UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E COMUNICAÇÃO

GUILHERME MANARIN

Conteúdos jornalísticos gamificados na educação: Guten News como estratégia para atrair os novos leitores

São Paulo
2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
CENTRO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS SOBRE CULTURA E COMUNICAÇÃO

Conteúdos jornalísticos gamificados na educação: Guten News como estratégia para atrair os novos leitores

Guilherme Manarin

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Mídia, Informação e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Anderson Vinicius Romanini

São Paulo
2019

CONTEÚDOS JORNALÍSTICOS GAMIFICADOS NA EDUCAÇÃO

Uma estratégia para atrair os novos leitores

Guilherme Manarin

Resumo: A partir do campo da Educomunicação conhecido como mediação tecnológica na educação, este artigo discute o potencial educativo da gamificação e as características do chamado novo leitor para, então, identificar como essa estratégia metodológica pode servir como ferramenta para potencializar a atração pela leitura de conteúdos jornalísticos, como notícias e reportagens, e servir como estratégia de aproximação desta linguagem com esses nativos digitais. Ele toma como objeto de análise uma plataforma digital de educação que produz e gamifica conteúdos jornalísticos adaptados para jovens e crianças, chamada Guten News.

Palavras-chave: Gamificação. Educação. Jornalismo. Tecnologia. Novos leitores. Educomunicação.

Abstract: From one of the fields of Educommunication known as technological mediation in education, this article argues on the educational potential of gamification and the features of the so-called new reader to then identify how this methodological strategy can serve as a tool to enhance attraction by news content, such as daily news and reports, and to serve as a strategy to approach digital natives to this kind of language. As its object of analysis, we have a digital education platform that produces and disseminates journalistic content tailored for young people and children, called Guten News.

Key words: Gamification. Education. Journalism. Technology. New readers. Educommunication.

Resumen: A partir del campo de la Educomunicación conocido como mediación tecnológica en la educación, este artículo discute el potencial educativo de la gamificación y las características del llamado nuevo lector para, entonces, identificar cómo esa estrategia metodológica puede servir como herramienta para potencializar la atracción por la lectura de contenidos periodísticos, como noticias y reportajes, y servir como estrategia de acercamiento de esos nativos digitales con este lenguaje. Este artículo toma como objeto de análisis una plataforma digital de educación que produce y gamifica contenidos periodísticos adaptados para jóvenes y niños, llamada Guten News.

Palabras clave: Gamificación. Educación. Periodismo. Tecnología. Nuevos lectores. Educomunicación.

Introdução

Com o aumento das tecnologias digitais, a escola está cada vez mais dividindo espaço com outras fontes de conhecimento. Todos os meios de comunicação passam a transmitir mensagens e saberes que atingem e modificam o comportamento de uma sociedade, com potencial de influenciar um grande número de pessoas no mesmo espaço/tempo. Essa influência pode ser realizada por meios mais tradicionais, como a mídia impressa, o rádio, a televisão e o cinema, ou pelos mais recentes, como os games, a internet, os sites e as redes sociais, atingindo os receptores de forma instantânea em seus smartphones.

> [...] os jovens estão, aqui e em outras partes do mundo, utilizando cada vez mais, em seu proveito, as informações disponíveis na Internet. Indistintamente, os estudantes tornam-se pesquisadores tanto de temas escolares quanto de temas de seu próprio interesse. Sob esse ponto de vista, as atividades sociais e de recreação on-line, consideradas fúteis por uma geração que privilegia o conhecimento institucionalizado, passam a ser interpretadas como importantes meios para o desenvolvimento pessoal e social, além de possibilitar maior capacitação intelectual das novas gerações. (SOARES, 2011, p. 27-28)

Logo, essas tecnologias e a velocidade da mídia passam a interferir cada vez mais no principal e mais tradicional espaço de socialização do mundo: a sala de aula. É nessa conjuntura que a Educomunicação, enquanto “mediação tecnológica na educação”, uma de suas áreas de intervenção, se atenta ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC’s) em projetos educativos.

Se apropriar dessas tecnologias e trazê-las para dentro das escolas é o grande desafio atual de muitos dos professores. O educomunicador tem como papel torná-las mediadoras e facilitadoras de aprendizagem, enxergando-as como um meio e não como um fim. Além disso, procura também lutar pela democratização e pela acessibilidade desses meios. Para Ismar (2011), o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem promover para ampliar os diálogos sociais e educativos. “Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo de novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação” (SOARES, 2011, p. 48).

De acordo com Moran (2000), a relação com a mídia eletrônica é prazerosa, pois, ao contrário da educação convencional, não existe uma obrigação para que ela ocorra. Ela educa enquanto se está entretido, de uma forma mais agradável e fácil, por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa. "Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido" (MORAN, 2000, p.23).

Para Lévy (1999), “os bancos de dados de imagens, as simulações interativas e as conferências eletrônicas asseguram um conhecimento do mundo superior ao da abstração teórica, que passa para segundo plano. Ou, antes, definem a nova norma do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 164). Além disso, para ele, as tecnologias no ciberespaço amplificam, exteriorizam e modificam diversas funções cognitivas humanas que o ensino tradicional nem sempre consegue fazer, como a memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais) e os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). “Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 164). Logo, a partir de agora, toda política de educação deve levar isso em conta.

> Será necessário, portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e dos formadores. Audiovisual, multimídia interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino à distância repousando essencialmente em material escrito, tutorial por telefone, fax ou internet… todas essas possibilidades técnicas, mais ou menos pertinentes de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do 'ensinado', podem se pensadas e já foram amplamente testadas e experimentadas. (LÉVY, 1999, p. 169)

Os professores, agora mediadores do conhecimento, devem usar essas ferramentas ao seu favor como meio e não como fim, como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem e não como concorrentes dos conteúdos escolares. Enquanto ensinam, nessa interação, os professores aprendem e atualizam continuamente seus saberes, tanto disciplinares quanto pedagógicos. Eles se

desligam da educação bancária, a qual Paulo Freire (2002e) criticava, em que o professor, único detentor do conhecimento, deposita conteúdo no aluno, e partem para uma educação libertadora, em que toda forma de interação gera aprendizado. Logo, a relação professor-aluno não se dá de forma vertical e unidirecional, num esquema emissor-receptor, como nas teorias tradicionais de aprendizagem. Assim, como Paulo Freire, Pierre Lévy (1999) também questiona o ensino conteudista, focado no professor, ao falar do impacto da cibercultura na educação.

> [...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 171)

Ao defender a tecnologia presente no dia a dia da sala de aula, Lévy (1999) acredita que não se deve apenas transferir cursos e conteúdos tradicionais e clássicos para formatos multimídia, mudando apenas a forma de acesso a esse material, do físico para o digital, mas sim estabelecer novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e do modo com que os alunos adquirem os saberes.

> Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172)

Ao mesmo tempo em que as tecnologias vem se desenvolvendo e evoluindo, a relação delas com os seres humanos está mudando os modos de vida e as interações destes com tudo que os cercam. Os chamados nativos digitais, aqueles que já nasceram com as tecnologias digitais à sua disposição e, consequentemente, não tiveram que passar por um período adaptativo de transição, estão desenvolvendo habilidades perceptivas, cognitivas e sensoriais diferentes das gerações que os antecederam. Pensar em estratégias educacionais que vão ao encontro dessas mudanças é fundamental para manter um ambiente escolar condizente com o mundo que nos cercam.

Nesse contexto, este artigo discute e analisa uma destas propostas educacionais inovadoras que envolvem a tecnologia, mais especificamente a

gamificação no ambiente digital, como estratégia para despertar o interesse e atrair esses nativos digitais, chamados de novos leitores, para conteúdos jornalísticos.

Brincar e jogar como forma de aprendizado

Para entender o fenômeno da gamificação se faz necessário a compreensão da importância histórica da brincadeira e, consequentemente, dos jogos no processo de ensino e aprendizagem.

