

**“O TIGRINHO VAI À ESCOLA”: UMA ANÁLISE MÍDIA-EDUCATIVA DOS JOGOS DIGITAIS DE AZAR A PARTIR DO USO DA IA**

**“EL TIGRECITO VA A LA ESCUELA”: UN ANÁLISIS MEDIOS-EDUCATIVO DE LOS JUEGOS DIGITALES DE AZAR A PARTIR DEL USO DE LA IA**

**“THE LITTLE TIGER GOES TO SCHOOL”: A MEDIA-EDUCATIONAL ANALYSIS OF ONLINE GAMBLING GAMES THROUGH THE USE OF AI**



Galdino Rodrigues de SOUSA<sup>1</sup>  
e-mail: dr.galdinosousa@eefd.ufrj.br



Eliane Medeiros BORGES<sup>2</sup>  
e-mail: mborges.eliane@gmail.com



Neil Franco Pereira de ALMEIDA<sup>3</sup>  
e-mail: prof.neilfranco@gmail.com



Samara Moura BARRETO<sup>4</sup>  
e-mail: samara.abreu@ifce.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

SOUSA, Galdino Rodrigues de; BORGES, Eliane Medeiros; FRANCO, Neil Franco Pereira de; BARRETO, Samara Moura. “O tigrinho vai à escola”: uma análise mídia-educativa dos jogos digitais de azar a partir do uso da IA. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 10, n. 00, e025019, 2025. e-ISSN: 2177-5060. DOI: 10.29378/plurais.v10i00.24326



| **Submetido em:** 18/07/2025

| **Revisões requeridas em:** 29/10/2025

| **Aprovado em:** 10/10/2025

| **Publicado em:** 17/12/2025

---

**Editoras:** Profa. Dra. Célia Tanajura Machado  
Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales  
Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Adjunto da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ e professor do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora – MG – Brasil. Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora – MG – Brasil. Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Desportos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

<sup>4</sup> Instituto Federal do Ceará (IFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do curso de Educação Física e professora do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF).

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma análise sobre os jogos digitais de azar, explorando as potencialidades e limitações da Inteligência Artificial (IA) ChatGPT como possível artefato tecnológico educacional. Adota uma abordagem exploratória que integra a produção acadêmica da mídia-educação (ME), documentos institucionais e a experiência empírica decorrente do uso da IA. Os resultados indicam que, ao considerar a IA como um artefato potencialmente educativo, houve contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas midiáticas críticas e criativas, ainda que com algumas limitações. Contudo, para a construção de saberes significativos no contexto da cultura digital, revelou-se necessário o diálogo constante com a literatura especializada em ME. Dessa forma, constituiu-se um ambiente educativo no qual a IA desempenhou um papel relevante na problematização dos jogos digitais de azar, sob a perspectiva da ME, assegurado pelo protagonismo do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mídia-educação. Jogos digitais de azar. Inteligência artificial. Formação de professores.

***RESUMEN:** Este artículo presenta un análisis sobre los juegos digitales de azar, explorando las potencialidades y limitaciones de la Inteligencia Artificial (IA) ChatGPT como un posible artefacto tecnológico educativo. Adopta un enfoque exploratorio que integra la producción académica sobre medios-educación (ME), documentos institucionales y la experiencia empírica derivada del uso de la IA. Los resultados indican que, al considerar la IA como un artefacto potencialmente educativo, se realizaron contribuciones al desarrollo de prácticas pedagógicas mediáticas críticas y creativas, aunque con algunas limitaciones. Sin embargo, para la construcción de saberes significativos en el contexto de la cultura digital, resultó necesario el diálogo constante con la literatura especializada en ME. De este modo, se constituyó un ambiente educativo en el cual la IA jugó un papel relevante en la problematización de los juegos digitales de azar, desde la perspectiva de la ME, asegurado por el protagonismo del docente.*

**PALABRAS CLAVE:** Medios-educación. Juegos digitales de azar. Inteligencia artificial. Formación docente.

***ABSTRACT:** This article presents an analysis of online gambling games, exploring the potentials and limitations of ChatGPT Artificial Intelligence (AI) as a possible educational technological artifact. It adopts an exploratory approach that integrates academic production on media-education (ME), institutional documents, and empirical experience derived from the use of AI. The results indicate that, when considering AI as a potentially educational artifact, it contributed to the development of critical and creative media pedagogical practices, albeit with some limitations. However, to build meaningful knowledge in the context of digital culture, constant dialogue with the specialized literature on ME proved necessary. Thus, an educational environment was created in which AI played a relevant role in problematizing.*

**KEYWORDS:** Media-education. Online gambling games. Artificial intelligence. Teacher education.

---

## Introdução

No século XXI, o ambiente midiático global transformou-se drasticamente com o surgimento de novas tecnologias, formas e práticas de mídias (Buckingham, 2023). As empresas de mídia incrementaram suas estratégias e capacidade de lucrar. Nesse contexto, observa-se que os jogos digitais de azar<sup>5</sup> têm conquistado crescente relevância no âmbito social.

Denominados também de “cassinos on-line”<sup>6</sup>, esses jogos são amplamente promovidos por uma extensa rede de influenciadores digitais, que frequentemente compartilham em seus stories do Instagram ganhos supostamente exorbitantes e rápidos. Jogos como o *Fortune Tiger*, também conhecido como “o jogo do tigrinho”, embora ilegais e proibidos no Brasil, ganharam notoriedade nos últimos anos, conquistando o imaginário populacional com a promessa de ganhos financeiros considerados fáceis.

É relevante destacar que a prevalência dessa prática de jogos de azar é, globalmente, de duas a quatro vezes maior entre adolescentes do que entre adultos. O estudo conduzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022) aponta que 20% dos jovens entrevistados apresentam comportamento de jogo compulsivo, e que 22% deles relatam ter realizado sua primeira aposta em jogos digitais de azar aos 11 anos de idade ou antes. Esses dados evidenciam a crescente exposição e vulnerabilidade de crianças e adolescentes a esse tipo de prática.

