidade de enfrentar desafios econômicos e alcançar estabilidade ao longo da vida (OECD, 2020).

Essa perspectiva vai ao encontro dos princípios da Educação Matemática Crítica, que, conforme Hartmann e Maltempi (2022, p.6), dialoga com a EF ao fomentar “reflexões críticas sobre aspectos econômicos e sociais da realidade dos estudantes, buscando um movimento democrático”. Corroborando essa perspectiva, o Referencial Curricular Paranaense afirma ser essencial que os estudantes “desenvolvam consciência crítica em relação ao uso do dinheiro” (Paraná, 2020, p. 11).

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais (TD) emergem como aliadas, ao possibilitarem práticas pedagógicas interativas e contextualizadas. Entre essas práticas, destaca-se a *WebQuest* (WQ), definida como uma atividade de investigação orientada, com uso de informações selecionadas on-line (Dodge, 1995). Para Dodge (1995; 2008), a WQ favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores como análise, síntese e julgamento crítico, ao integrar recursos digitais a um roteiro pedagógico estruturado.

Apesar do reconhecido potencial da WQ em diversas áreas do conhecimento, observa-se uma lacuna na literatura sobre sua aplicação específica no ensino de EF. Tal lacuna pode ser atribuída à própria inserção recente da EF como tema transversal nos currículos, formalizada em âmbito nacional pela BNCC (2018). Diante disso, a presente investigação busca responder à seguinte questão: De que maneira a implementação de uma WQ pode fomentar o desenvolvimento de conceitos e atitudes relacionadas à EF em estudantes do 9º ano? Para tanto, a intervenção pedagógica implementada teve ênfase na compreensão da importância do orçamento pessoal para o planejamento financeiro, bem como na assimilação de seus principais elementos, como receitas, despesas fixas e variáveis. A seguir, o artigo detalha o referencial teórico, o percurso metodológico, a análise dos resultados e as considerações finais da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A WQ é uma estratégia pedagógica digital proposta por Bernie Dodge em 1995, definida como “uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet, opcionalmente suplementadas com videoconferências” (DODGE, 1995). Essa metodologia busca promover aprendizagens mais autônomas, criativas e críticas, por meio da resolução de problemas contextualizados e do uso intencional de recursos tecnológicos, não como mero suporte pedagógico, mas como parte integrante da experiência de aprendizagem.

Para que essa experiência seja efetiva, é necessário que o professor estruture cuidadosamente a proposta. De acordo com Pereira (2008), a construção de uma WQ exige, inicialmente, a delimitação de um tema e a definição clara dos objetivos de aprendizagem. Em seguida, o professor deve selecionar conteúdos relevantes, que dialoguem com tais objetivos e estejam alinhados ao “dia-a-dia do aluno, de tal maneira que possa promover a construção do conhecimento do aluno que irá utilizá-la” (Gouvea, 2006, p. 43).

Quanto à sua duração, a WQ pode ser classificada como curta ou longa. A WQ de curta duração estende-se de um a três dias, período em que o aluno “terá entrado em relação com um número significativo de informações, dando sentido a elas” (Dodge, 1995, p.01). Já a versão de longa duração pode ser desenvolvida ao longo de uma semana até um mês, na qual “o aprendiz terá analisado profundamente um corpo de conhecimento, transformando-o de alguma maneira, e demonstrando uma inteligência do material com a criação de algo que outros possam utilizar, no próprio sistema (Internet) ou fora dele” (Dodge, 1995, p.01).

Para orientar os docentes na elaboração de uma WQ, Dodge (2008) propôs o protocolo FOCUS, um acrônimo em inglês que reúne cinco princípios orientadores. São eles: encontrar sites relevantes; organizar os recursos e orientar os estudantes; propor desafios intelectuais; explorar o potencial do meio digital e, por fim, oferecer apoio pedagógico que sustente altas expectativas. Esses elementos ajudam a estruturar experiências significativas e adaptáveis, respeitando o conteúdo, as condições tecnológicas do local de aplicação e o perfil das turmas.