Huizinga (2001) define o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária, que acontece dentro de um limite espaço-temporal pré-definidos, seguindo regras obrigatórias, consentidas por todos que dele participam. Ele tem um fim em si mesmo e normalmente é acompanhado de diferentes sentimentos, como tensão, alegria, dentre outros. Quando se joga, têm-se um sentimento de consciência de ser algo diferente ou à parte da vida cotidiana. Porém, Huizinga acredita que o jogo está presente em diferentes momentos da vida, na rotina diária, em diferentes formatos, principalmente na competição.

> A ânsia de ser o primeiro assume tantas formas de expressão quantas as oportunidades que a sociedade para tal oferece. As maneiras segundo as quais os homens são capazes de competir pela superioridade são tão variadas quanto os prêmios que são possíveis de se ganhar. A decisão pode ser dada pela sorte, pela força física, pela destreza ou pela luta armada. Também pode haver competições de coragem e resistência, habilidade, conhecimentos, fanfarronice ou astúcia. É possível que se exija uma prova de força ou a apresentação de uma obra de arte; ou que se peça a forja de uma espada ou a invenção de rimas engenhosas. Pode-se solicitar resposta a determinadas perguntas. A competição permite-se assumir a forma de um oráculo, de uma aposta, de um julgamento, de um voto ou de um enigma. Mas, seja qual for a forma sob a qual se apresente, é sempre de jogo que se trata, e é sob este ponto de vista que devemos interpretar sua função cultural. (HUIZINGA, 2001, p.XX)

Ao estudar a relação entre a brincadeira, o jogo e o aprendizado, Vygotsky (1994) acredita que o ato de brincar gera desenvolvimento em uma criança ao criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real, em que ela consegue resolver um problema sozinha, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, em que ela já adquiriu as habilidades, porém só consegue resolver o problema com a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Isso se deve ao fato de que, para Vygotsky

(1994), não existe brincadeira sem regras, até mesmo nas situações imaginárias, e essas se tornam importante para o desenvolvimento. "O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas" (VYGOTSKY, 1994, p.64).

Durante o brincar, a criança se solta e se permite mais, vai além do comportamento normal da sua idade e de suas atitudes diárias. Ela se torna maior do que realmente é. Além disso, na brincadeira e no jogo, a criança pode agir de maneira contrária àquela que ela agiria espontaneamente, tendo que trabalhar o autocontrole ao lidar com esse conflito. Logo, vai despertar aprendizagens que irão gerar desenvolvimento e se tornar parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo (nível de desenvolvimento real/potencial).

> [...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço — ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer — e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 1994, p.66)

No mesmo caminho de Vygosty, Moran (2000) também acredita que o aprendizado se dá pelo prazer, seja porque gostamos de um assunto, de uma mídia ou de uma pessoa. "Da mesma forma que o homem é comunicativo por natureza, também é lúdico, por isso associamos o ato de jogar não apenas a um momento de lazer, mas a algo presente nos demais segmentos da vida" (SCHWARTZ, SOARES E TUPY, 2012, p.50).

Logo, um jogo, um ambiente agradável ou um estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem. Promovê-lo intencionalmente, portanto, deve ser um papel fundamental de um professor dentro de uma instituição de ensino, seja este jogo físico, corporal, de tabuleiro ou até mesmo digital. E é aí que as tecnologias educacionais podem aparecer como um canal facilitador dos conteúdos de aprendizagem, ao ir buscar nos games digitais — plataforma conhecida pela fácil aceitação das crianças, com um campo que cresce exponencialmente — opções de estratégias didáticas. Para Schwartz, Soares e Tupy (2012), o caráter interativo dos games desperta o interesse ao gerar deslumbramento nos alunos, assumindo

um papel de diversão e entretenimento. Diferente da maioria das mídias, em que há uma passividade na forma de lidar com a informação, os videogames não apenas transmitem mensagens como também permitem que o usuário interaja, fazendo uma imersão lúdica nos conteúdo encontrados.

> Devido à natureza audiovisual e interativa que os games oferecem, eles são objeto e processo, pois para se obter a experiência oferecida, não se pode apenas ler, ouvir ou contemplar as imagens de maneira passiva, necessita-se jogar, ato este que exige atenção completa, além de um envolvimento criativo. O ambiente proposto pelos games está apoiado em três bases (sorte, habilidade e criatividade) que, por sua vez, estão apoiadas em bases estéticas: arte (visual e sonora) e estruturas narrativas (SCHWARTZ, SOARES E TUPY, 2012, p.49).

Em um game, atribui-se uma tarefa bem definida ao jogador, seja ela ganhar a partida, alcançar o último nível, atingir a pontuação mais alta, dentre outros. Tudo que o envolve, como objetos, personagens, obstáculos, estão ali para que o jogador conquiste o seu objetivo ou se afaste dele. Enquanto avança, ele descobre suas regras e aprende sua lógica e seus algoritmos (MANOVICH, 2015). Porém, em um game criativo e transformador, segundo Schwartz (2014), não se tem respostas certas para uma missão, pois seu objetivo não deve ser apenas levar o jogador a cumprir determinadas missões, mas sim levá-lo a ter consciência de várias dimensões que estão envolvidas no processo.

> Consideremos que um jogo preconize, como recompensa, a transmissão de uma mensagem educativa (algo diretamente associado a uma emergência social). A vitória neste contexto não está associada diretamente à pontuação atingida pelo jogador, mas ao grau de consciência alcançado individual e coletivamente. Considerando cada jogador como um ser com raízes sociais, que vive em uma comunidade, que interage, o momento em que ele torna-se alguém mais consciente não é apenas uma vitória individual mas também coletiva (SCHWARTZ, SOARES E TUPY, 2012, p.49).

Logo, explorar os games como mídia educativa permite aumentar a participação dos estudantes nos problemas propostos, por meio da interação, dos possíveis erros e acertos e pela reflexão de suas ações. O conteúdo deixa de ser apenas um software e passa a ser um veículo de análise e discussão para uma formação crítica e um canal de diálogo, passando por temas transversais dentro do currículo escolar (SCHWARTZ, SOARES E TUPY, 2012).

Gamificação na educação

Considerando que a brincadeira sempre esteve presente na vida dos indivíduos, promovendo desenvolvimento e aprendizado a partir do prazer, e os jogos — principalmente os digitais — têm grande penetrabilidade e aceitação por boa parte das crianças em idade escolar, por que não se apropriar de elementos desses recursos para promover a motivação em diferentes momentos das dinâmicas em sala de aula? É exatamente nesse contexto que surge o conceito chamado de gamificação.

Apropriando-se da popularidade dos games, a qual só aumentou ao longo dos anos e dá indícios cada vez maiores de crescimento contínuo, a gamificação incorpora elementos dos jogos — e as dinâmicas e mecânicas do ato de jogar —, só que em ambientes fora do contexto dos jogos, ou seja, que não que não tem como finalidade a ludicidade em si, mas que se utiliza dela para buscar outros objetivos pré-determinados, como motivar indivíduos, solucionar um problema ou promover aprendizagem (KAPP 2002 *apud* FARDO 2013).

> Assim, a gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento. Ou seja, a gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural. (FARDO, 2013, p. 3)

Esse potencial que dos games já foi percebido há mais de três décadas por Papert (2008), desenvolvedor da plataforma de programação educacional chamada LOGO — base para a criação de outras tantas plataformas que trabalham o conceito de programação de games com crianças, como o Scratch, desenvolvido pelo MIT —, ao trabalhar o conceito de construcionismo, baseado no construtivismo, onde o conhecimento pode ser construído por intermédio de uma ferramenta, como o computador. “Naquele tempo, a indústria dos games ainda estava se consolidando. Atualmente, podemos dizer que a influência dessa forma de entretenimento é global e atinge praticamente todas as camadas da população” (FARDO, 2013, p. 2)

Porém, diferentemente da proposta de Papert, que desencadeou a valorização do processo de criação de games por crianças, gerando, assim, aprendizado, e de outras propostas que envolvem a utilização de games educacionais, os quais abordam um determinado problema, resolvido no jogo em si, a gamificação vai buscar as estratégias desenvolvidas nestes games para resolver problemas de outras instâncias.