Diante desses apontamentos, este artigo tem como objetivo problematizar os jogos digitais de azar, além de apresentar possíveis contribuições em prol de mediações educativas digitais com crianças e adolescentes. Posto isso, metodologicamente, nossa exploração empírica considerou interlocuções com uma Inteligência Artificial (IA) — o Chat Generative Pre-Trained Transformer (ChatGPT). Tomamos a mídia-educação (ME) como um referencial teórico e de análise, especialmente em alguns de seus aspectos pedagógicos criativos e críticos.

A ME é uma área de ensino, pesquisa e intervenção que visa problematizar as mídias educacionalmente, a partir de competências críticas e criativas (Sousa; Borges; Colpas, 2020). A educação crítica é um primeiro passo nesse processo, visando a reflexão/interpretação criteriosa das mídias, indo além na dimensão metodológica ou tecnológica. A educação criativa,

---

<sup>5</sup> São consideradas jogos de azar no Brasil aqueles que atrelam a obtenção de prêmios à sorte do jogador, e por serem programadas para viciarem e quase sempre resultarem em perdas para os apostadores. Neste artigo fazemos referência a esses jogos no formato digital, presença constante no contemporâneo.

<sup>6</sup> O termo “cassino on-line”, a exemplo do que preceitua o Instituto Alana, é utilizado neste artigo para fazer referência a serviços e produtos disponibilizados na internet que configuram modalidade de jogos de apostas, permitindo aos usuários apostar em versões digitais de jogos similares a máquinas caça-níqueis.

por sua vez, busca utilizar os recursos tecnológicos para a construção do conhecimento de forma produtiva e ativa, tomando-os sob o viés da linguagem, ou seja, valorizando formas de expressão tecnológica.

Em aproximação a uma escola reflexiva, compreendemos o termo competência como a capacidade de utilizar os saberes para agir em situações, exigindo, portanto, a apreensão de conhecimentos (Alarcão, 2008). Diria Buckingham (2023) que as empresas de mídia exercem um poder considerável e que grande parte do que elas fazem é obscuro e invisível. No entanto, também existem formas educacionais para que os usuários se contraponham. Incentivados por isso, tratamos a IA como um potencial artefato tecnológico educativo, visando uma formação para a contraposição aos jogos digitais de azar pelas próprias mídias digitais e com a mediação da ME. Essa ação de integralizar uma IA crítica e criativamente ao processo educativo e de pesquisa é fruto de um entendimento que vem sendo firmado por alguns autores (Buckingham, 2023) e foi reafirmado em artigo de nossa autoria publicado ainda no ano de 2024 (Lima; Sousa; Borges, 2024).

Para embasar essa nossa reflexão, utilizamos também como referências matérias jornalísticas e documentos elaborados por organizações internacionais, como o UNICEF, que têm se posicionado de maneira crítica em relação aos jogos digitais de azar. Defendemos, neste texto, a reconfiguração dos processos educacionais e de pesquisa a partir dos meios digitais com um enfoque que priorize questões criativas, inovadoras e críticas. Um exemplo disso é a contraposição à geração automática de respostas, textos e tarefas pelo ChatGPT (Barbosa; Portes, 2023).

Além dessas proposições introdutórias, o texto está organizado em quatro seções principais. A primeira seção aborda aspectos teóricos que fundamentam o estudo, especialmente no que se refere à relação com os jogos digitais de azar. A segunda seção apresenta o caráter metodológico da pesquisa. A terceira dedica-se à apresentação e discussão dos dados obtidos por meio da IA, bem como à abordagem de aspectos teóricos da ME. Por fim, a quarta seção traz as considerações finais.

### **Breve consideração sobre os jogos digitais de azar**

Estima-se que os jogos de azar estejam presentes na sociedade desde os anos 3.000 a.C., gerando interesses nas esferas sociais, políticas e jurídicas, além de impulsionar a necessidade de estratégias pedagógicas no campo educacional. Oliveira (2019) observa que, apesar dessa

longa trajetória, ainda são escassos os estudos científicos no Brasil dedicados a explorar essa temática de maneira aprofundada.

O interesse popular pelos jogos de azar, conforme abordado na literatura, está frequentemente ligado à ilusão de enriquecimento rápido e à sensação de bem-estar gerada pela liberação do neurotransmissor dopamina, gerando o que podemos chamar de vício dopaminérgico. Os estímulos proporcionados por esses jogos residem, especialmente, na possibilidade de ganhos ou perdas rápidas, ou seja, a chance de alcançar o ápice ou a ruína em questão de segundos ou com apenas alguns cliques (Fajardo, 2024).

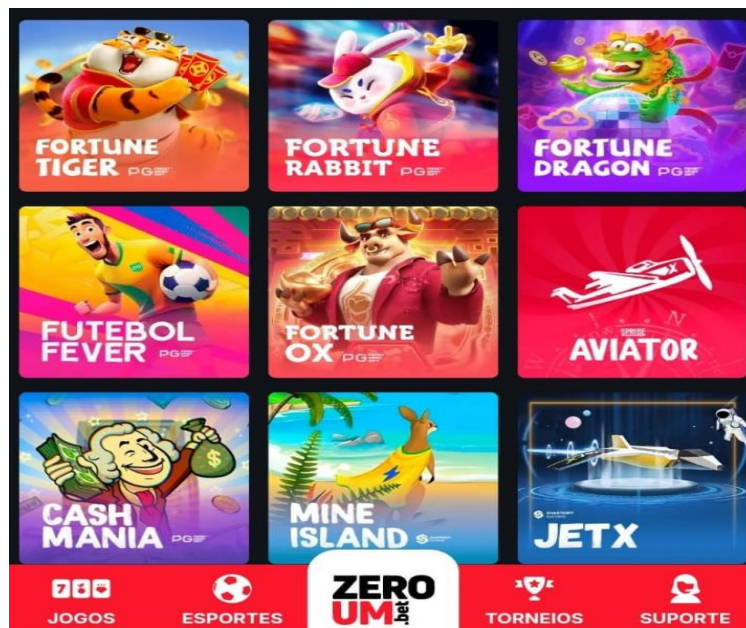
Esse fenômeno é ainda mais intensificado por uma variedade de fatores interpessoais, como a busca por uma mudança econômica significativa. Dessa forma, é possível que os jogadores estejam em busca desde soluções financeiras imediatas ou de longo prazo até uma forma de escapismo diante de dificuldades sociais ou pessoais, ou mesmo apenas de um prazer momentâneo (Oliveira, 2019).