A esse respeito, Gouvea (2006) e Pereira (2008) destacam que a WQ possui seis etapas, cada uma com sua função pedagógica específica. A introdução tem como objetivo apresentar o tema, despertar o interesse e evidenciar a relevância da tarefa. A tarefa orienta o que se espera

que os alunos produzam, dando sentido ao percurso proposto. O processo apresenta etapas bem definidas, com instruções claras e organizadas, o que permite que os alunos avancem com autonomia. Os recursos complementam o processo, oferecendo materiais previamente selecionados para garantir a qualidade da pesquisa. A avaliação deve ser apresentada desde o início, com critérios explícitos que orientem o desempenho e a organização dos estudantes. Por fim, a conclusão encerra o trabalho destacando os principais aprendizados e incentivando novas investigações.

Diante de sua estrutura, a WQ revela-se uma estratégia particularmente potente para as especificidades do ensino de EF. Conforme a perspectiva defendida por Hartmann e Maltempi (2022, p. 2), a EF deve servir como um “convite a ações e diálogos, acerca do contexto social, financeiro e econômico dos cidadãos, visando a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade em que vivem”, e a estrutura da WQ pode colaborar com esse objetivo.

O caráter de investigação orientada, aliado ao uso de recursos previamente selecionados pelo docente, mostra-se fundamental para guiar os estudantes por um universo de informações financeiras muitas vezes complexo e repleto de viés comercial. Ademais, ao propor uma tarefa que, conforme Dodge (1995), culmina na transformação do conhecimento em um produto concreto, a metodologia incentiva a transposição de conceitos abstratos, como receitas, despesas e orçamento, para o contexto da vida real do aluno.

Nesse sentido, mesmo tendo sido concebida há três décadas, a WQ permanece atual como recurso metodológico alinhado às demandas educacionais contemporâneas. Conforme apontam Abdelghafar et al. (2024), a WQ continua sendo uma das estratégias de ensino mais eficazes baseadas na Web, devido à sua estrutura sistematizada, ao estímulo à pesquisa orientada e à capacidade de envolver os estudantes em tarefas contextualizadas, mediadas por fontes confiáveis e previamente selecionadas.

Ainda segundo os autores, mesmo quando comparada a modelos híbridos mais recentes, como o *Flipped-based WebQuest* (FWQ), a WQ tradicional segue eficaz na promoção da aprendizagem, do pensamento crítico e na redução de ansiedades associadas à aprendizagem (Abdelghafar et al., 2024). Isso reforça que a WQ, longe de estar obsoleta, continua sendo uma proposta potente para o ensino em tempos de reconfiguração educacional, ao proporcionar ambientes interativos, colaborativos e centrados no aluno.

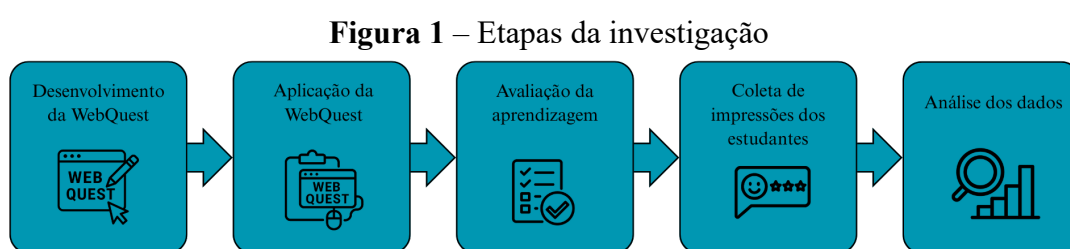
PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se, quanto aos objetivos, como exploratória e descritiva (Gil, 2002). É exploratória na medida em que busca compreender as potencialidades do uso da WQ como recurso didático no ensino de EF, e descritiva por envolver a observação, registro e análise dos dados produzidos pelos alunos no decorrer da proposta.