> [...] a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games (FARDO, 2013, p. 2)

São essas características que fazem da educação um campo fértil para a aplicação desse conceito. Além de nesse ambiente se encontrar indivíduos que já estão ambientalizados com games e carregam consigo muitas aprendizagens adquiridas por interações com essas plataformas, encontra-se também, como já dito, uma área que precisa se redescobrir, com necessidades de novas estratégias didáticas que atendam essas crianças e jovens cada vez mais inseridos no contexto das mídias e tecnologias digitais e que, consequentemente, demonstram um desinteresse contínuo de métodos de ensino e aprendizagem passivos.

> Talvez uma de suas grandes vantagens seja a de proporcionar um sistema em que os estudantes consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizagens, na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games. Da mesma forma, um dos objetivos principais de introduzirmos uma experiência assim é para que os indivíduos sintam que seus objetivos contribuem para algo maior e mais importante, que suas ações fazem sentido dentro de uma causa maior, que é o que os elementos dos games podem proporcionar se utilizados de forma cuidadosa, da mesma forma que conseguem dentro dos mundos virtuais. (FARDO, 2013, p. 7)

Nesse sentido, de acordo com Oscar (2014), a gamificação pode trabalhar qualidades cognitivas, sociais, culturais e motivacionais dos estudantes envolvidos. E, a partir da motivação, faz com que eles percebam diretamente o impacto do seu aprendizado, incentivando-os ao estudo e à reflexão crítica do conteúdo. Para isso

se utilizam de alguns recursos essenciais desta mecânica de jogo, como: a meta, motivo para tal atividade; as regras, determinando a forma como o indivíduo deve se comportar e agir para cumprir os desafios; o sistema de feedback, orientando sobre os possíveis avanços ou deslizes do jogador; e, por fim, a participação voluntária, em que o participante concorda com as regras, a meta e os feedback pré-estabelecidos para participar do jogo. A narrativa, a interatividade, o suporte gráfico, as recompensas, a competitividade, o ambiente virtual, entre outros, são construídos para aproximar o jogador das quatro características apresentadas anteriormente (INACIO, RIBAS, MARIA, 2014 *apud* VIANNA, 2013). A gamificação em um ambiente virtual também possibilita outros tipos de alfabetização, como a visual, uma vez que explora e interage com diferentes elementos, como imagens, sons, vídeos, gráficos, diagramas, entre outros.

Fonteles (2016) define seis elementos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem por meio da gamificação virtual, sendo eles:

1. **Estratégia de ludicidade**: aproximar os problemas da realidade do aluno com o intuito de mobilizá-lo a resolver o problema, seja criando personagens, inventando histórias, um inimigo comum, etc;
2. **Desafios-fracassos**: ao criar uma narrativa ficcional em jogo, o erro está presente na ludicidade e faz parte do processo de aprendizagem, o qual deve ser valorizado;
3. **Esquema de premiação e recompensas**: recompensar o usuário com pontos, premiações, troféus, entre outros, à medida que avançam uma etapa, faz com que eles permaneçam estimulados e queiram continuar e avançar cada vez mais;
4. **Cooperação-interação**: é interessante incluir no planejamento do jogo atividade coletivas, incentivando os alunos a trabalharem em grupo ou em rede e evitando o isolamento;
5. **Interatividade e redes sociais**: a convergência de diversas mídias, como as textuais, audiovisuais, gráficas, entre outras, em um ambiente virtual, e a interação do usuário com elas, amplifica o contato com o conteúdo. Além disso, atuando em redes, além de encontros virtuais, as dimensões de espaço e tempo são ampliadas.

6. **Habilidade e competências**: o desenvolvimento e a aplicação dos conceitos ensinados aproximam as aprendizagens conceituais e procedimentais, aprimorando o desenvolvimento de competências, como as textuais, raciocínio lógico, resolução de problemas, testagem, dedução, indução, reflexão, decisão, tomada de atitude, dentre outras.

Completando os elementos anteriores de Fonteles, Klock, Carvalho, Rosa e Gasparini (2014 *apud* Zichermann e Cunningham, 2011) acrescentam diversas ferramentas técnicas de uma mecânica de um sistema de gamificação que, quando utilizadas corretamente, prometem um retorno significativo no processo de ensino-aprendizagem. São eles:

- **Pontos**: os sistemas de pontuação são abertos, diretos e motivacionais e podem ser de vários tipos, de acordo com o objetivo do jogo, como pontos de experiências; resgatáveis; de habilidade; de carma; de reputação. Os pontos podem ser trocados por itens, podem servir como moedas, servir como classificação, ser compartilhado com outros usuários, entre outros;
- **Níveis**: os níveis indicam o progresso do usuário dentro sistema. Pode existir o nível de jogo, indicando a progressão do jogador na história e proporcionando o seu engajamento; o nível de dificuldade, que procura buscar um crescimento gradativo dos desafios; e, por fim, o nível de jogador, que corresponde ao avanço das tarefas, missões e desafios dentro do sistema, garantindo fidelização deste usuário;
- **Rankings**: os rankings pretendem traçar uma comparação entre os usuários envolvidos, gerando uma competição, de forma saudável, entre eles;
- **Desafios e missões**: são elementos que orientam o usuário dentro do sistema, indicando quais atividades devem ser realizadas para que se complete o jogo com êxito;
- **Medalhas e conquistas**: medalhas são uma versão de pontuação mais completa, ou seja, uma representação visual de alguma realização ou conquista do usuário, que podem ser acumuladas e colecionadas, dando uma sensação de prazer ao jogador;

- **Integração**: é o ato de inserir uma pessoa nova ou inexperiente ao sistema engajando-a e encorajando-a a permanecer após o primeiro contato com o ambiente, até então, desconhecido;
- **Loops de engajamento**: corresponde à criação e manutenção de emoções motivadoras, incentivando o usuário a não apenas usar, mas também voltar a utilizar a plataforma;
- **Personalização**: é a possibilidade de cada usuário, a partir dos seus avanços e das suas conquistas, personalizar itens, avatares, entre outros, promovendo um sentimento de posse e controle do ambiente;
- **Reforço e feedback**: servem para dar um retorno aos usuários em relação às interações e tomadas de decisões feitas por eles. Servem também para dar uma orientação para as ações futuras e aumentar o nível de engajamento;
- **Regras**: as regras definem como o ambiente funciona e como o usuário pode utilizá-lo, limitando suas ações dentro do sistema;
- **Narrativa**: ligadas ao objetivo do jogo, as narrativas ou as histórias utilizadas como tema fazem com que os usuários se comportem da maneira esperada diante de um contexto imposto.