Omais (2009) destaca que, embora a prática dos jogos de azar seja muitas vezes encarada pela população como uma forma de diversão e entretenimento, suas consequências podem ser tão graves quanto as do consumo de substâncias psicoativas. Para chegar a essa conclusão, o autor levou em consideração os impactos físicos, sociais e emocionais. Nesse sentido, Oliveira (2019) enfatiza a necessidade de estabelecer regulamentações para essas práticas, com o objetivo de mitigar a compulsão comportamental e os danos sociais a elas associados.

Em 2024, operações da Polícia Civil em diversos estados brasileiros reforçaram a percepção de gravidade e a necessidade de mediação educacional sobre os jogos de azar. Os alvos dessas operações foram influenciadores digitais que incentivavam seus seguidores a realizar apostas em jogos digitais de azar, muitas vezes envolvidos, conforme denúncias, em práticas ilegais como lavagem de dinheiro e até mesmo em conexões com organizações criminosas. Já em 2025, muitos desses influenciadores foram convocados a depor na Comissão Parlamentar de Inquérito das BETs, que tem como objetivo principal investigar os impactos das plataformas de apostas e jogos no orçamento das famílias brasileiras.

Jogos digitais de azar como o *Fortune Tiger*, *Fortune Rabbit*, *Fortune Dragon*, *Futebol Lever*, *Fortune Ox*, *Aviator*, dentre outros, viralizaram nos últimos anos e conquistaram o imaginário popular infanto-juvenil. Suas mensagens publicitárias são veiculadas com animações vibrantes e personagens em formato de desenhos animados, como tigrinhos, coelhinhos, aviõezinhos, jogadores de futebol e moedas de ouro.

**Figura 1** – Jogos digitais de azar e seu apelo infanto juvenil



Fonte: Imagens do Google.

Os desenhos animados são, reconhecidamente, recursos gráficos e, por vezes, audiovisuais pertencentes ao universo infanto-juvenil, conforme destaca o Conselho Nacional de Autorregulação Publicitária (Conar). Frequentemente apresentados por meio de animais humanizados, bonecos ou animações, esses recursos têm o poder de despertar a curiosidade e a atenção dos menores, contribuindo para a formação de valores morais ou hábitos entre eles. Nesse contexto, os jogos digitais de azar não cumprem o princípio de proteção a crianças e adolescentes ao desenvolverem e disseminarem suas publicidades. Esse princípio passou a ser exigido pelo Conar a partir de 2008 (Conjur, 2008).

Nessa esteira, o Instituto Alana, renomada entidade de proteção à infância com 30 anos de atuação no Brasil, denunciou ao Ministério Público do Estado de São Paulo a existência de diversos perfis brasileiros de “influenciadores mirins” vítimas de exploração comercial infantil. De acordo com o Instituto, perfis cujos proprietários possuem entre 6 e 17 anos são seduzidos por sites de apostas para promovê-los. Nisso, o resultado é o incentivo à prática dos jogos de azar por seus seguidores, majoritariamente também crianças e adolescentes, novas vítimas dessa exploração (Alana, 2024).

A Resolução nº 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) destaca que a presença de “apresentadores infantis” nas peças publicitárias é um fator que potencializa o risco de seduzir abusivamente as crianças ao consumo. O Instituto

Alana, ao monitorar os perfis de influenciadores mirins na rede social Instagram, observou a divulgação de “cassinos on-line” por meio de stories e feeds, sempre com links direcionando para as plataformas. Além disso, o feedback de crianças e adolescentes seguidores revelou que muitos começaram a jogar devido a essa influência.

Para ilustrar os impactos dessa prática na juventude, Fajardo (2024) relata que jovens beneficiados pelo programa “Pé-de-meia”, uma iniciativa do Governo Federal que oferece uma bolsa de R\$ 200,00 mensais para alunos do ensino médio, estão utilizando o benefício para realizar apostas on-line. A relação entre perdas financeiras nos jogos de azar e o desejo contínuo de apostar é evidenciada por Gabriel, um adolescente de 16 anos, em uma entrevista a um jornal tradicional brasileiro: “[...] quanto mais eu perdia, acordava querendo jogar mais para tentar recuperar. Isso não é bom, você se vicia. Cheguei a perder R\$ 400,00” (Fajardo, 2024).

Portanto, a implementação de normas por meio dos sistemas político e jurídico é essencial para organizar e regulamentar a sociedade, ao mesmo tempo em que possibilita a arrecadação para o Estado. Nesse sentido, intervenções no campo educativo, com foco em uma formação digital crítica e criativa, são fundamentais para a conscientização sobre os jogos de azar, especialmente no ambiente escolar, que se configura como um espaço privilegiado para essa intervenção, dada a vulnerabilidade de crianças e adolescentes a essas práticas. Firmamos, assim, nossa proposta em uma formação digital crítica e criativa, com ênfase na ME e nas IAs.

Desde os anos 1990, os governos reguladores de mídia ao redor do mundo têm se mostrado cada vez mais favoráveis à ideia de educação midiática. Quase todos a defendem, embora essa definição seja frequentemente vaga e com interpretações diversas (Buckingham, 2023). Diante disso, optamos por adotar a ME como abordagem, reconhecendo que essa área de ensino, pesquisa e extensão vem sendo problematizada desde os anos 1960 e tem sido legitimada pela literatura acadêmica e por organismos internacionais, como a própria UNESCO (Belloni, 2022). Nesse prisma, a próxima seção destina-se à explicitação de nosso trajeto metodológico.

