

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE JOGOS DIGITAIS: TORNANDO AS AULAS DOS ANOS FINAIS MAIS DINÂMICAS E LÚDICAS

Iandra Borges¹

RESUMO: Este artigo discute a formação docente para o uso pedagógico de jogos digitais como estratégia para tornar as aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental mais dinâmicas e lúdicas, sem perder a intencionalidade curricular. O objetivo foi compreender como a preparação do professor influencia a escolha, a aplicação e a avaliação de atividades baseadas em jogos, favorecendo engajamento e aprendizagem significativa. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com análise de produções acadêmicas e documentos educacionais que abordam cultura digital, metodologias ativas, jogos digitais na educação e desenvolvimento de competências. Os resultados indicam que os jogos digitais apresentam maior potencial quando integrados ao planejamento didático, organizados em etapas (contextualização, uso orientado e sistematização) e acompanhados por mediação docente ativa, com foco em colaboração, argumentação, resolução de problemas e reflexão sobre estratégias. Observou-se ainda que a efetividade do recurso depende de critérios claros de avaliação, valorizando processos e não apenas pontuação ou desempenho, além de condições institucionais como apoio da gestão, tempo de planejamento e formação continuada. Conclui-se que a formação docente é elemento decisivo para transformar jogos digitais em prática pedagógica consistente, ampliando participação, autoria e motivação dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortalece aprendizagens alinhadas às demandas contemporâneas da escola.

1

Palavras-chave: Formação Docente. Jogos Digitais. Anos Finais. Cultura Digital. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é muito comum o professor sentir que a atenção da turma “escapa” rápido: tem conteúdo, tem pressão por resultado, tem rotina cansativa, e, ao mesmo tempo, tem um estudante que já vive conectado a linguagens digitais, desafios, níveis, feedback imediato e interações constantes. É nesse encontro às vezes meio tenso entre escola e cultura digital que os jogos digitais entram como possibilidade pedagógica: não como “moda”, mas como linguagem e prática social que pode ajudar a dar mais sentido ao aprender, especialmente quando a proposta é tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas sem perder profundidade. A própria BNCC reforça a cultura digital como competência geral, apontando o uso crítico e criativo das tecnologias nas práticas escolares, o que abre espaço para pensarmos jogos como recurso didático, desde que com intencionalidade. (BRASIL, 2018).

¹Mestra em Educação, UNIB.

Quando se fala em jogos digitais na escola, é importante evitar duas armadilhas: a primeira é acreditar que “qualquer jogo serve” e que o engajamento acontece sozinho; a segunda é rejeitar o recurso por achar que jogo é sempre distração. A literatura tem mostrado que o impacto educativo depende do modo como o jogo é escolhido, mediado e articulado aos objetivos de aprendizagem, porque o que ensina, no fim, não é o jogo em si, mas o que o professor faz com ele: o tipo de desafio proposto, os momentos de reflexão, as conexões com o conteúdo e a forma como os estudantes são levados a explicar, justificar e reconstruir o que aprenderam. (PIMENTEL; FRANCISCO; FERREIRA, 2021).

Isso puxa direto para o ponto central deste artigo: formação docente. Não dá para exigir práticas inovadoras se o professor não tem tempo, apoio e repertório para planejar, testar, avaliar e ajustar. O uso pedagógico de tecnologias, inclusive jogos, não se reduz a aprender comandos; ele envolve decisões didáticas, compreensão de linguagem digital e clareza do que se quer desenvolver em termos cognitivos e socioemocionais. Nesse sentido, estudos sobre tecnologias na formação e no trabalho docente indicam que o desafio é menos “ter ferramenta” e mais construir condições de uso com sentido, para que a tecnologia não vire apenas um enfeite metodológico. (AURELIANO, 2023).

Ao mesmo tempo, quando a formação acontece e o planejamento é bem feito, jogos digitais podem apoiar processos que a escola valoriza muito: resolução de problemas, persistência diante do erro, tomada de decisão, raciocínio lógico, leitura de regras, colaboração e construção de estratégias. Revisões e mapeamentos de estudos sobre jogos digitais educacionais apontam ganhos frequentes ligados à motivação, ao engajamento e ao apoio ao aprendizado desde que o jogo esteja alinhado a objetivos claros e acompanhado por mediação pedagógica. (JUNIOR et al., 2020).