Por fim, Fardo (2013) descreve linhas gerais para que a utilização da gamificação em sala de aula aconteça de maneira eficiente. Dentre elas, destacam-se os seguintes procedimentos: (a) disponibilizar diferentes experimentações, propiciando diferentes caminhos para alcançar a solução dos problemas e incorporar, assim, os diferentes processos educativos de cada aluno; (b) incluir ciclos rápidos de feedback para que, assim como nos games — e ao contrário do que acontece nas devolutivas da escolas — os alunos visualizem o efeito de suas ações em tempo real. "Acelerar esse processo de feedback estimula a procura por novos caminhos para atingir os objetivos, bem como o redirecionamento de uma estratégia, caso ela não esteja apresentando os resultados esperados" (FARDO, 2013, p.6); (c) aumentar a dificuldade das tarefas conforme a habilidade dos alunos para proporcionar diferentes níveis de aprendizagem aos desafios propostos e, assim, gerar uma sensação de crescimento pessoal nos estudantes, além de individualizar o ritmo de aprendizagem; (d) dividir tarefas complexas em

outras menores para construir o conhecimento de forma gradual, gerando preparo e motivação para um desafio maior, em uma nova etapa; (e) incluir o erro como parte do processo de aprendizagem para estimular a reflexão dos motivos desses erros e fazer uma nova tentativa, assim como nos games; (f) incorporar a narrativa como contexto dos objetivos para dar um motivo às ações dos usuários e se empenharem para avançar; (g) promover a competição e a colaboração nos projetos para potencializar a interação do grupo e dar um contexto ao objetivo;

Se a gamificação digital nas escolas convida, a partir da motivação, alunos e alunas a se envolverem mais com os conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas, e atua como um chamariz para os estudantes "nativos digitais" que, por sua vez, já nasceram com possibilidade da leitura na tela e demonstram cada vez menos entusiasmo frente aos métodos de ensino tradicionais, por que não utilizar essa mesma estratégia didática para despertar o interesse para a leitura jornalística? Para isso, é necessário entender quem é esse novo leitor.

Novos leitores

Compreende-se por "nativos digitais" as pessoas nascidas em uma época em que as tecnologias digitais já estavam inseridas no contexto social e que não tiveram que passar por um período adaptativo ou de transição, como os "imigrantes digitais". Diversas são as habilidades cognitivas, perceptivas e sensoriais dessas pessoas que as diferenciam de seus antecessores, mesmo que recentes no período histórico. Dentre as diferenças está o modo como elas se relacionam com a leitura. Para se entender esse fenômeno, faz-se necessário analisar as transformações históricas da leitura e das plataformas que elas habitam.

Nesse contexto, Santaella (2004) considera existir, ao longo da história, três diferentes tipos de leitores: o leitor contemplativo, aquele meditativo, da idade pré-industrial, nascido no Renascimento com o livro impresso e a imagem expositiva, fixa, e com decadência hegemônica em meados do século XIX; o leitor movente, que nasce na Revolução Industrial, com o aparecimento dos grandes centros urbanos, e atravessa a primeira fase da revolução eletrônica, ou seja, em um mundo mais dinâmico, em movimento, que se apoia no jornal, na fotografia, no cinema e chega

até ao apogeu da televisão; e, por fim, o leitor imersivo, que emerge nos novos espaços digitais, no mundo virtual.

O leitor contemplativo, o qual tem a biblioteca como espaço de prática, a partir do século XVI, faz o uso da leitura individual, privada, solitária, silenciosa, concentrada, numa relação de intimidade entre o leitor e o livro. Sentado, imóvel, ele separa o lugar de leitura do lugar de lazer (SANTAELLA, 2004).

> [...] esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. E o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação. Uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser contínua e repetidamente revisitados. Um mesmo livro pode ser consultado quantas vezes se queira, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. Sendo objetos imóveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles. Embora a leitura da escrita de um livro seja sequencial, a solidez do objeto livro permite idas e vindas, retornos, re-significações. Um livro, um quadro exigem do leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta (SANTAELLA, 2004, p. 24).

Já o leitor movente, o qual surge com os jornais em um cenário de constantes crescimentos, ou seja, as cidades, é um leitor de informações mais fragmentadas, com formas diversificadas de leitura, em um mundo em que a imagem é cada vez mais frequente. Isso porque, nesse período, tudo começa a se tornar mercadoria.

Com o surgimento da publicidade, ofertando produtos em lojas, cartazes, bazares e galerias, em uma cidade iluminada devido à expansão da rede elétrica, as imagens, o desenho, os tamanhos tipográficos, os textos e diagramações ganham destaques e ajudam a vender esses produtos. A nova possibilidade de reprodutibilidade técnica, com as técnicas de impressão e de fotografia, amplificam a quantidade de imagens, ao mesmo tempo que as tornam rapidamente substituíveis. O leitor, assim como o crescimento urbano, se move pela cidade no trem, no ônibus, no bonde, no carro, acompanhando imagens, também em movimento, nos cartazes, no cinema e na televisão. Ele é, portanto, aquele

> [...] que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturas. Mistura que está no cerne do jornal, primeiro grande rival do livro. A

> impressão mecânica aliada ao telégrafo e à fotografia gerou essa linguagem híbrida, a do jornal, testemunha do cotidiano, fadada a durar o tempo exato daquilo que noticia. Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade (SANTAELLA, 2004, p. 29)

Diferentemente do leitor estático — de livros, pinturas, gravuras e fotografia —, como o contemplativo, e do leitor em movimento, porém espectador, passivo — de jornais, revistas, cinema, televisão —, como o movente, com o advento do ciberespaço, surge o leitor imersivo. Habituado com os hipertextos e com a recepção de informações de variados formatos, com linguagens híbridas, misturando as matrizes sonoras, visuais e verbais, esse leitor do século XXI é ativo no processo de leitura, pois se propõe, a partir de suas interações, a fazer escolhas, ao transitar pelas redes e navegar de modo alinear pelo mundo virtual.

> Este leitor coloca em ação diversos mecanismos e habilidades de leituras, muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso tradicional como o livro, uma revista ou jornal. Também observa-se a interatividade com os conteúdos e o poder deste leitor de interferir na produção, se tornando agora um verdadeiro consumidor e ao mesmo tempo produtor de narrativas, imagens, vídeos etc. no cenário da web 2.0 e do hipertexto. A experimentação por parte dos usuários dos “novos meios” é muito importante para a evolução das novas linguagens (CERIGATTO e SILVA, 2015, p. 50)

Embora exista uma sequencialidade histórica nos três diferentes tipos de leitores, isso não significa que eles sejam excludentes e que o aparecimento de um levou ao desaparecimento de outro. Para Santaella (2004), essas caracteŕisticas culturais são cumulativas, existindo uma convivência e uma reciprocidade entre eles.

Porém, com o agora chamado “novo mundo”, onde toda e qualquer informação está digitalizada em bites 0 e 1, seja ela texto, som, imagem, entre outros, e pode ser estocado em um computador, se faz necessário ampliar o conceito de leitura. O leitor do livro, que se transformou em leitor de imagens, passa agora para a leitura de formas híbridas de signos e processos de linguagem, com a composição na tela e o armazenamento da memória informática. "Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade" (CHARTIER, 1998, p. 134).

Logo, a leitura neste cenário digital, mediado pela internet em computadores, celulares e tablets, com a diversidade de textos e unidades de informação, se torna fragmentada, exigindo uma rapidez e um poder de seleção por parte dos leitores, diferentemente da mídia tradicional e de massa, onde a informação vem pronta, pré selecionada. Esses leitores seguem caminhos independentes, ou seja, cada um deles pode fazer um caminho diferente do outro (CERIGATTO e SILVA, 2015).

Para Roxane Rojo (2013), a partir dessas novas tecnologias e, consequentemente, das novas ferramentas de leitura e escrita, surgem também "novos escritos", ou seja, novos gêneros discursivos, como chats, páginas, twits, posts, ezines, epubs, entre outros, abrindo possibilidades de novos letramentos multissemióticos.

No entanto, embora o perfil do leitor nesse novo ambiente tenha mudado e, com ele, tenha surgido essas diversas possibilidades de leitura, Roxane Rojo (2004) afirma que a maior parcela da população não tem o hábito de ler e a escolarização, no caso da sociedade brasileira, normalmente não leva à formação de leitores de textos proficientes e eficazes, com uma leitura cidadã, numa sociedade globalizada e altamente letrada, restringindo esse processo, em grande parte, às elites. É o que mostram os resultados de leitura dos alunos nos principais exames avaliativos, como ENEM, SARESP, SAEB e PISA.