Além disso, configura-se como uma pesquisa de campo, pois envolveu a aplicação de um instrumento didático em situações reais de ensino-aprendizagem em sala de aula, seguida da coleta e da análise de dados empíricos (Gil, 2002). Os participantes da pesquisa são 47 estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de um colégio urbano pertencente à rede pública estadual do Paraná.

O trabalho que originou a presente investigação foi proposto durante a disciplina “Fundamentos de Tecnologias Digitais para o Ensino da Ciência”, componente do programa de doutorado, em curso pelo autor principal. Diante disso, a seleção dos participantes baseou-se no critério de acessibilidade, pois as duas turmas fazem parte do contexto de atuação do primeiro autor, facilitando, assim, a aplicação e o acompanhamento da proposta. Embora se trate de amostragem por conveniência, tal delimitação está alinhada ao caráter exploratório da pesquisa e possibilita uma análise situada e contextualizada.

O percurso metodológico foi organizado em cinco etapas principais, conforme ilustrado na Figura 1 abaixo:



Fonte: Os autores (2025).

Na primeira etapa, denominada “desenvolvimento da *WebQuest*”, elaborou-se uma proposta, estruturada em seis partes, com base nos princípios metodológicos de Bernie Dodge (1995): introdução, tarefa, processo e recursos, avaliação, conclusão e créditos. A atividade teve

como objetivo pedagógico o ensino dos conceitos de receitas, despesas e orçamento. Essa versão inicial foi apresentada pelo primeiro autor à professora e aos colegas da disciplina citada anteriormente, com a finalidade de validar sua estrutura pedagógica e incorporar contribuições críticas que proporcionaram melhorias antes da aplicação junto aos estudantes.

Com base nas contribuições recebidas, a proposta passou por reformulações conceituais e visuais, resultando em uma versão final. A WQ, intitulada “Cadê meu dinheiro?”, foi hospedada no Google Sites. Os recursos visuais foram construídos com o auxílio do ChatGPT (via DALL-E), para geração de imagens por inteligência artificial, e do Canva, utilizado na edição gráfica. A Figura 2 apresenta a página inicial da WQ.

Figura 2 – Captura de tela da página inicial da *WebQuest* “Cadê meu dinheiro?”



Fonte: Os autores (2025).

Na introdução, apresenta-se Jonas, um estudante do 9º ano que, após gastar sua mesada de R\$50,00 sem controle, desperta a motivação inicial para refletir sobre organização financeira. Na tarefa, os alunos são orientados a montar uma planilha com o próprio orçamento e a responder a um questionário. O processo inclui recursos variados, como história em quadrinhos, vídeos explicativos, exemplos práticos e dois mini games interativos (quiz e arraste-e-solte) para fixação dos conceitos. Na etapa de aplicação, os estudantes utilizam um simulador de orçamento pessoal, e respondem a um questionário de autoavaliação. A conclusão retoma os

conteúdos por meio de um jogo da memória, enquanto a seção de créditos apresenta as referências e as motivações que embasaram o desenvolvimento da proposta. Os mini games e o simulador foram programados pelos pesquisadores usando as linguagens HTML e CSS, por meio da ferramenta “incorporar”.

Na segunda etapa, denominada “aplicação da *WebQuest*”, a atividade foi implementada de forma presencial, sob a condução do pesquisador responsável no Laboratório de Informática da escola. A primeira turma contava com 23 alunos e a segunda turma com 24. A Figura 3 ilustra o momento da aplicação em cada turma.

Figura 3 – Registro do momento de aplicação da *WebQuest*



Fonte: Os autores (2025).

As terceira e quarta etapas, intituladas, respectivamente, “Avaliação da aprendizagem” e “Coleta de impressões dos estudantes”, ocorreram ao término da WQ, por meio da aplicação de um questionário eletrônico. O objetivo foi verificar a compreensão dos alunos em relação aos conceitos trabalhados, por meio de questões fechadas de múltipla escolha e classificação, e de questões abertas que sondavam suas percepções e definições sobre os termos financeiros.