Nos Anos Finais, esse recurso pode ter um papel ainda mais interessante porque dialoga com uma fase em que o estudante quer autonomia, desafio, pertencimento e participação. O jogo, quando bem pensado, cria um ambiente de aprendizagem em que o aluno se sente parte do processo: ele testa hipóteses, recebe retorno, ajusta estratégia, aprende com o colega, tenta de novo. Isso se aproxima bastante do que as metodologias ativas defendem: colocar o estudante em situação de ação e reflexão, aprendendo com problemas, projetos, desafios e percursos. (BACICH; MORAN, 2018).

Mas também é verdade que tornar a aula “dinâmica e lúdica” não significa simplificar o conteúdo ou transformar tudo em competição. Quando entra gamificação ou dinâmica de jogo

sem critério, pode acontecer de o foco virar só pontuação e recompensa, deixando a aprendizagem real de lado. Por isso, o professor precisa ter uma formação que ajude a equilibrar ludicidade e rigor: transformar o jogo em estratégia de aprendizagem, e não em pausa do conteúdo. Estudos recentes sobre gamificação na educação mostram que o tema cresce e que os resultados tendem a ser positivos quando há planejamento e vínculo com objetivos formativos. (SOUSA; OLIVEIRA, 2025).

Outro aspecto que pesa muito é que o uso de jogos digitais pode favorecer inclusão e participação, especialmente quando o professor trabalha em grupos, organiza papéis, cria momentos de socialização das estratégias e valoriza diferentes formas de aprender. Há pesquisas brasileiras discutindo aplicações de jogos digitais na educação básica e indicando que, além do engajamento, o recurso pode apoiar diferentes perfis de estudantes, desde que não seja usado de forma improvisada e que a avaliação considere processo, não só “acertou/errou”. (INTERAÇÃO, 2025).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir o papel da formação docente para o uso pedagógico de jogos digitais, pensando especificamente nos Anos Finais e na necessidade de aulas mais significativas, participativas e lúdicas, sem perder a intencionalidade do currículo. Parte-se do entendimento de que tecnologias educacionais só fazem diferença quando há mediação, planejamento e clareza de propósito uma visão já bastante discutida na área de educação e tecnologias. (KENSKI, 2012).

Por fim, a proposta aqui não é “defender jogo por defender”, mas mostrar caminhos para o professor se sentir mais seguro e autor do seu planejamento: escolher jogos coerentes com objetivos, criar sequências didáticas com etapas de exploração e reflexão, combinar jogo com registro e argumentação, e construir critérios de avaliação que valorizem o que o aluno aprendeu, e não apenas o que ele “ganhou”. Assim, o uso de jogos digitais deixa de ser um recurso pontual e vira parte de uma prática docente mais consciente, alinhada à cultura digital e às demandas reais da escola de hoje. (BRASIL, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Jogos digitais e aprendizagem nos Anos Finais: por que fazem sentido na escola

Quando a gente fala em jogos digitais nos Anos Finais, o primeiro “resultado” que aparece na literatura é que eles se conectam diretamente com a cultura em que o estudante já está inserido: desafios, missões, níveis, feedback rápido e interação constante. Isso não significa

que a escola precise “virar um jogo”, mas que pode aproveitar essa linguagem para tornar a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade dos alunos, especialmente quando a proposta é aumentar participação e reduzir a apatia nas aulas. A BNCC, ao tratar da cultura digital como uma competência geral, reforça exatamente essa necessidade de integrar tecnologias de forma crítica e com propósito pedagógico, e não como enfeite. (BRASIL, 2018).

Um ponto bem forte é que jogos digitais tendem a favorecer engajamento porque oferecem metas claras, regras, retorno sobre erro/acerto e sensação de progresso e isso pode ajudar muito no cotidiano dos Anos Finais, em que muitos estudantes já chegam com baixa motivação para algumas disciplinas. Mas a literatura insiste numa ideia essencial: o jogo sozinho não “salva” a aula; ele precisa estar articulado aos objetivos e acompanhado por mediação docente. Quando esse alinhamento acontece, o jogo vira um ambiente de aprendizagem com desafios que exigem raciocínio, tomada de decisão e persistência. (PIMENTEL, 2021).

Outro achado recorrente é que jogos digitais podem contribuir para aprendizagens mais profundas quando são usados para criar situações de resolução de problemas e reflexão, e não apenas para “treinar” conteúdo. Isso conversa muito com a lógica das metodologias ativas, porque desloca o estudante para uma posição mais participativa: ele testa hipóteses, discute estratégias, compara caminhos e precisa justificar escolhas. Essa base teórica aparece com clareza nas discussões sobre metodologias ativas e protagonismo do aluno, principalmente quando se pensa em aprendizagem como processo, não como repetição. (BACICH; MORAN, 2018).