> Isso, se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos (ROJO, 2004, p. 1)

Porém, ser, de fato, letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais do que isso. É ir além da literalidade dos textos, é saber interpretá-los, é colocá-los em relação com outros textos e discursos, situando-os na realidade social, discutindo e avaliando posições e ideologias presentes em seus argumentos. “Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um

deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras" (ROJO, 2004, p. 2). Para isso, Rojo (2004) identifica oito critérios de capacidade de compreensão de leitura:

1. Ativação de conhecimentos de mundo: acontece antes ou durante a leitura e significa a relação que o leitor faz do seu conhecimento de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto;
2. Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: o leitor levanta hipóteses sobre o conteúdo que ele está lendo ou que ele lerá na porção seguinte de texto, a partir da análise da situação de leitura, de sua finalidade, da esfera de comunicação em que ela se dá, do suporte e de sua disposição organizacional;
3. Checagem de hipóteses: ao longo do texto o leitor fica constantemente checando suas hipóteses levantadas anteriormente, confirmando-as ou desconfirmando-as, e criando novas;
4. Localização e/ou cópia de informações: o leitor deve buscar, localizar e armazenar informações relevantes para, posteriormente, reutilizá-las de maneira reorganizada;
5. Comparação de informações: o leitor deve comparar informações vindas do textos, de outros textos e de seu conhecimento de mundo, de modo que construa sentido ao que está lendo;
6. Generalização: a generalização de enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações, entre outros, servem para síntese da conclusão geral dos fatos, situações e informações encontrados no texto;
7. Produção de inferências locais: descobrir o significado de um termo, até então desconhecido, pelo contexto da própria sequência (frase, período, parágrafo, etc.) e pelo significado já construído anteriormente;
8. Produção de inferências globais: descobrir pressupostos e outras coisas que estão implícitas no texto, a partir de certas pistas deixadas pelo autor, do conjunto de signifacação já construída e de seus conhecimentos de mundo.

Rojo (2004) ainda elenca outros sete critérios de capacidades de apreciação, interpretação e interação do leitor com texto, destacando os seguintes como essencial para esta discussão: a percepção de outras linguagens não verbais e escritas (imagens, sons, animações, diagramas, gráficos, mapas, etc.) como

elementos de construção de sentido; a discussão com o texto sobre elementos de cidadania, éticos e políticos, concordando, discordando e criticando suas posições e ideologias; e, por fim, a interpretação discursiva do texto, levantando diversos questionamentos:

> Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele (ROJO, 2004, p.6)

Logo, se o modo tradicional de ensino pode não estar sendo suficiente para desenvolver a leitura crítica nos estudantes da atualidade, aproximar as tecnologias e o mundo digital, com as suas novas linguagens, e se apropriar das habilidades cognitivas, perceptivas e sensoriais desses alunos, os novos leitores — nativos digitais —, pode ser um caminho solucionar este problema. Moran (2000) afirma que as crianças e os jovens, quando lidam com textos, estão cada vez mais sintonizados com as formas de informação multimídica e hipertextual, frente às informações lógico-sequenciais, tornando-as mais atraente para os alunos. O grande desafio do educador é escolher adequadamente em qual momento se deve usar cada uma dessas formas de lidar com a informação, tornando-as significativas, e quais destas informações são verdadeiramente importantes dentre tantas possibilidades.

> Cabe ao profissional de educação acompanhar essas diferentes formas de ler, e considerar os benefícios de uma leitura contemplativa, mas também da leitura virtual. Inclusive, o desinteresse pelo tipo de leitura praticada na escola, uma leitura que muitas vezes não corresponde à atualidade, descontextualizada do contexto do aluno, o faz silenciar e distanciar. É preciso valorizar o tipo de leitura produzido diante da tela do computador e agregá-lo à prática de ensino (CERIGATTO e SILVA, 2015, p. 50).

Além disso, devido ao importante papel social do jornalismo, sendo a informação um direito do ser humano, é fundamental que as crianças em idades escolares acompanhem desde cedo as notícias e atualidades de seu ambiente e façam relações históricas com fenômenos passados, ampliando seu repertório sócio-cultural e suas relações com o mundo.

Logo, considerando que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida dos jovens e das crianças e que as fontes de informação digitais crescem inversamente proporcional às impressas, unir esses dois fenômenos parece uma saída essencial para a educação midiática e digital.

Enfim, atrelar o potencial educativo das tecnologias com o potencial educativo dos games e, a partir daí, gamificar os conteúdos jornalísticos, parece uma estratégia interessante para atrair esses novos leitores. Esse é o papel da plataforma Guten, analisada no tópico seguinte.

Guten News e a gamificação do jornalismo

Guten News é uma plataforma educacional de gamificação digital de notícias e reportagens que tem como objetivo motivar e capacitar crianças e jovens a desenvolver uma visão crítica de mundo por meio da leitura de textos jornalísticos.

Nascido em 2014 e formado por uma equipe multidisciplinar com pedagogos, jornalistas, linguistas, desenvolvedores, administradores e designers, a plataforma Guten disponibiliza semanalmente seis novos textos com linguagem adaptada e com conteúdos de atualidade em diversas áreas do conhecimento e tem como público-alvo alunos e alunas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

> Além de vincular o leitor com o que acontece na sua cidade, no seu país, no mundo, com as pessoas, com a música, com o teatro etc., permite que se desenvolva uma postura questionadora e ativa diante do conhecimento. As informações que lemos vão ampliando nossa capacidade de nos posicionarmos (GUTEN, 2018, p. 2).

A ideia deste projeto é permitir que o aluno-leitor se relacione com o texto de diferentes formas, não apenas como decodificação de letras e palavras. Além de tomar conhecimento dos fatos que acontecem ao seu redor, eles se utilizam destes textos, somados às discussões em classe propostas pelos professores, para formar opiniões, contrapor argumentos, identificar ideologias, entre outros. "Se todo texto é um discurso, ele traz consigo uma visão, uma situação de produção, um autor, um leitor previsto e uma esfera de circulação" (GUTEN, 2014, p.1) . Além disso, se

aproveita destes textos para discutir sintaxe, semântica e outras questões gramaticais, vinculadas à disciplina de língua portuguesa.

> A matéria publicada deve fomentar uma pergunta, um questionamento, uma curiosidade, uma conexão entre texto e leitor. A decodificação é a primeira estratégia acionada. Conhecer e dominar as convenções da escrita, suas regularidades e sua direção são condição primordial. Todavia, para desenvolver esse procedimento, é preciso estar imerso no mundo da leitura e atribuir sentido ao que lê — e ler vai além de conhecer o código. Ler requer compreensão, o que está vinculado ao conhecimento de mundo do leitor de poder antecipar e checar hipóteses sobre o que vai encontrar no texto; de localizar informações e compará-las; de fazer generalizações; de realizar inferências. Assim, permite-se uma conversa entre o que o leitor já sabe e as informações que o texto traz (GUTEN, 2018, p. 4).

Com o nome inspirado em Johannes Gutenberg, considerado o criador da tipografia e a quem se atribui o mérito da invenção da imprensa, o Guten, em seu banco de dados (anexo 1), conta com as editorias Brasil, Ciência e Tecnologia, Comportamento, Cultura, Bem-estar, Especial, Mundo e Crônica onde ficam armazenadas seguintes categorias e subcategorias (anexo 2):

- Sustentabilidade (recursos hídricos, urbanismo, poluição, fauna e flora, mobilidade urbana e clima)
- Geografia (pirâmide etária, guerras e conflitos, países e povos, economia, política, imigração, religiões, desastres naturais, geologia, mares e oceanos)
- Saúde (alimentação, esportes, mente, sono, medicina)
- Ciência (paleontologia, astronomia, animais, doenças, antropologia, energia, anatomia)
- Cultura (personalidade, datas especiais, eventos, cinema, teatro, música, pintura, animações, movimentos culturais, escultura, livros, dança, TV, fotografia, gastronomia, arquitetura, games e jogos, poemas e poesias, regionalismos)
- Tecnologia (novas tecnologias, jogos)
- Comportamento (profissões, empreendedorismo, gerações, cidadania, viagens, tendências, pets)
- Educação (inovações, casos inspiradores, dilemas)

Por meio de uma ferramenta de busca, o usuário pode filtrar as categorias e encontrar temas de interesse e o professor pode selecionar e direcionar determinados conteúdos como tarefa para seus alunos. Essa gestão da informação no modo digital já se apresenta como um diferencial em relação aos meios de comunicação tradicional, como o jornal impresso.