## Metodologia

Este estudo é caracterizado por uma abordagem exploratória, na qual consideramos as respostas produzidas pelo ChatGPT 4.1 à nossa questão de interesse como corpus, relacionada aos jogos digitais de azar e às possíveis contribuições educacionais didático-pedagógicas digitais. De maneira central, também estabelecemos orientações e interlocuções com a literatura, especialmente no que tange à ME, a matérias jornalísticas e a documentos institucionais relacionados aos cassinos on-line.

Nossa metodologia exploratória da IA, inspirada por um texto recente de nossa autoria (Lima; Sousa; Borges, 2024), foi estruturada a partir de um diálogo estabelecido com o ChatGPT. O foco investigativo concentrou-se na problematização dos jogos digitais de azar sob uma perspectiva educativa, a partir da percepção da IA, tendo como base teórica a ME, com ênfase em suas dimensões críticas e criativas. Nesse sentido, o chatbot assumiu, em tese, parte da autoria deste texto, sob uma ótica criativa das mídias, enquanto direcionamos a ele questões que a ME caracterizaria também como críticas (Sousa; Borges; Colpas, 2020).

Seguindo o modelo de nosso primeiro artigo (Lima; Sousa; Borges, 2024), posicionamos como pesquisadores com o objetivo de realizar uma pesquisa pedagógica relacionada aos jogos digitais de azar, às crianças e aos adolescentes, e à educação. Após essa introdução, abordamos outras questões de interesse vinculadas à temática em análise. O conteúdo gerado pelo diálogo com o chatbot foi submetido a uma codificação focada (Thomas, 2006), utilizando o software de análises qualitativas ATLAS.ti, o qual:

[...] envolve a leitura e classificação do conteúdo a partir de perguntas-problema. As respostas vão gerando rótulos (códigos) temporários com os quais os parágrafos vão sendo identificados. Findada a primeira leitura, os códigos são reavaliados e filtrados na tentativa de evitar categorias repetitivas. Ao término desse processo, esses rótulos são organizados em grupos temáticos mais amplos, diretamente associados às questões de pesquisa (Bitencourt, 2021, p. 368).

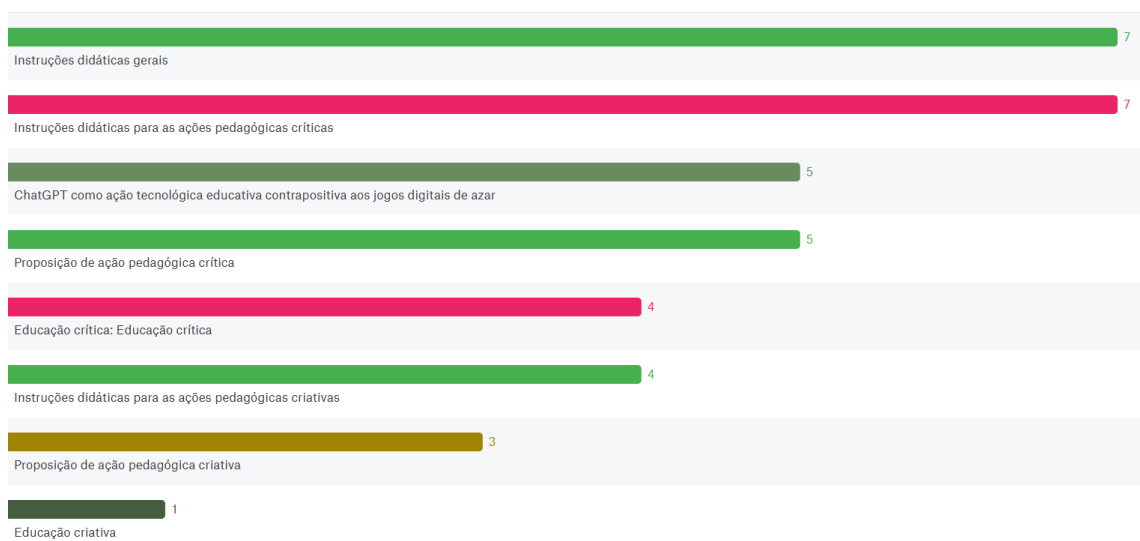
Nossa questão-problema de pesquisa, feita à IA, focou em estratégias pedagógicas voltadas para o educar crítica e criativamente, inspirada na ME e em suas dimensões teórico-pedagógicas. Endereçamos o seguinte questionamento ao ChatGPT: “ChatGPT, como educar meus alunos crítica e criativamente para a contraposição aos jogos digitais de azar, tendo você como parceiro de pesquisa e artefato tecnológico a ser utilizado/explorado?”. A seguir, apresentamos os resultados obtidos.

## Resultados e Discussão

### Um primeiro olhar

Os indicadores fornecidos pelo chatbot estão sintetizados por frequência no Gráfico 1, fornecido pelo software ATLAS.ti:

**Gráfico 1** – Incidências dos resultados apresentados pela IA, de acordo com o grupo temático educar “crítica” e “criativamente” para a contraposição aos jogos digitais de azar



Fonte: As autorias via ATLAS.ti (2025).

Iniciando a problematização dos dados, a maior parte do conteúdo das respostas do ChatGPT seguiu a direção de *informações didáticas gerais e informações didáticas para as ações pedagógicas*. Essas categorias foram desenvolvidas de maneira ampla e introdutória pela IA, com o objetivo de enfatizar a relevância e a justificativa de determinadas estratégias no processo de educação para as mídias ou na conscientização sobre os jogos digitais de azar. A abordagem adotada pelo chatbot visou oferecer um panorama inicial ao professor/pesquisador, apresentando uma base justificada e direcionamentos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Vejamos:

Resposta 1: Educar seus alunos de maneira crítica e criativa para que possam refletir sobre os impactos dos jogos digitais de azar é um desafio importante e relevante no contexto atual, especialmente com a crescente presença desses jogos na vida digital dos jovens. Para isso, é necessário criar um espaço de aprendizado que combine tanto a reflexão crítica quanto o desenvolvimento de habilidades criativas, utilizando ferramentas como o *ChatGPT* para fomentar a pesquisa, análise e discussão.