Também ficou evidente que “dinâmico e lúdico” não é sinônimo de superficial. Na verdade, quando o professor planeja bem, o jogo pode ser a porta de entrada para conteúdos complexos, justamente porque permite simular situações, visualizar relações e aprender com o erro sem aquele peso tradicional de “falhou, acabou”. Esse tipo de uso dialoga com a ideia de que tecnologia na educação deve reorganizar práticas e tempos de aprendizagem, trazendo outras possibilidades didáticas. (KENSKI, 2012).

Nos Anos Finais, jogos digitais também aparecem como recurso potente para trabalhar competências mais amplas, como colaboração, comunicação e construção de estratégias coletivas. O estudante não aprende só “o conteúdo”: aprende a negociar decisões, explicar raciocínio e revisar caminhos, o que fortalece habilidades que a escola busca desenvolver, mas nem sempre consegue operacionalizar nas aulas mais tradicionais. Esse olhar ganha força

quando se considera que a cultura digital envolve participação, autoria e convivência com diferentes linguagens e mídias. (BRASIL, 2018; CIEB, 2018).

Um ponto bem discutido nos estudos sobre formação e cultura digital é que elementos típicos de jogos (como feedback imediato, colaboração, avatar, desafios graduais) podem inspirar estratégias de ensino mesmo quando o professor não usa um jogo “pronto”. Ou seja, a lógica do jogo pode ajudar a repensar a aula: como organizar desafios, como dar devolutiva mais rápida, como criar metas claras e como acompanhar o progresso do aluno. Essa discussão aparece de forma muito consistente na análise de formação docente na cultura digital com elementos inspirados em jogos. (PIMENTEL, 2020).

Quando a escola trabalha com jogos digitais como linguagem, ela também amplia repertórios de leitura e interpretação: entender regras, interpretar telas, símbolos, narrativas, mapas, pistas e sistemas de pontuação é, no fundo, ler e produzir sentido em outras linguagens. Isso é bem relevante nos Anos Finais, porque muitos estudantes já dominam “a navegação”, mas ainda precisam aprender a pensar criticamente sobre o que fazem e por que fazem, transformando experiência em conhecimento. Essa perspectiva se conecta com estudos que analisam jogos e educação no contexto contemporâneo e a necessidade de intencionalidade pedagógica. (PIMENTEL, 2021).

Por fim, a literatura mostra que o maior ganho não está em “trocar o quadro pelo jogo”, mas em transformar o jogo em estratégia didática com começo, meio e fim: introdução do objetivo, exploração orientada, reflexão e sistematização do que foi aprendido. Esse tipo de organização ajuda a manter o foco no aprendizado e evita que a aula vire só entretenimento. E isso é especialmente importante nos Anos Finais, quando a turma costuma testar limites e o professor precisa de estrutura para conduzir a experiência com segurança. (BACICH; MORAN, 2018; KENSKI, 2012).

2.2 Formação docente para jogos digitais: do “saber usar” ao “saber ensinar com”

O primeiro resultado da revisão é bem direto: o maior desafio do uso de jogos digitais na escola raramente é “o aluno não saber mexer”; quase sempre é o professor precisar de formação para transformar o jogo em aprendizagem. Isso inclui escolher jogos coerentes, prever intervenções, organizar tempo, adaptar para a realidade da turma e avaliar de modo justo. A formação docente, nesse sentido, precisa ir além do técnico e trabalhar o pedagógico, porque tecnologia na educação exige intencionalidade e mudança de prática. (KENSKI, 2012).

A BNCC ajuda a sustentar esse debate porque não trata tecnologia como acessório: ela coloca cultura digital como competência geral e fala em uso crítico, responsável e autoral. Isso pressiona positivamente a escola a pensar “como ensinar nesse mundo”, e não apenas “como usar recurso”. Logo, formar professores para jogos digitais é também formar para a cultura digital, para que o jogo seja meio de construção de conhecimento e não apenas passatempo. (BRASIL, 2018).

Um achado interessante é que formações mais efetivas são as que ajudam o professor a planejar a aula em etapas e a enxergar o jogo como parte de uma sequência didática: antes do jogo (contextualização e objetivo), durante (mediação e observação do raciocínio dos alunos) e depois (registro, discussão e sistematização). Isso aparece claramente em estudos que discutem formação na cultura digital e mostram como elementos de jogos podem orientar o planejamento e ampliar participação. (PIMENTEL, 2020).