Na última etapa, intitulada “Análise dos dados”, os dados coletados por meio do questionário aplicado aos estudantes foram examinados com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa abordagem metodológica tem como finalidade interpretar o conteúdo das respostas textuais de forma sistemática, rigorosa e objetiva, permitindo a inferência de significados a partir das percepções expressas pelos participantes.

A análise seguiu as três fases clássicas da metodologia: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, organizaram-se os questionários e

realizou-se a leitura flutuante das respostas abertas, buscando uma aproximação inicial com o *corpus* da pesquisa. As unidades de registro adotadas corresponderam às respostas discursivas produzidas pelos estudantes, que constituíram o material analisado.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à identificação de núcleos de sentido recorrentes nas respostas, agrupando trechos com significados semelhantes. A partir desse processo, foram construídas categorias temáticas emergentes, definidas de forma indutiva, sem estabelecimento prévio de categorias analíticas. Os critérios de categorização consideraram a recorrência temática, a proximidade semântica entre as respostas e a relação dessas respostas com os objetivos da investigação.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados e de interpretação, as categorias construídas foram relacionadas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado, o que possibilitou a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência vivenciada com a *WebQuest*. Com o intuito de fortalecer a consistência interpretativa da análise, os pesquisadores revisaram os agrupamentos, buscando assegurar a coerência entre os dados empíricos, as categorias elaboradas e as interpretações produzidas.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo mostrou-se adequada para compreender não apenas a aprendizagem conceitual dos estudantes, mas também as percepções e reflexões mobilizadas pela proposta desenvolvida. A condução desta pesquisa respeitou todos os preceitos éticos. A participação dos estudantes foi voluntária, e o desempenho na atividade não esteve vinculado a qualquer tipo de avaliação formal na disciplina. Para assegurar o anonimato completo, adotou-se um sistema de codificação (ex.: e01, e02) na análise e na divulgação dos dados, preservando integralmente a identidade dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da WQ ocorreu em uma aula de 50 minutos (por turma), realizada no Laboratório de Informática da escola, com a participação de 47 estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública do estado do Paraná. Ao término da atividade, os alunos responderam a um questionário estruturado em duas seções: a primeira, composta por três perguntas sobre conteúdos específicos abordados na WQ, e a segunda, contendo uma pergunta voltada à percepção dos estudantes sobre os novos conhecimentos

adquiridos com a atividade. Para fins de organização da análise e preservação do anonimato, os participantes foram identificados pela sigla “e” (de estudante), seguida de dois dígitos correspondentes à ordem de entrega dos questionários.

Primeira Seção

O conceito de receitas foi bem compreendido pelos estudantes. Dos 47 participantes, todos (100%) identificaram “mesada” como receita. Além disso, uma vasta maioria também selecionou “salário” (45 estudantes, ou 95,7%) e “venda de brigadeiro” (38 estudantes, ou 80,8%). É notável que nenhum participante tenha selecionado opções incorretas, o que indica uma assimilação positiva do conteúdo.

Esse resultado também evidencia que a “mesada” foi unanimemente identificada, seja por ter sido comentada em situação-problema na WQ, seja por sua natureza imediata e pessoal. Por outro lado, uma fonte de renda mais distante da realidade dos alunos, como “venda de brigadeiro”, apresentou um reconhecimento menor. Isso pode sugerir como desafio pedagógico ampliar essa compreensão para abarcar as múltiplas formas de geração de renda presentes na sociedade.

Para a segunda questão, que abordava a classificação de despesas fixas e variáveis, os resultados também foram majoritariamente positivos. Houve uma notável coerência nas respostas da maioria dos 47 participantes aos itens propostos. O ponto de maior destaque, contudo, foi a divergência nas classificações do item “recarga de celular”. Em especial, nessa questão, os estudantes questionaram o professor sobre isso, alegando que as faziam mensalmente, enquanto outros colegas faziam recargas apenas quando o saldo acabava. Este debate, iniciado pelos próprios alunos, ilustra que a categorização de certas despesas não é universal, mas reflete as distintas práticas de consumo e a natureza subjetiva do planejamento financeiro pessoal.