Resposta 2: Para estimular uma abordagem crítica, é importante que seus alunos analisem não só os impactos dos jogos de azar, mas também como essas plataformas funcionam e se utilizam de estratégias psicológicas para atrair e manter jogadores.

Resposta 3: Essa abordagem desenvolve a capacidade de buscar informações de fontes variadas, avaliar argumentos e formar opiniões fundamentadas.

A primeira resposta destaca a relevância da temática diante da crescente presença dos jogos de azar na vida digital dos jovens. Aponta-se a importância de articular reflexão crítica e desenvolvimento de habilidades criativas, utilizando ferramentas tecnológicas como o ChatGPT para estimular a pesquisa e o debate. Tal abordagem está alinhada a perspectivas pedagógicas contemporâneas que consideram a mediação tecnológica um recurso para potencializar processos educativos, desde que utilizados com intencionalidade formativa (Fantin; Martins, 2023).

A segunda resposta aprofunda a dimensão crítica ao sugerir que os alunos analisem não apenas os impactos dos jogos digitais de azar, mas também os mecanismos utilizados por essas plataformas para atrair e fidelizar jogadores pelo domínio psicológico. Esses aspectos remetem a estratégias didático-pedagógicas da educação midiática, em que a compreensão das estratégias mercadológicas empregadas pelas indústrias de entretenimento digital é essencial para uma formação dos alunos mais consciente e informada (Buckingham, 2023). No olhar de Fantin (2006), tal estratégia só se enfatizaria com um aprofundamento criativo, no qual os alunos “criassem” mídia, entendendo, assim, de forma profunda, o seu funcionamento.

Por fim, a terceira resposta enfatiza o desenvolvimento da capacidade de buscar informações em fontes variadas, avaliar argumentos e construir opiniões a partir de comparativos. Essa perspectiva reforça a importância da alfabetização informacional, que permite aos estudantes não apenas acessar conteúdos, mas também compará-los e interpretá-los criticamente, distinguindo, entre variadas informações e fontes, aquelas verídicas daquelas inverídicas (Buckingham, 2023).

Dessa forma, a análise dos dados evidencia que as respostas do chatbot se aproximam de elementos pedagógicos mídia-educativos pautados no pensamento crítico frente às dinâmicas digitais contemporâneas, com interlocuções com aspectos criativos — algo que será evidenciado e aprofundado no próximo tópico. Por outro lado, percebe-se que o discurso produzido pelo chatbot apresenta um tom prescritivo, marcado pelo uso frequente de expressões como “é necessário” e “é importante”. Segundo Lima, Sousa e Borges (2024), essa característica pode ser atenuada dependendo da forma como as perguntas são formuladas pelo

professor/pesquisador, especialmente quando acompanhadas de informações e contextos mais explicativos, ainda que isso não elimine completamente a prescritividade do ChatGPT.

É relevante destacar que, na esteira de Lima, Sousa e Borges (2024), o aspecto geral dos dados traz à tona que a qualidade das respostas geradas por sistemas de IA, como o chatbot em questão, depende da formulação precisa das perguntas que lhe são dirigidas. Nesse contexto, o processo de elaboração de perguntas é um elemento crucial para garantir que as respostas estejam alinhadas aos objetivos pedagógicos definidos pelo professor, apesar de compreendermos os direcionamentos da IA.

Ao introduzir uma pergunta, é imperativo que o docente compreenda os conceitos subjacentes e as implicações do tema, além de saber como estruturar a questão de maneira que a IA possa fornecer a resposta mais relevante e adequada para o contexto pedagógico. Essa perspectiva é fundamental, pois sublinha a ideia de que a interação com sistemas de IA não deve ser vista como um processo passivo por parte de quem a busca, mas sim como uma troca que exige do educador não só o domínio do conteúdo, mas também a habilidade de engajar a IA de forma qualitativa. Em suma, a utilização de IA no contexto educacional requer mais do que apenas a inserção de dados ou perguntas genéricas. Ela exige um compromisso crítico contínuo com o conteúdo que será abordado, com o objetivo de garantir que as respostas da IA não sejam apenas tecnicamente precisas, mas também pedagogicamente significativas e alinhadas aos propósitos do ensino.

Seguindo com o processo de análise dos dados, outra categoria importante constatada envolveu a percepção do ChatGPT como possível ferramenta para a ação tecnológica educativa contrapositiva aos jogos digitais de azar, o que valoriza a perspectiva criativa da ME. Novamente, a IA entendeu que deveria fornecer sugestões para o trabalho pedagógico com o ChatGPT, todavia utilizando o verbo “poder” como forma de direcionamento pedagógico (grifo nosso):

Resposta 1: Para essa parte, **você pode** envolver o ChatGPT na criação de materiais interativos, como *quizzes*, questionários reflexivos ou discussões em grupo sobre os pontos apresentados.

Resposta 2: **Você pode usar** o ChatGPT para gerar ideias e fazer pesquisas sobre práticas inovadoras na criação de jogos que não envolvam apostas, promovendo desafios e recompensas baseadas em habilidade e conhecimento.

Resposta 3: A pesquisa independente é uma ótima maneira de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. **Você pode usar** o ChatGPT para apoiar os alunos na coleta de informações, formulando perguntas, buscando artigos

científicos ou criando uma lista de fontes confiáveis sobre o tema dos jogos de azar digitais e seus impactos.

Primeiramente, a proposta de envolver o ChatGPT na criação de materiais interativos, como quizzes, questionários ou discussões em grupo, mostra como a IA pode ser utilizada instrumentalmente, como ferramenta de ensino, e de forma criativa. A utilização do ChatGPT na criação de jogos educativos que não envolvam apostas, mas que promovam desafios baseados em conhecimentos, oferece uma alternativa com ênfase criativa, apesar de a relação entre desafio e recompensa se aproximar de práticas tecnicistas e se distanciar do campo crítico.