Quando a formação docente não acontece, a tendência é o professor usar jogos de forma improvisada, o que aumenta a chance de virar bagunça, competição vazia ou atividade desconectada do conteúdo. Já quando há formação, cresce a capacidade de escolher jogos alinhados ao que se quer ensinar, inclusive adaptando recursos simples (como jogos feitos em PowerPoint, por exemplo) para o contexto real da escola. Estudos que analisam criação e uso de jogos educativos digitais por professores mostram esse caminho como alternativa viável e formativa. (ABREU, 2023).

A formação também precisa tocar num ponto sensível: avaliação. Em jogos, o estudante pode “passar de fase” sem necessariamente compreender profundamente o conceito, então o professor precisa de instrumentos para observar processo, estratégia e argumentação. Isso exige aprender a construir critérios e rubricas que valorizem raciocínio e tomada de decisão, e não só resultado final. Essa preocupação conversa com a própria lógica da BNCC quando enfatiza competências que dependem de acompanhamento do percurso, não apenas de produto. (BRASIL, 2018).

Nos Anos Finais, um resultado destacado em produções sobre formação continuada e jogos é que a prática melhora quando o professor tem oportunidade de refletir sobre a experiência e replanejar, em vez de fazer uma “tentativa única”. Em pesquisas que levantam o que se estuda sobre formação continuada de professores dos anos finais envolvendo jogos digitais, aparece a ideia de que continuidade e reflexão são decisivas para o uso pedagógico ganhar consistência. (BRITO, 2020).

Outro ponto recorrente é que formação docente precisa incluir dimensões éticas e inclusivas: como lidar com desigualdade de acesso, como organizar trabalho em grupos, como garantir participação de estudantes com diferentes ritmos e como evitar exposição de quem tem mais dificuldade. O jogo pode ajudar na inclusão quando bem mediado, mas pode também acentuar desigualdades se virar “quem é melhor ganha” sem apoio e sem estrutura. Por isso, a formação precisa orientar escolhas e condução. (CIEB, 2018; KENSKI, 2012).

No fim, o que se confirma é que formar para jogos digitais é formar para uma docência mais autoral: o professor precisa se sentir capaz de selecionar, adaptar, criar, avaliar e justificar suas escolhas. Quando a formação trabalha esse olhar, os jogos deixam de ser um recurso “extra” e passam a ser uma estratégia consistente para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas, sem perder o compromisso com o aprender de verdade. (PIMENTEL, 2020; BACICH; MORAN, 2018).

2.3 Caminhos práticos: planejamento, mediação e avaliação com jogos digitais

Em termos de prática, o que mais apareceu nos estudos é que o professor precisa começar pelo básico bem feito: objetivo claro e jogo coerente com esse objetivo. Parece simples, mas muda tudo. Quando o objetivo está definido (por exemplo: interpretar frações, aplicar proporções, argumentar em Ciências, revisar conceitos em História), o jogo vira um meio para chegar lá. E isso reduz a chance de a aula virar apenas animação sem aprendizagem. (BACICH; MORAN, 2018).

Um caminho didático muito recomendado é usar o jogo como “situação-problema”: o estudante joga, mas depois precisa explicar estratégia, justificar escolhas e registrar o que aprendeu. Esse “depois” é onde a aprendizagem se consolida, porque obriga o aluno a transformar ação em linguagem e pensamento. Estudos que analisam o potencial de jogos digitais no ensino (inclusive jogos populares) mostram que a exploração pedagógica depende justamente dessa mediação e das tarefas de sistematização. (ALVES; SILVA JÚNIOR, 2025).

Para os Anos Finais, também aparecem propostas bem concretas de seleção e análise de jogos a partir da BNCC, principalmente em conteúdos matemáticos como frações. Um exemplo é o estudo que investigou jogos digitais para o ensino de frações e analisou-os considerando orientações da BNCC, mostrando como é possível fazer escolha pedagógica com critério, e não no “achismo”. (MELO BATISTA, 2024).

Outro caminho prático que aparece bastante é o professor criar jogos simples e adequados à turma quando não encontra material pronto que faça sentido. Isso é importante porque, na escola real, nem sempre há internet perfeita, nem sempre há laboratório disponível, e o professor precisa de alternativas viáveis. Pesquisas sobre uso e criação de jogos digitais pelos professores (como jogos construídos em ferramentas acessíveis) reforçam essa possibilidade como estratégia pedagógica e formativa. (ABREU, 2023).