A questão aberta sobre o conceito de “orçamento” revelou uma compreensão prática e funcional do termo por parte dos 35 estudantes que responderam à questão. A análise das respostas permitiu o agrupamento em três categorias principais. A mais frequente, com 18 menções (51,4%), associou o orçamento à função de organizar gastos e rendimentos. Em seguida, 11 estudantes (31,4%) o definiram como uma ferramenta para planejar o futuro ou

criar reservas, enquanto 6 (17,1%) focaram em sua utilidade para evitar gastos desnecessários. Durante a resolução dessa questão, os estudantes lembraram que usaram um simulador de orçamento, proposto na própria WQ, e comentaram que já haviam visualizado os pais preenchendo tabelas semelhantes.

Os primeiros resultados foram positivos, o que sugere que a articulação do recurso WQ, proposto por Dodge (1995), juntamente com a curadoria prévia dos recursos digitais utilizados, por meio de atividades contextualizadas e significativas, conforme defendem Gouvea (2006) e Pereira (2008), mostrou-se eficaz para a apropriação dos conceitos delimitados no objetivo da proposta.

A divergência de respostas em itens mais subjetivos, como a “recarga de celular” evidencia a capacidade da WQ de provocar reflexão, indo além da simples memorização. Segundo Dodge (1995; 2008), uma boa WQ deve mobilizar o estudante a interpretar a realidade e tomar decisões fundamentadas. Essa competência é essencial na EF, e o planejamento da atividade, ao incluir simulador e planilha de orçamento, tinha exatamente o objetivo de promover esse trânsito entre o conceito e as vivências dos alunos.

Essa conexão com as vivências também foi observada nas respostas abertas sobre o “orçamento”. A análise indica que a maioria dos estudantes atribuiu a ele um sentido prático, reforçando seu papel como ferramenta de organização e planejamento. Tal percepção foi consolidada quando os próprios alunos conectaram a atividade ao seu cotidiano, ao relatarem que já haviam visto seus pais organizarem o dinheiro em planilhas semelhantes. Esse tipo de aprendizagem dialógica e situada está em consonância com os pressupostos da Educação Matemática Crítica (Hartmann; Maltempo, 2022) e com o Referencial Curricular Paranaense (Paraná, 2020), que valorizam a formação de sujeitos críticos, capazes de tomar decisões conscientes sobre o uso do dinheiro.

Segunda Seção

A segunda seção dos resultados analisa a questão aberta que indagava aos estudantes o que não sabiam sobre o tema e passaram a conhecer a partir da utilização do recurso. Dos 47 participantes, 37 responderam esta questão. A análise das respostas permitiu identificar três categorias temáticas emergentes, apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorias e Quantidades

Categoria	Estudantes	Quantidade
I - Aprendizagem de conceitos básicos em EF	e03, e04, e07, e08, e09, e10, e12, e13, e17, e18, e20, e24, e25, e26, e27, e28, e29, e30, e33, e34, e35, e36, e37, e38, e39, e40, e47	27
II - Aplicação prática e atitudes	e05, e14, e16, e19, e21, e43	6
III - Conhecimento prévio declarado	e22, e32, e42, e44	4

Fonte: Os autores (2025)

Conforme a tabela, as falas foram agrupadas de modo a evidenciar padrões comuns e nuances nos relatos, resultando em três categorias principais que abrangem desde a assimilação de conceitos até mudanças de atitude e declarações de ausência de novos aprendizados. A seguir, apresentam-se essas categorias, acompanhadas de exemplos representativos que ilustram as interpretações possíveis sobre a experiência vivenciada.

Categoria I - Aprendizagem de conceitos básicos em EF

Esta categoria inclui 27 estudantes que afirmaram ter aprendido conceitos fundamentais como receita, despesa, orçamento, e a diferença entre despesas fixas e variáveis. Isso está diretamente alinhado aos objetivos didáticos da WQ. Algumas das falas mais representativas incluem:

e08: “que receitas variáveis são gastos que não necessariamente vão ter o mesmo valor todo mês”.

e12: “não sabia o que era receita, vi que gasto bastante com coisas desnecessárias, tipo, não preciso ir ao cinema todo mês isso é uma despesa variável”

e29: “não sabia o que era receita e agora sei que é tudo que entra de dinheiro”.