Por fim, a sugestão de usar o ChatGPT para apoiar a pesquisa dos alunos pode dialogar tanto com a concepção crítica quanto com a concepção criativa. A pesquisa dos estudantes pode contribuir para que eles se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades de investigação e de análise. Ao usar o ChatGPT para ajudar na coleta de informações, formular perguntas e buscar fontes, os alunos têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de pesquisa. Cabem ressalvas ao “prescritivismo” já percebido no ChatGPT, algo possível de o professor estabelecer por meio do diálogo e de mediações com os discentes.

A criação de uma lista de fontes sobre temas como os impactos dos jogos de azar digitais, por exemplo, pelo chatbot, oferece aos alunos um ponto de partida para questionar o próprio ChatGPT como fonte confiável ou não, valorizando, inclusive, o direcionamento mídia-educativo do professor diante de um possível erro ou tendenciosidade da IA. O ChatGPT, portanto, atua, neste caso, não apenas como um suporte informativo, mas também como uma das mais variadas fontes possíveis sobre um determinado tema, podendo ter suas respostas questionadas e comparadas com a literatura e com o próprio professor. Surpreende-nos que o próprio chatbot faça uma sugestão que vá nessa linha.

Ao considerarmos o que foi problematizado até aqui, juntamente com as categorias ainda restantes, torna-se evidente que a abordagem adotada na questão-problema resultou em respostas do chatbot com forte coerência semântica, acompanhadas de detalhes críticos e criativos sobre os jogos digitais de azar. Esse padrão revela a formação de dois grandes grupos de categorias: (i) educação crítica e (ii) educação criativa. O Quadro 1, a seguir, simplifica e amplia a visualização desses grupos.

**Quadro 1 – Grupos de respostas**

<b>Educação crítica</b>	<b>Educação criativa</b>
a) proposições e ações pedagógicas críticas. b) instruções didáticas para as ações pedagógicas críticas.	a) proposições de ações pedagógicas criativas. b) instruções didáticas para as ações pedagógicas criativas.

Fonte: As autorias (2025).

O primeiro grande grupo de categorias se ramificou nas seguintes: (a) proposições e ações pedagógicas críticas e (b) instruções didáticas para as ações pedagógicas críticas. Por sua vez, o segundo se estruturou em: (a) proposições de ações pedagógicas criativas e (b) instruções didáticas para as ações pedagógicas criativas. No próximo tópico, adentraremos a discussão específica desses grandes grupos de categorias e de suas ramificações.

**Educar crítica e criativamente para a contraposição aos jogos de azar: um olhar mídia-educativo**

Esses desdobramentos apresentam uma estrutura didática que combina tanto o pensamento crítico quanto o criativo, permitindo que as respostas do ChatGPT sirvam como um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas próximas à ME. A análise dos dados, portanto, sugere que o chatbot foi capaz de gerar não apenas uma compreensão geral sobre os temas em questão, mas também de propor caminhos específicos e orientações para a implementação de ações pedagógicas tanto críticas quanto criativas, subdivididas em frentes de atuação, sistematizadas no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 – Proposições de ações e suas frentes de acordo com o *ATLAS.ti***

<b>Proposições de ações pedagógicas críticas e as instruções didáticas</b>	<b>Proposições de ações pedagógicas e as instruções didáticas criativas</b>
a) Contextualização e conscientização sobre jogos de azar Digitais; b) Desconstrução dos mecanismos dos jogos; c) Desenvolvimento de pensamento crítico por meio da pesquisa; d) Promoção de um compromisso pessoal.	a) Desenvolvimento de habilidades criativas.

Fonte: As autorias (2025).

Quanto à primeira frente crítica, “Contextualização e conscientização sobre os jogos de azar digitais”, o chatbot sugeriu que a análise dos jogos de azar digitais deva envolver um exame

crítico de suas implicações em múltiplos âmbitos, principalmente nos psicológicos, sociais e econômicos. É crucial, de acordo com a IA, que os estudantes compreendam a definição desses jogos antes de se aprofundarem em suas consequências. Além de uma definição, o conceito de vício associado aos jogos de azar precisa ser discutido com profundidade, conforme se sugere.

A mecânica desses jogos explora as fragilidades psicológicas do jogador, criando uma ilusão de controle sobre os resultados, o que, no caso dos jogos digitais, é amplificado pelo design das plataformas, que favorece o comportamento repetitivo. A combinação de acesso ilimitado, sistemas de recompensa e a ausência de controles físicos (como os encontrados em cassinos tradicionais) potencializa o risco de desenvolvimento de um vício. Isso leva a uma sobrecarga cognitiva nos jogadores, que podem ter dificuldades em reconhecer os sinais de que estão se tornando dependentes, o que agrava as consequências psicológicas (Fajardo, 2024).

Em um contexto mais amplo, as implicações sociais dos jogos de azar digitais não podem ser ignoradas, de acordo com o ChatGPT. O impacto na vida de indivíduos e famílias deve ser evidenciado a partir de casos reais de dependência, perdas financeiras e desintegração de relacionamentos. Sugere-se que as evidências, por meio de relatos das pessoas afetadas, ajudem a humanizar a discussão, mostrando como o fenômeno ultrapassa os limites do entretenimento e se torna uma questão sociopolítica e pedagógica, com desdobramentos no âmbito da saúde pública, como ponderado, de certa forma, por Omais (2009), Oliveira (2019) e Buckingham (2023).

Já a segunda frente crítica, “Desconstrução dos mecanismos dos jogos”, foi alimentada a partir da importância de se compreenderem as mecânicas de engajamento e vício, o marketing e a ética nos jogos de azar digitais. Sabe-se que esses jogos são projetados intencionalmente para maximizar a permanência do jogador na plataforma, utilizando técnicas de psicologia comportamental que exploram a natureza humana de forma sofisticada (Fajardo, 2024).