Quando entra gamificação (pontos, níveis, missões, ranking), a literatura chama atenção para o equilíbrio: usar elementos de jogo para aumentar engajamento, mas sem reduzir a aprendizagem à recompensa. Estudos recentes sobre gamificação como ferramenta educacional mostram que ela pode favorecer participação, desde que o foco permaneça em objetivos claros e em avaliação do processo e não apenas em competição. (AGUIAR; FERREIRA, 2025).

Um resultado bem importante é que a mediação docente precisa ser “viva” durante o jogo: observar como os estudantes pensam, intervir com perguntas, propor pausa para troca de estratégias e reorganizar grupos quando necessário. Sem isso, o aluno pode até estar entretido, mas não necessariamente está aprendendo. Pesquisas que discutem jogos digitais como estratégia pedagógica em contextos escolares reforçam exatamente esse papel de condução e intencionalidade. (LAUTERT, 2023).

Na avaliação, os estudos indicam que é mais justo e mais formativo avaliar três dimensões: (a) desempenho no desafio (quando fizer sentido), (b) estratégia e argumentação (como o aluno chegou), e (c) participação/colaboração (como trabalhou com o grupo). Isso evita injustiças comuns, como valorizar só quem tem mais rapidez, e fortalece aprendizagens mais profundas. Essa preocupação se conecta com a cultura digital na BNCC, que envolve autoria, responsabilidade e construção de sentidos, não apenas execução. (BRASIL, 2018).

No conjunto, os resultados sugerem que os caminhos mais consistentes para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas passam por planejamento em etapas, mediação ativa e avaliação coerente. O jogo entra como linguagem e estratégia, mas quem sustenta a aprendizagem é o professor, com repertório e formação para decidir o que usar, por que usar e como transformar a experiência em conhecimento. É exatamente aí que o tema deste artigo se confirma: sem formação docente, o jogo vira evento; com formação, vira prática pedagógica. (KENSKI, 2012; PIMENTEL, 2020).

3 METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, escolhida por permitir reunir e discutir contribuições teóricas e estudos já publicados sobre formação docente, jogos digitais e práticas pedagógicas nos Anos Finais. Esse tipo de pesquisa é especialmente adequado quando o objetivo é construir base conceitual, mapear tendências e sustentar uma discussão consistente, articulando diferentes autores e resultados já disponíveis na literatura. (GIL, 2002).

O percurso metodológico começou pela delimitação do tema e pela definição do foco: compreender como a formação docente favorece o uso pedagógico de jogos digitais para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas, sem perder a intencionalidade curricular. Em seguida, foram estabelecidos descritores e combinações de busca, como “jogos digitais”, “jogos educacionais digitais”, “formação docente”, “anos finais”, “ensino fundamental”, “cultura digital” e “metodologias ativas”, garantindo um levantamento amplo, mas alinhado ao objetivo do estudo. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A seleção das fontes priorizou materiais com pertinência temática e reconhecimento acadêmico, incluindo livros de referência e artigos científicos que discutem educação e tecnologias, cultura digital, jogos digitais na educação e formação docente. Também foram considerados documentos orientadores nacionais, por sua relevância na definição de competências e expectativas curriculares relacionadas ao uso das tecnologias na escola. (SEVERINO, 2013; BRASIL, 2018).

Como critérios de inclusão, foram mantidos textos que abordassem: (a) jogos digitais como recurso pedagógico (não apenas técnico), (b) formação docente e mediação pedagógica, (c) aplicações e análises no contexto da educação básica, com atenção aos Anos Finais, e (d) discussões sobre avaliação e intencionalidade didática. Foram excluídos materiais repetidos, excessivamente genéricos ou que tratassem jogos apenas como entretenimento, sem relação com objetivos de aprendizagem. (GIL, 2002; SEVERINO, 2013).

Após a coleta, as obras e artigos foram organizados por eixos de análise, permitindo identificar convergências e pontos de tensão: (1) fundamentos do uso de jogos digitais na aprendizagem; (2) formação docente, competências e mediação; (3) estratégias didáticas e avaliação no uso de jogos. Para apoiar essa organização, adotou-se uma leitura analítica com categorização temática, inspirada em procedimentos de análise de conteúdo. (BARDIN, 2016).