A forte presença de respostas nessa categoria sugere que a WQ cumpriu com eficácia a etapa de “tarefa” proposta por Dodge (1995), que orienta claramente os estudantes sobre o que precisam aprender. Segundo Gouvea (2006), o conteúdo proposto na WQ precisa estar em diálogo com o dia a dia do aluno, o que é necessário para a apropriação desses conceitos

elementares. A fala do estudante e12, por exemplo, sugere uma relação entre o conceito de despesas variáveis e seus hábitos de consumo. Ao reconhecer gastos considerados desnecessários, o estudante relaciona o conteúdo trabalhado à própria experiência cotidiana.

A escolha de recursos como vídeos e simuladores atendeu aos princípios do protocolo FOCUS (Dodge, 2008), em especial ao item “oferecer apoio pedagógico”, o que pode ter favorecido a assimilação dos conteúdos mesmo entre estudantes com pouca familiaridade prévia com o tema. Além disso, o reconhecimento dos termos básicos em EF indica um avanço importante rumo à formação de sujeitos críticos, conforme os pressupostos da Educação Matemática Crítica (Hartmann; Maltempi, 2022).

Categoria II - Aplicação prática e atitudes

Esta categoria inclui 6 estudantes que, em vez de nomear conceitos, apontaram mudanças na forma de pensar ou de agir financeiramente. As respostas revelam atitudes ligadas à organização, planejamento ou controle. Exemplos:

e19: “eu aprendi sobre como economizar e como gastar com responsabilidade”.

e43: “sobre como se organizar com o dinheiro”.

As falas de e43 e e19 indicam que os estudantes relacionaram os conteúdos trabalhados a aspectos de sua organização financeira cotidiana. Diferentemente dos relatos da categoria anterior, que deu ênfase a definições, as respostas aqui centram-se em processos e competências, como evidenciado pelos verbos “organizar” (e43), “economizar” e “gastar com responsabilidade” (e19). Essa mudança na linguagem indica uma aproximação entre os conceitos discutidos e as situações práticas do cotidiano dos estudantes.

Conforme Dodge (1995), uma boa tarefa envolve julgamento e síntese, habilidades que os estudantes parecem mobilizar ao conectarem os conteúdos à própria vida financeira. Essa dimensão atitudinal também se alinha ao referencial do Paraná (2020), que aponta como ideal da Educação Financeira a habilidade de tomar decisões conscientes e informadas. Acredita-se que o uso do simulador de orçamento na atividade tenha contribuído diretamente para a construção dessas percepções, articulando o saber matemático a práticas sociais significativas, conforme preconiza Gouvea (2006).

Categoria III - Conhecimento prévio declarado

Quatro estudantes afirmaram não ter aprendido nada de novo com a proposta. Isso pode indicar conhecimento prévio sobre o tema. Exemplos de respostas:

e22: “Nada, eu já sabia tudo, pois já tive aulas dessa matéria em outra escola”.
e32: “Não aprendi nada de novo”.

A terceira e última categoria, embora minoritária, é composta por quatro estudantes que declararam não ter adquirido novos conhecimentos com a atividade. As respostas, como a de e32 (“Não aprendi nada de novo”), são diretas. A fala do estudante e22 (“Nada, eu já sabia tudo, pois já tive aulas dessa matéria em outra escola”) é particularmente elucidativa, pois revela a principal razão dessa percepção: a diversidade de repertórios e trajetórias educacionais dentro de uma mesma turma. Esses relatos evidenciam a diversidade de repertórios presentes na turma, uma vez que os estudantes chegam à sala de aula com um arcabouço de conhecimentos prévios oriundos de outras experiências escolares, familiares ou de autoaprendizagem.