> A organização e a estrutura da recepção são diferentes, na medida em que a paginação do objeto impresso é diversa da organização permitida pela consulta dos bancos de dados informáticos. A diferença pode decorrer de uma decisão do editor, que, em uma era de complementaridade, de compatibilidade ou de concorrência dos suportes, pode visar com isso diferentes públicos e diversas leituras. A diferença pode também estar ligada, mais fundamentalmente, ao efeito significativo produzido pela forma (CHARTIER, 1998, p. 138)

Ao selecionar uma notícia na plataforma, o usuário se depara com cinco atividades sugeridas (anexo 3). As duas primeiras são propostas interativas de pré-leitura, para ativar o repertório do aluno. Em seguida vem o texto jornalístico sobre o assunto abordado e, por fim, mais duas atividades interativas de pós-leitura, com objetivo de garantir o entendimento do texto. Dentre essas atividades estão: propostas de produção de texto (anexo 4), desenvolvendo as habilidades de argumentação, síntese, pesquisa, entre outros; jogos de conexões (anexo 5), exercitando a capacidade dos alunos de ler e de consolidar as informações presentes em imagem e texto correspondentes; quiz (anexo 6) com cinco ou com três alternativas, trabalhando um sistema rápido de feedback; e jogos de enigmas com elementos do texto que vão sendo desvendados com os acertos das interações. Essa relação do usuário com o game vai construindo uma narrativa interativa à medida que ele faz suas escolhas, dentre tantas outras possibilidade em um conjunto de registros de banco de dados. Para Manovich (2015), uma narrativa interativa é a soma das trajetórias múltiplas por meio de um banco de dados, em que o usuário atravessa seguindo links em seus registros. E uma narrativa linear, dentro das novas mídias, se torna apenas uma dentre tantas outras trajetórias possíveis.

Ao completar as leituras e as atividades propostas, de acordo com o desempenho e com a evolução ao longo do tempo, os alunos acumulam pontos, sobem níveis, conquistam troféus e ganham moedas fictícias que podem ser

trocadas por itens, como roupas, acessórios e cenários (anexo 7), até então bloqueados, para editar seus avatares. Para Schwartz (2014),

> ao combinar tecnologia, conteúdo e plasticidade na configuração de identidades (os avatares projetam em nós mesmos e no mundo as possibilidades de usar a mídia para ir além das convenções e valores herdados), os games abrem o caminho para a produção e a fruição de objetos transicionais complexos, transmidiáticos, instauradores de novos fluxos entre o real, o simbólico e o imaginário, entre as coisas, os seres e os signos (SCHWARTZ, 2014, p. 239).

Dessa maneira, o Guten utiliza dessas estratégias dos games pois acredita que o usuário, o receptor, deve ser protagonista e ter uma atividade que foge da posição de espectador, vivendo virtualmente situações que podem ser transportadas para o real. "Os games permitem uma atuação do jogador que o envolve por meio de diversos canais: a mídia utilizada; a forma dinâmica, lúdica, móvel; o apelo visual de cor, movimento, luz, som; além das questões comunicativas" (GUTEN, 2018, p. 3). Logo, unir o caráter lúdico dos games para incentivar a notícia de texto jornalísticos em um ambiente digital vai ao encontro da demanda atual de acesso às novas tecnologias na educação, que pretende inserir práticas pedagógicas de letramento digital aos chamados novos leitores. Para Levy (1999),

> Aprendizagens permanentes e personalizadas através de navegação, orientação dos estudantes em um espaço do saber flutuante e destotalizado, aprendizagens cooperativas, inteligência coletiva no centro de comunidades virtuais, desregulamentação parcial dos modos de reconhecimento dos saberes, gerenciamento dinâmico das competências em tempo real… esses processos sociais atualizam a nova relação com o saber. (LÉVY, 1999, p. 177)

Além da plataforma gamificada para o aluno, o Guten News conta com um ambiente anexo para professores e gestores escolares, chamado de Guten Pro, que auxilia esses profissionais fornecendo treinamentos, curadoria de conteúdos, sugestões de planos de aulas (anexo 8) e relatórios em tempo real sobre a evolução dos alunos inscritos (anexo 9). Esses relatórios mostram tanto o desempenho macro, de todas as turmas, quanto o micro, da evolução cada aluno, fazendo uma avaliação de resultados e acompanhamento da evolução e da interação dos usuários com a plataforma (anexo 10). Em números, essa métrica faz o levantamento para o professor da quantidade de conteúdos lidos, de quais são os textos mais lidos, de quem são os alunos que mais acessam, de quanto é o tempo

individual e médio de leitura, da porcentagem de acertos e de erros nos jogos, de quais são os alunos que fizeram atividades de produção de texto autoral e, por fim, de quais habilidades de leitura o aluno ou a aluna está desenvolvendo com facilidade ou está com dificuldade, baseado nos vinte e um descritores de leitura do Inep usados como critérios na Prova Brasil. A análise desses dados permite ao professor planejar intervenções pedagógicas customizadas para cada estudante em cada situação encontrada.

> [...] os níveis de engajamento são identificados por métricas interrelacionadas como recência, frequência, duração, viralidade e classificação. Para Muntean (2011), em uma aplicação web essas métricas podem constituir-se como a relação de visualização por visitantes de uma página na web; o tempo gasto no local; o tempo total gasto por usuário; a frequência da visita por usuário; e a participação. (INACIO, RIBAS, MARIA, 2014, p. 27)

Para Mario Kaplún (1999), o emprego das tecnologias da informação e comunicação na área da educação é bem-vindo, desde que elas sejam aplicadas de maneira crítica e criativa, a serviço de um projeto pedagógico, promovendo diálogo e participação, e gerando, assim, novos emissores, frente à mera racionalidade tecnológica que faz crescer uma multidão de receptores, ou seja, que não sejam meios que falam, mas sim meios para falar.

Na mesma linha, Moran (2000) acredita que as tecnologias educacionais permitem ampliar o conceito de sala de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecem pontes entre o real e o virtual. Porém, mesmo com todos os benefícios, elas por si só não resolvem todos os problemas da educação a fundo. Ensinar e aprender são desafios muito maiores que dependem do papel dos professores, os quais jamais serão substituídos pelas máquinas. O que muda é que, com a possibilidade da tecnologia a seu favor, o professor pode combinar as suas aulas convencionais e expositivas com momentos de gerência de pesquisa, de estímulo de busca e de coordenação de resultados; pode integrar texto escrito com comunicação oral, escrita, hipertextual e multimídica; leva o universo do audiovisual para dentro da escola e adapta com maior facilidade os conteúdos para cada grupo ou cada aluno, quando necessário. Ele se torna um professor orientador/mediador

- intelectual: que informa, ajuda a selecionar as informações mais importantes, torna-as significativas para os alunos e amplia o grau de compreensão do conteúdo;
- emocional: que motiva, incentiva, estimula e organiza os limites com equilíbrio, credibilidade, autenticidade e empatia;
- gerencial e comunicacional: que organiza grupos, atividades de pesquisa, ritmos, interações; elabora processo de avaliação; é a ponte entre a instituição, os alunos e a comunidade escolar; organiza o equilíbrio entre o planejamento e a criatividade; desenvolve as formas de expressão, de interação, de sinergia, de troca de linguagens, conteúdos e tecnologias;
- ético: ajuda a organizar continuamente o quadro referencial dos valores, das ideias, das atitudes, a partir da liberdade, da cooperação e da integração pessoal;

Logo, apostar em um ambiente educacional online de gamificação de conteúdos jornalísticos, como é o caso da plataforma Guten News, pode ser um benefício tanto para o ambiente de sala de aula, para atrair os novos leitores para a leitura desse gênero textual — devido ao importante papel social do jornalismo —, quanto para a gestão escolar, com a possibilidade de levantar dados que facilitam a identificação de possíveis ganhos e dificuldades de cada usuário, pontuando as principais carências. Todavia, assim como qualquer outra plataforma de tecnologia educacional, ela jamais vai substituir o papel docente, mas deve servir como ferramenta de apoio ao professor, o qual vai selecionar, a partir da sua proposta pedagógica, a melhor maneira de utilizá-la com os alunos.