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, este estudo não pretende “medir” resultados de uma única escola, mas sistematizar achados e argumentos capazes de orientar práticas e

fortalecer a discussão sobre formação docente e jogos digitais. Assim, a metodologia escolhida sustenta a construção de um texto teórico-aplicado, conectando o que a literatura aponta com possibilidades concretas de implementação em sala, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro resultado que aparece com bastante força na literatura é que o uso de jogos digitais nos Anos Finais ganha sentido quando a escola entende esse recurso como parte da cultura digital e não como “atividade extra”. Quando o jogo é inserido no currículo com intenção e critérios, ele ajuda a aproximar a aprendizagem de linguagens que os estudantes já utilizam no cotidiano, favorecendo participação e engajamento sem abrir mão do rigor pedagógico. Esse entendimento dialoga diretamente com a Competência Geral 5 da BNCC, que enfatiza compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética em práticas sociais, inclusive as escolares. (BRASIL, 2018).

Um segundo resultado bem consistente é que “aula dinâmica e lúdica” não acontece apenas por colocar um jogo em sala: ela depende da mediação do professor. A literatura reforça que tecnologia, para produzir aprendizagem, precisa de reorganização das práticas pedagógicas, de objetivos claros e de acompanhamento do processo, caso contrário o recurso pode virar só passatempo. Essa ideia aparece com clareza nas discussões sobre educação e tecnologias, que defendem a centralidade do planejamento docente para que a inovação não seja superficial. (KENSKI, 2012).

Ao analisar estudos sobre formação docente e gamificação, um resultado importante é perceber que muitos professores até se interessam por jogos, mas travam quando precisam transformar isso em aula: escolher o jogo, adaptar à turma, alinhar ao conteúdo, prever etapas e avaliar. Ou seja, a necessidade mais urgente não é “treinar ferramenta”, e sim construir repertório didático e segurança pedagógica. Isso fica evidente em pesquisas que analisam formação na cultura digital por meio da gamificação, mostrando como o processo formativo pode ajudar o professor a compreender melhor seu próprio fazer docente. (PIMENTEL, 2020).

Um resultado que chama atenção é que os jogos digitais tendem a favorecer engajamento quando oferecem metas claras, desafios graduais e feedback imediato, mas esse engajamento só vira aprendizagem quando o professor cria momentos de pausa e reflexão. O que se observa na literatura é que a experiência do jogo precisa ser “traduzida” em linguagem: discutir estratégias,

justificar escolhas, registrar hipóteses e sistematizar conceitos. Quando isso acontece, o jogo deixa de ser só diversão e se torna situação de aprendizagem. (BACICH; MORAN, 2018).

Também aparece como resultado que jogos digitais ajudam a dar visibilidade ao processo do aluno: dá para perceber como ele pensa, onde erra, como tenta de novo e quais estratégias usa. Isso muda a aula, porque o professor deixa de enxergar apenas “acertou/errou” e passa a enxergar raciocínio, tomada de decisão e persistência. Esse tipo de olhar conversa com a ideia de que a cultura digital na escola exige acompanhamento mais próximo de processos e não somente de produtos. (BRASIL, 2018).

Um achado bastante repetido é que a formação docente mais efetiva é aquela que ensina o professor a organizar o uso do jogo em sequência didática: antes do jogo (objetivo e critérios), durante (mediação e perguntas orientadoras) e depois (registro, discussão e síntese). Quando o professor pula essas etapas, a aula pode ficar animada, mas a aprendizagem fica “solta”. As metodologias ativas sustentam exatamente essa lógica de ação + reflexão, em que o estudante participa e depois elabora, consolida e comunica o que aprendeu. (BACICH; MORAN, 2018).

A literatura também indica que jogos digitais funcionam melhor quando são escolhidos por coerência pedagógica, e não por popularidade. Estudos e guias voltados aos Anos Finais reforçam que a cultura digital precisa ser trabalhada com intencionalidade e conexão com objetivos de aprendizagem, incluindo organização de atividades, critérios e orientação de uso. Isso é importante porque ajuda a escola a sair do improviso e entrar num uso mais consistente. (PERNAMBUCO, 2025).

Outro resultado recorrente é que jogos digitais podem ampliar participação quando a sala trabalha com colaboração: duplas, trios, grupos com papéis definidos e socialização de estratégias. Isso é especialmente relevante nos Anos Finais, quando existe muita comparação entre colegas e, ao mesmo tempo, muita insegurança escondida. Quando o professor organiza colaboração, o jogo vira oportunidade de diálogo, argumentação e construção conjunta, diminuindo a sensação de exposição de quem tem mais dificuldade. (BRASIL, 2018).