Contudo, a existência de conhecimento prévio não invalida o potencial pedagógico da intervenção. Conforme destaca Pereira (2008), uma atividade bem estruturada, como a WQ, também favorece a consolidação, a revisão e a reorganização de saberes. Mesmo que um estudante já conheça a definição de "orçamento", a interação com o simulador e os *mini-games* da WQ, por exemplo, oferece uma oportunidade de aplicar esse conhecimento em um cenário prático, deslocando o aprendizado da simples recordação para a análise e síntese. Isso reforça a necessidade de as tarefas propostas, especialmente em turmas heterogêneas, desafiar os alunos em níveis cognitivos mais elevados, exatamente como preconiza a metodologia de Dodge (1995; 2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do uso da *WebQuest* como estratégia digital no ensino de Educação Financeira no Ensino Fundamental. Os resultados desta investigação sugerem que a *WebQuest* “Cadê meu dinheiro?” constitui uma possibilidade promissora no ensino de conceitos básicos de Educação Financeira, promovendo

compreensão de noções como receita, despesa, orçamento e categorias de gastos, além de provocar reflexão sobre hábitos financeiros cotidianos. A metodologia adotada demonstrou potencial para articular conteúdos escolares a experiências reais dos estudantes, favorecendo a apropriação crítica desses conceitos, conforme descrito por Dodge (1995; 2008), Gouvea (2006) e Pereira (2008).

Apesar dos resultados promissores, a pesquisa apresentou limitações, como o tempo de aplicação: cerca de 10 estudantes não concluíram a etapa de avaliação antes do término da aula. Essa limitação reforça a importância de um planejamento de tempo adequado para que todos possam realizar integralmente as etapas propostas. Ainda assim, os dados mostram que a WQ mobilizou os estudantes para além da memorização, estimulando interpretações e conexões com a realidade, favorecendo autonomia e criticidade no contexto da Educação Financeira.

Além disso, a experiência de aplicação permitiu ao professor-pesquisador acompanhar de perto o envolvimento dos estudantes com a proposta. Os alunos demonstraram curiosidade, participação ativa e apropriação dos conceitos trabalhados ao longo da atividade.

Mais do que uma estratégia digital, o uso da WQ revelou-se um caminho promissor para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e alinhadas aos desafios da educação contemporânea. Contudo, tais resultados devem ser compreendidos à luz das especificidades desta experiência, o que sugere a pertinência de novas investigações em outros contextos e níveis de ensino. Diante disso, recomenda-se que os professores explorem as potencialidades da WQ como ferramenta para promover o protagonismo estudantil e aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

ABDELGHAFAR, S. M. A.; FERNÁNDEZ-COSTALES, A.; BELVER DOMÍNGUEZ, J. L. The Flipped-based WebQuest Model (FWQ): an innovative approach for teaching grammar and alleviating students' anxiety. **International Educational Review**, v. 2, n. 11, 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DODGE, B. Cinco regras para escrever uma fabulosa WebQuest. **Eduteka**, 2008. Disponível em: http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0010.

DODGE, B. WebQuest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. **The Distance Educator**, v. 1, n. 2, 1995. Disponível em: https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf.

HARTMANN, A. L. B.; MALTEMPI, M. V. Educação Financeira à luz da Educação Matemática Crítica: teoria, pesquisas stricto sensu no Brasil (2012–2021) e direcionamentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 15, n. 2, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEA, S. A. S. **Novos caminhos para o ensino e aprendizagem de matemática financeira**: construção e aplicação de WebQuest. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91096>.

OECD. **OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy**. Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/145f5607-en>.

PEREIRA, R. W. **WebQuest**: ferramenta pedagógica para o professor. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Material didático-pedagógico. Programa de Desenvolvimento Educacional. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1670-8.pdf>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense – Versão preliminar 2**. Curitiba, 2020.

HISTÓRICO

Submetido: 08 de outubro de 2025.

Aprovado: 25 de maio de 2026.

Publicado: 01 de junho de 2026.