Porém, para a análise deste trabalho, vale aqui salientar que esta é uma plataforma desenvolvida por uma empresa privada com fins lucrativos, limitando o uso apenas às escolas parceiras de todo o Brasil, as quais adquirem licenças por usuário a partir do pagamento de uma mensalidade. Logo, a partir deste cenário, até o momento da finalização deste artigo, o Guten está presente apenas em colégios particulares ou em escolas públicas que participam de programas de parceria pública-privada.

Embora acredite que a discussão da entrada do capitalismo no campo da educação seja extremamente relevante e necessária, que as intenções de empresas por trás dos produtos educacionais devem ser criticamente discutidas — e, neste caso específico, podem eventualmente influenciar inclusive no discurso dos conteúdos e nos critérios de noticiabilidade —, e, por fim, que um dos caminho democrático para a entrada da tecnologia na educação é a utilização dos Recursos Educacionais Abertos (REA), com softwares livres, esse trabalho não tem como objetivo o aprofundamento dessa discussão e nem a análise crítica dos conteúdos jornalísticos produzidos pela plataforma Guten News, se limitando apenas a analisar o potencial atrativo desta proposta, em seu formato, como uma opção de aproximação dos pilares da educação, da tecnologia e do jornalismo, por meio da gamificação.

Conclusão

O avanço tecnológico e, consequentemente, os incentivos que democratizam a circulação dessas tecnologias, permitem que os indivíduos da sociedade atual acessem conteúdos e informações a qualquer hora, em qualquer lugar do mundo, e em diferentes dispositivos conectados em rede, descentralizando progressivamente o conhecimento, que antes era institucionalizado em escolas e sistemas acadêmicos.

Evidentemente, o surgimento desses novos meios e linguagens promoveram mudanças na recepção e nas relações dos indivíduos da cibercultura, refletindo e impactando diretamente suas habilidades cognitivas, perceptivas e sensoriais, repercutindo principalmente sobre os nativos digitais. Isso permitiu o desenvolvimento de uma nova forma de leitura, diferente daquela aprendida tradicionalmente na escola. Ignorar essas mudanças, confrontando ou proibindo o uso da tecnologia na sala de aula, pode desmotivar os alunos e alunas a partir de um distanciamento entre as práticas vivenciadas na escola e o mundo fora dela. Logo, é preciso que a educação escolar compreenda e incorpore essas novas linguagens e códigos e domine suas possibilidades de manipulação e expressão. A ideia não é que a tecnologia substitua o professor, que o ensino presencial passe a

ser à distância ou que as linguagens escritas e orais tornem-se apenas multimídicas, mas, sim, que todas as possibilidades sirvam como ferramenta de apoio aos educadores, seja para aproximar e atrair os estudantes, facilitar tarefas e organizar o levantamento de dados do educando, ou para refletir criticamente sobre o uso desses novos meios. No cenário proposto, o professor continua sendo a figura principal e irrefutavelmente necessária no processo de ensino e aprendizagem. "É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos" (MORAN, 2000, p. 36).

A partir dessa conjuntura, os games surgem como uma estratégia alternativa para promover o interesse e a aproximação dos estudantes com os conteúdos escolares, visto que estas têm grande penetrabilidade e aceitação por boa parte das crianças em idade escolar, além de permitir a introdução de assuntos relevantes com uma linguagem próxima a dos alunos. Ao inserir conteúdos do mundo real em uma representação digital lúdica, "o game persuasivo cria uma oportunidade para que o jogador de fato mude não apenas de opinião, mas entenda as exigências implícitas na decisão de mudar de comportamento no mundo real" (SCHWARTZ, 2014, p. 247).

Mais do que isso, se utilizar dos elementos dos games para promover a motivação em atividades que não têm como fim o jogo em si, ou seja, gamificar uma aula ou um conteúdo escolar, aparece como uma saída estratégica para a eficiência pedagógica. É necessário, entretanto, que o conhecimento do professor sobre a gamificação seja aprofundado e com estratégias bem definidas, evitando um retorno negativo ou não esperado dos processos de ensino e aprendizagem, reforçando possíveis problemas que já existem no ensino tradicional, como a valorização maior da nota obtida do que da aprendizagem em si ou promova uma competição meritocrática.

Nesse cenário, devido ao importante papel social do jornalismo, sendo o acesso à informação um direito do ser humano, a plataforma educacional de gamificação digital de conteúdos jornalístico, Guten News, utiliza elementos de games (ranking, pontos, níveis, desafios, medalhas, avatares, entre outros), como metodologia para transformar o processo de ensino em uma atividade lúdica, com jogabilidade e efeitos de animação, possibilitados pelas ferramentas interativas

online, e potencializa, assim, o interesse pela leitura de alunos do ensino fundamental. O feedback rápido e a valorização do erro são outros dois elementos presentes nessa plataforma que incentivam a procura por novos caminhos para os estudantes atingirem seus objetivos.

Para democratizar cada vez mais o acesso às tecnologias desse tipo, alcançando todas as crianças em idades escolares, Moran (2000) acredita em uma interferência dos poderes públicos para oferecer melhores oportunidades àqueles que mais necessitam, contrabalancear o poder dos grupos empresariais e neutralizar tentativas ou projetos autoritários.

Referências Bibliográficas

CERIGATTO, M. P. C.; SILVA, H. C. **Novos leitores, novas habilidades de leitura e significaçÃo: desafios para a media e information literacy**. Informação & Sociedade: Estudos, v. 25, n. 1, p. 39-52, 2015. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/18381>. Acesso em: 11 Set. 2018.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

FADEL, Luciane Maria et all; **Gamificação na educação** - São Paulo: Pimenta Cultural; 2014.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. CINTED-UFRGS, V. 11 Nº 1, julho, 2013.

FONTELES, Heinrich. **A gamificação no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente na modalidade EaD**, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002e.

GUTEN. **Apresentação da plataforma**. [S.l.], [2018?]. Disponível em: <https://gutennews.com.br/arquivos/welcome_kit_parte_2_apresentacao.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

_____. **Fundamentação teórica**. [S.l.], [2018?]. Disponível em: <https://gutennews.com.br/arquivos/referencial_teorico_guten.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

_____. **Welcome kit**. [S.l.], [2018?]. Disponível em: <https://gutennews.com.br/arquivos/welcome_kit_parte_1.pdf>.

Acesso em: 3 dez. 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 5ª ed. 2001.

INÁCIO, Raul; MARIA, Luciane; RIBAS, Vania**. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional.** Gamificação na educação - São Paulo: Pimenta Cultural; 2014.

KAPLÚN, Mario. **Processos educativos e canais de comunicação**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, v. 5, n. 14, 1999.

KLOCK, Ana Carolina Tomé et al. **Análise das técnicas de gamificação em ambientes virtuais de aprendizagem**. Cinted, v. 12, nº 2, dez. 2014.