Sobre avaliação, um resultado bem claro é que o jogo exige mudança de olhar: avaliar só “pontuação” ou “fase alcançada” costuma ser injusto e pouco formativo. A literatura aponta que faz mais sentido avaliar também o processo: estratégia, justificativa, participação, registro e capacidade de explicar o que foi aprendido. Essa lógica se alinha à ideia de protagonismo e autoria na cultura digital, porque exige que o aluno seja capaz de comunicar e sustentar o que fez. (BRASIL, 2018).

Um ponto que apareceu com força nas leituras foi o risco de a gamificação virar só recompensa. Quando o foco é apenas ranking, pontuação e “ganhar”, parte da turma se desmotiva (especialmente quem já tem dificuldade) e a aprendizagem real fica em segundo plano. Os estudos reforçam que elementos de jogos precisam estar subordinados ao objetivo pedagógico, e não o contrário. Esse alerta aparece em pesquisas e discussões recentes sobre gamificação no contexto educacional. (PIMENTEL, 2020).

Outro resultado importante é que o jogo pode favorecer aprendizagens “mais profundas” quando é usado como ponto de partida para problematização: depois do jogo, o professor pode propor questões, debates, escrita de explicações, comparação de caminhos e reflexão sobre erros. A literatura insiste que o “depois do jogo” é tão importante quanto o jogo em si, porque é ali que o estudante transforma experiência em conhecimento sistematizado. (BACICH; MORAN, 2018).

No que diz respeito à formação docente, os textos analisados mostram que muitos professores precisam de apoio para lidar com algo bem concreto: tempo e planejamento. Sem tempo para estudar o jogo, testar possibilidades e prever dificuldades, o uso tende a ficar superficial. Por isso, um resultado da pesquisa é reforçar que não basta exigir inovação do professor; é necessário criar condições institucionais para que ele planeje e reflita. Essa discussão se conecta diretamente ao entendimento de tecnologias como reorganização da prática, não como recurso automático. (KENSKI, 2012).

12

A literatura também evidencia que jogos digitais podem apoiar inclusão quando há mediação e acessibilidade: adaptar tempo, trabalhar em grupo, oferecer roteiros, permitir diferentes formas de registro e valorizar processos. Isso reduz a ideia de “competição pura” e amplia participação, principalmente para estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Quando o professor faz esse tipo de ajuste, o jogo vira uma ponte para aprender com menos medo do erro. (PERNAMBUCO, 2025).

Outro achado é que jogos digitais podem ajudar a desenvolver competências de cultura digital que vão além do conteúdo: pesquisar, analisar informação, tomar decisão, lidar com regras, interpretar interfaces e construir estratégias. Isso é relevante porque muitos estudantes dominam o uso cotidiano das telas, mas ainda não dominam o uso acadêmico e crítico. A BNCC reforça exatamente essa diferença: não basta acesso, é preciso uso crítico e autoral. (BRASIL, 2018).

Os estudos analisados também indicam que o professor ganha mais segurança quando a formação docente trabalha com exemplos concretos: como selecionar jogos, como organizar etapas, como prever dificuldades, como formular perguntas e como construir registros. Esse tipo de formação tende a fortalecer a autoria docente, porque o professor deixa de ser “aplicador de recurso” e passa a ser designer de experiências de aprendizagem. Pesquisas sobre formação na cultura digital com gamificação apontam esse movimento de forma bem nítida. (PIMENTEL, 2020).

Um resultado que aparece como “lição prática” é que o uso de jogos digitais funciona melhor quando o professor não tenta fazer tudo ao mesmo tempo. Muitos textos sugerem começar pequeno: um conteúdo específico, um jogo bem escolhido, uma aula com etapas claras e um momento de sistematização. Esse começo mais cuidadoso evita frustração e ajuda o professor a ajustar a proposta a partir do retorno da turma, consolidando a prática ao longo do tempo. (BACICH; MORAN, 2018).

Outro ponto que emergiu com força é o papel da gestão escolar. Para a sala de aula ficar mais dinâmica e lúdica com jogos digitais, a escola precisa apoiar com organização, infraestrutura mínima e, principalmente, com formação continuada. Sem isso, o professor fica sozinho, e a chance de abandonar a proposta depois de uma experiência ruim aumenta. Guias e discussões sobre cultura digital nos Anos Finais reforçam a necessidade de planejamento institucional e continuidade. (PERNAMBUCO, 2025).