Exemplos como recompensas variáveis, *loot boxes* (monetização) e notificações constantes são práticas recorrentes que criam ciclos de antecipação e gratificação, os quais dificultam a interrupção do comportamento de jogo. As recompensas variáveis, por exemplo, funcionam de maneira similar ao que se observa em programas de reforço intermitente, amplificando o desejo de repetição do comportamento para “ganhar” mais. Isso não só aumenta o tempo de engajamento, mas também favorece a formação de um padrão de dependência. Esse design, que visa explorar vulnerabilidades cognitivas, problematiza as implicações éticas, morais e sociais desses jogos, como nos ensina Buckingham (2023).

Além disso, o marketing de jogos de azar digitais tem uma dimensão sedutora e preocupante, como já citado, especialmente em plataformas como as redes sociais. Os desenvolvedores utilizam influenciadores digitais para promover os jogos de maneira que pareçam inofensivos ou até vantajosos, mascarando os riscos envolvidos. A associação de influenciadores, muitas vezes jovens, pode criar uma falsa sensação de pertencimento ou de “normalidade” em torno da prática, fazendo com que o público-alvo — predominantemente jovem e vulnerável — seja mais suscetível a se engajar em comportamentos de risco (Alana, 2024).

A abordagem nas redes sociais é, muitas vezes, disfarçada de entretenimento, mascarando os aspectos prejudiciais desses jogos, como os vícios que podem ser desencadeados por uma simples jogada aparentemente inocente. A utilização de anúncios focados no público jovem e o apelo a influenciadores com grandes bases de seguidores trazem à tona um debate crucial sobre a responsabilidade da indústria em relação à saúde mental e ao bem-estar dos consumidores (Alana, 2024).

A terceira frente crítica nos apresenta que o *desenvolvimento do pensamento crítico por meio da pesquisa* é um dos pilares fundamentais para a formação de alunos capazes de questionar, analisar e compreender as complexidades dos temas contemporâneos, como os jogos de azar digitais. A pesquisa independente permite que os alunos não apenas adquiram conhecimento, mas também aprendam a identificar fontes confiáveis, a formular perguntas e a avaliar informações de forma crítica. O uso de ferramentas como o ChatGPT pode ser útil nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento de potencialidades também criativas.

A atividade de pesquisa, na qual os alunos investigam temas como o impacto psicológico dos jogos de azar, a regulação dos jogos on-line em diferentes países ou as técnicas utilizadas para manipular o comportamento dos jogadores, é citada como exemplo. Outra sugestão vai na direção da busca por artigos científicos, resumos de publicações ou até mesmo da geração de ideias para novas perspectivas sobre o impacto dos jogos de azar digitais, próximo ao que preconiza Buckingham (2023).

A quarta e última categoria aponta para a reflexão e a ação, visando à *promoção de um compromisso pessoal* dos alunos com o uso saudável da tecnologia e a conscientização sobre o impacto dos jogos de azar digitais em suas próprias vidas e em suas comunidades. A tarefa pessoal, na qual os alunos devem refletir sobre seus próprios hábitos de consumo digital, permite uma análise íntima de como eles se relacionam com esses jogos. Perguntas como “Você já foi impactado por algum tipo de vício digital?” ou “O que você pode fazer para se proteger

ou ajudar outras pessoas a evitarem os riscos dos jogos de azar digitais?” incentivam, de acordo com o ChatGPT, uma introspecção que pode levar a um maior autoconhecimento e a práticas mais responsáveis no futuro.

Ao final dessa reflexão, a IA sugere que os alunos elaborem planos de ação, individuais ou coletivos, voltados à promoção de um consumo digital saudável e à prevenção do vício em jogos de azar. Esses planos também contribuem para o engajamento criativo na construção de um ambiente digital mais consciente.

A única frente criativa diretamente proposta foi a de *desenvolvimento de habilidades criativas*. Nela, o ChatGPT destacou que é essencial estimular a criatividade dos alunos e direcioná-los para alternativas que ofereçam benefícios tanto individuais quanto sociais. Nesse contexto, uma das abordagens mais produtivas, segundo a IA, é o incentivo à criação de projetos que apresentem propostas de jogos digitais éticos.

Jogos educacionais éticos ou de conscientização podem contribuir para a exploração do ambiente digital como meio de educação e construção de competências criativas. De forma relacional ao que apresenta Buckingham (2023) em um contexto de educação midiática, é importante que os estudantes se questionem sobre como os jogos podem ser desenhados de forma a incentivar o aprendizado, a empatia e a cooperação, e não apenas a competição e a busca por gratificação imediata. Por fim, estimular debates sobre o design ético de jogos é uma maneira de integrar novamente a perspectiva crítica e criativa, algo extensivamente defendido na ME (Fantin, 2006).

Em síntese, de acordo com Buckingham (2023), a educação midiática crítica e criativa deve implicar um entendimento profundo de como a mídia funciona, como comunica, como representa o mundo e como é produzida e usada, pois:

[...] o desafio da mídia-educação e da literacia midiática hoje não é “apenas” refletir e analisar crítica, ética, esteticamente sobre usos, consumos, e práticas midiáticas e culturais, e nem “apenas” ajudar crianças e jovens a usar menos telas/ smartphones, por exemplo, ainda centrando o argumento na ferramenta, mas também levá-los a compreender o sistema de inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais do qual fazemos parte, centrando o argumento na sociomaterialidade, focalizando os espaços de significação, das relações, das produções e análises como experiência de participação nos espaços híbridos da cultura (Fantin; Martins, 2023).

Para Buckingham (2023), essas novas empresas de mídia exercem um poder considerável, e grande parte do que elas fazem é obscura e invisível. No entanto, também existem limites para esse poder, havendo, igualmente, formas de os usuários o desafiarem. A

educação crítica é um primeiro passo nesse processo, visando à reflexão criteriosa das mídias. A educação criativa, por sua vez, visa aproximar os estudantes das e pelas mídias, tornando-as nossas aliadas no processo mídia-educativo.

Apesar da importância da proposição criativa apresentada pela IA, percebe-se uma clara defasagem do aspecto criativo diretivo quando comparado ao aspecto crítico. Cada vez mais se tem falado na importância da integralização das competências críticas e criativas, como tem sido evidenciado na Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 2023), que institui a Política Nacional de Educação Digital. Essa percepção, por outro lado, não se faz evidente nas diversas interlocuções críticas e criativas não diretivas percebidas ao longo das respostas do ChatGPT.

A esse respeito, Fantin e Martins (2023) relembram que Belloni (2022) ressaltava que a proposta da mídia-educação é promover capacidades comunicativas, expressivas e relacionais, potencialmente despertando a reflexão ética e estética sobre o que é ofertado pelas mídias, além de estimular a produção com as diferentes linguagens, o que demanda a valorização do aspecto criativo. Ao considerar a educação midiática com o objetivo de expandir e legitimar os horizontes formativos, destaca-se, portanto, novamente, a relevância do papel do professor/pesquisador e de seu conhecimento sobre a temática a ser pesquisada.

## Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo explorar as potencialidades e os desafios da IA como artefato tecnológico potencialmente educativo, especificamente na relação mediadora com os jogos digitais de azar, no ambiente escolar, onde se encontram crianças e adolescentes, alvos principais das publicidades realizadas por esses cassinos on-line. A análise das respostas do ChatGPT, mediadas pela ME, evidenciou o potencial dessa estratégia tanto na reflexão crítica quanto na criativa no processo de ensino-aprendizagem, considerando as devidas limitações e a necessidade de questionamentos constantes.

A análise evidenciou essa necessidade de constante mediação por parte do professor, assim como o suporte da literatura especializada em ME, que ofereceu os alicerces essenciais para a construção de um ambiente educativo reflexivo na interação com o chatbot. Nesse contexto, conforme nos orienta Libâneo (2002), é fundamental atentar para os níveis de reflexividade que devem ser mediados pelo professor na interface tecnológica.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de uma abordagem educativa que vá além da simples utilização de artefatos digitais de forma instrumentalizada e deslocada da crítica. Isso se faz necessário para a formação de alunos que, ao mesmo tempo em que utilizam as tecnologias, sejam também estimulados a questioná-las. Em consonância com as conclusões do estudo, reafirma-se que, embora as inovações tecnológicas, como a IA, ofereçam tanto riscos quanto potenciais educativos, o papel do educador permanece central, sendo indispensável para a formação de um pensamento crítico e criativo dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALANA, Instituto. **Denúncia ao Ministério Público de São Paulo sobre influenciadores mirins no Instagram**. São Paulo, 2024. Disponível em: <http://www.criancaeconsumo.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Lúcia Martins; PORTES, Luiza Alves Ferreira. Uma inteligência artificial. **Revista Tecnologia Educacional [on-line]**, Rio de Janeiro, n. 236, p. 16-27, 2023. Disponível em: [https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE\\_236.pdf#page=16](https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf#page=16). Acesso em: 2 dez. 2025.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.
- BITENCOURT, Elias. Smartbodies: **Plataformas digitais, tecnologias vestíveis e corpos remodelados**. Belo Horizonte: PPGCOM/UFMG, 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/rwsFk7E5>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. Edições Sesc SP, 2023.
- BRASIL. Lei no 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14533&ano=2023&ato=f52MTQE10MZpWT790>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- CONJUR. **Conar publica novas regras para propaganda de bebidas**. Consultor Jurídico, São Paulo, 11 abr. 2008. Disponível em: [https://www.conjur.com.br/2008-abr-11/conar\\_publica\\_novas\\_regras\\_propaganda\\_bebidas](https://www.conjur.com.br/2008-abr-11/conar_publica_novas_regras_propaganda_bebidas). Acesso em: 17 abr. 2025.
- FAJARDO, Vanessa. Tigrinho vai à escola: apostas invadem recreios e salas de aula. **A Pública**, 19 set. 2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/09/tigrinho-vai-a-escola-apostas-invadem-recreios-e-salas-de-aula>. Acesso em: 31 out. 2024.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, Monica; MARTINS, Karine Joulie. Entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a Lei 14.533/23. In: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse. **Cinema e educação digital: a Lei 14.533. Reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2023.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.
- LIMA, Márcio Roberto de; SOUSA, Galdino Rodrigues de; BORGES, Eliane Medeiros. ChatGPT, me diga como educar meus alunos “com”, “para/sobre” e “através de” você.

**Revista Cocar**, v. 20, n. 38, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8133>. Acesso em: 24 abr. 2025.

OLIVEIRA, Gustavo Oenning de. **Jogos de azar no Brasil: entre o proibir e o liberar**. 2019. Monografia (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina. Santa Catarina, 2019.

OMAIS, Sálua. **Jogos de azar: Análise do impacto psíquico e sociofamiliar do jogo patológico a partir das vivências do jogador**. Curitiba. Editora Juruá, 2009.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; BORGES, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Ducatti. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883>. Acesso em: 23 abr. 2025.

THOMAS, David. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. **American Journal of Evaluation**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 237–246, 2006. Disponível em: <https://abre.ai/hu7m>. Acesso em: 13 jan. 2025.

UNICEF. **A study of adolescents' knowledge, attitude and practice to gambling**. Georgia, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/georgia>. Acesso em: 23 abr. 2025.

### ***CRedit Author Statement***

---

- Reconhecimentos:** Não.
  - Financiamento:** Não.
  - Conflitos de interesse:** Não.
  - Aprovação ética:** Não se aplica.
  - Disponibilidade de dados e material:** Sim.
  - Contribuições dos autores:** Galdino Rodrigues de Sousa contribuiu com o desenvolvimento do artigo, especialmente na discussão da inteligência artificial e dos jogos digitais de azar, e na revisão gramatical e ortográfica; Eliane Medeiros Borges contribuiu com o desenvolvimento do artigo especialmente na parte da mídia-educação; Neil Franco Pereira de Almeida contribuiu com o desenvolvimento do artigo, especialmente na parte metodológica; Samara Moura Barreto contribuiu com o desenvolvimento do artigo, especialmente na parte de análise de dados.
- 

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação**  
Revisão, formatação, normalização e tradução