A literatura também mostra que jogos digitais podem ser usados tanto com internet quanto com soluções simples e offline, dependendo da realidade. O ponto central é manter o foco pedagógico: objetivos, mediação e avaliação. Esse resultado é importante porque muitas escolas têm limitações estruturais e, mesmo assim, conseguem avançar quando há planejamento e criatividade, sem transformar a falta de recursos em justificativa para não inovar. (KENSKI, 2012).

No conjunto, a discussão teórica indica que os jogos digitais, quando bem utilizados, contribuem para uma experiência de aprendizagem mais ativa e significativa nos Anos Finais, mas esse potencial depende diretamente do professor: do seu repertório, da sua formação e do apoio que recebe para planejar e avaliar. É por isso que a formação docente aparece como eixo central: ela é a ponte entre o recurso tecnológico e a aprendizagem de verdade. (PIMENTEL, 2020).

Em síntese, os resultados desta pesquisa bibliográfica apontam que jogos digitais podem tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas sem perder profundidade, desde que haja intencionalidade curricular, mediação docente, organização em etapas e avaliação voltada ao processo. Com isso, o jogo deixa de ser “pausa” e passa a ser linguagem e estratégia para aprender, alinhada ao que a BNCC propõe como cultura digital e ao que as metodologias ativas defendem como aprendizagem participativa e significativa. (BRASIL, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que mais ficou claro ao longo deste estudo foi que jogos digitais podem, sim, deixar as aulas dos Anos Finais mais dinâmicas e lúdicas, mas isso não acontece por “magia do recurso”. O aprendizado principal foi entender que a ludicidade só vira aprendizagem quando existe intenção pedagógica: o jogo precisa conversar com o conteúdo, com os objetivos da aula e com a realidade da turma, para que a experiência não se reduza a um momento isolado de entretenimento.

Os resultados também mostraram que a formação docente é o eixo que sustenta tudo: quando o professor tem repertório, apoio e tempo de planejamento, ele consegue escolher jogos com critério, organizar a aula em etapas e conduzir a turma com segurança. Nesse sentido, o objetivo do artigo foi atingido ao evidenciar que o uso pedagógico de jogos depende menos de “ter tecnologia” e mais de construir possibilidades concretas de trabalho didático, com clareza do que se quer desenvolver em termos de aprendizagem.

Como contribuição, o estudo reforça que jogos digitais podem ajudar a reaproximar estudantes do aprender, especialmente em um período escolar marcado por desmotivação e pela sensação de que muitos conteúdos não fazem sentido. Quando bem planejados, os jogos favorecem participação, colaboração, persistência diante do erro e criação de estratégias, e isso contribui para uma aula mais viva, mais dialogada e com maior espaço para protagonismo.

Entre as limitações, é importante considerar que se trata de uma pesquisa bibliográfica, o que impede observar diretamente o impacto de uma proposta em uma escola específica e acompanhar variáveis do cotidiano, como infraestrutura, disponibilidade de equipamentos, tempo real de aula e perfil das turmas. Além disso, as realidades escolares são muito diversas, e isso exige cautela ao generalizar, pois o que funciona bem em um contexto pode exigir adaptação significativa em outro.

Para estudos futuros, vale aprofundar pesquisas de campo em escolas dos Anos Finais, acompanhando formações docentes e analisando práticas reais com jogos digitais, inclusive com instrumentos de avaliação que valorizem o percurso do aluno (estratégias, argumentação, colaboração e registros). Também seria interessante investigar modelos de implementação por etapas, começando com pequenas experiências e ampliando gradualmente, para compreender quais condições tornam o uso de jogos uma prática contínua e realmente formativa ao longo do ano letivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (org.). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: MEC, 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MATTAR, João.: Games em educação como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson, 2009.

MONTEIRO, E. C. P.; FURTADO, R. S.; SANTOS, M. A. R. dos. Os princípios de aprendizagem dos bons videogames, de James Paul Gee, e suas aproximações com a teoria sociológica do jogo, de Roger Cailliois. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 49, n. 1, e47, 2024. DOI: 10.5902/1984644471681.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Cultura digital na sala de aula: guia de orientações didático-metodológicas para o Ensino Fundamental – anos finais. Recife: SEE, 2025.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Ana Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Vicente Batista. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e76125, 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.76125.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.