LÉVY, Pierre. **Cybercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1997

MANOVICH, Lev. **O banco de dados**. Revista Eco Pós. Rio de Janeiro: Arte, tecnologia e mediação, V.18, nº1, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.), Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas : Papirus, 2000.

OSCAR, Marcia Maria. **Gamificação e objetos de aprendizagem: elementos da gamificação no design de objetos de aprendizagem** .Gamificação na educação - São Paulo: Pimenta Cultural; 2014.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Sao Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

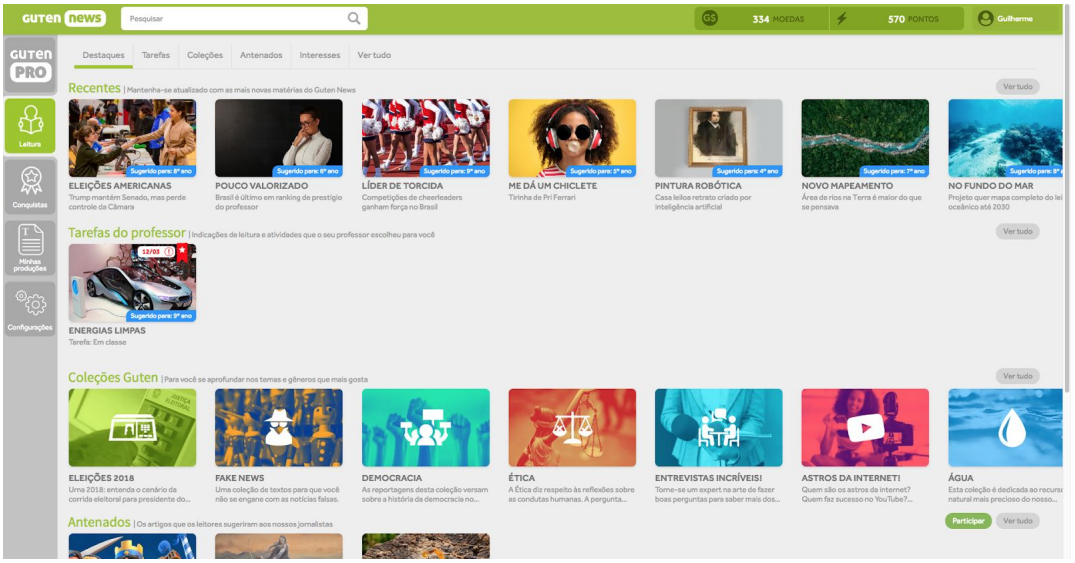
SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas**. São Paulo, SP: Paulus, 2014.

TUPY, Francisco; SCHWARTZ, Gilson, SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Videogames: uma abordagem de interface aplicada para Gestão**. XI SBGames, Brasília – DF, p. 48-54, novembro, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

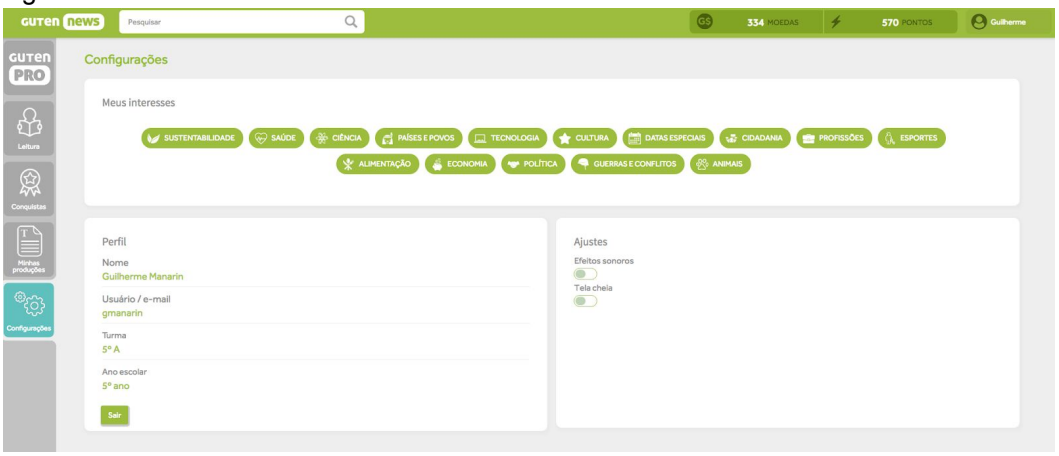
Anexos

Figura 1 - Matérias



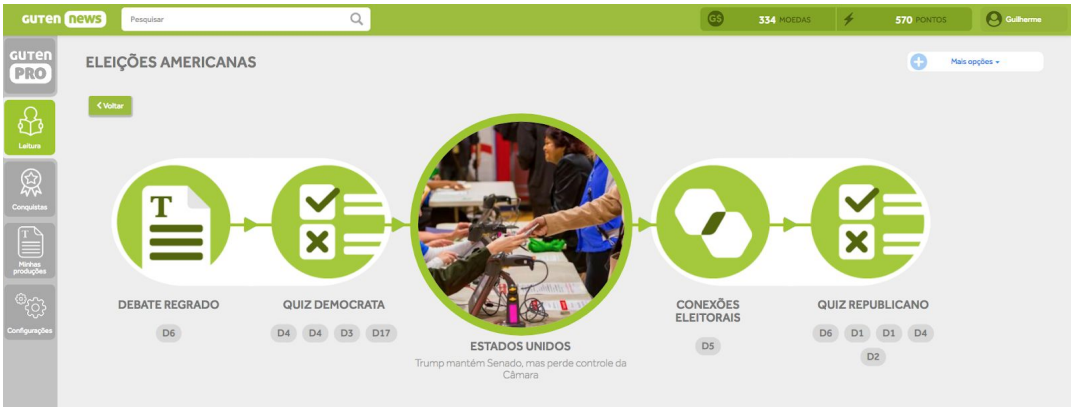
Fonte: Guten (2018)

Figura 2 - Matérias



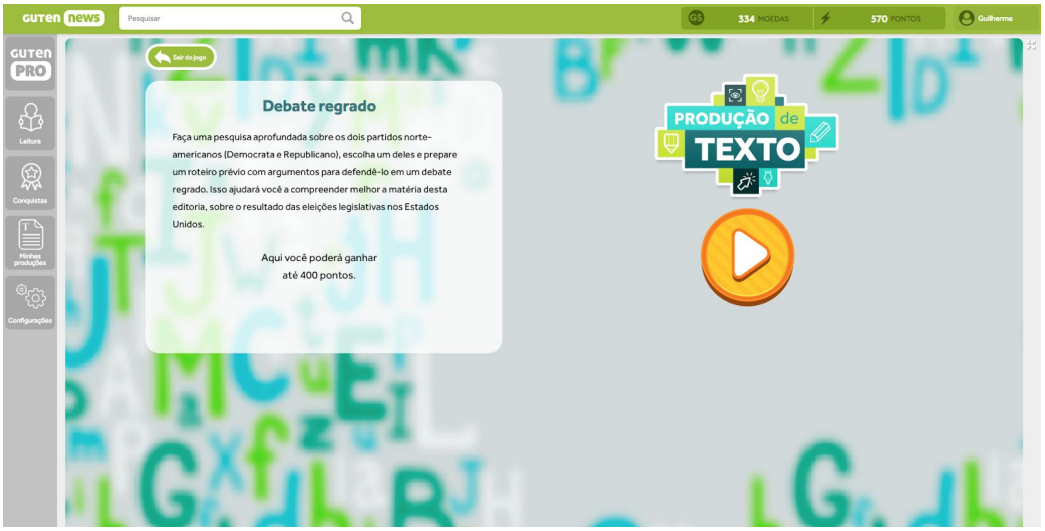
Fonte: Guten (2018)

Figura 3 - Atividades



Fonte: Guten (2018)

Figura 4 - Produção de texto



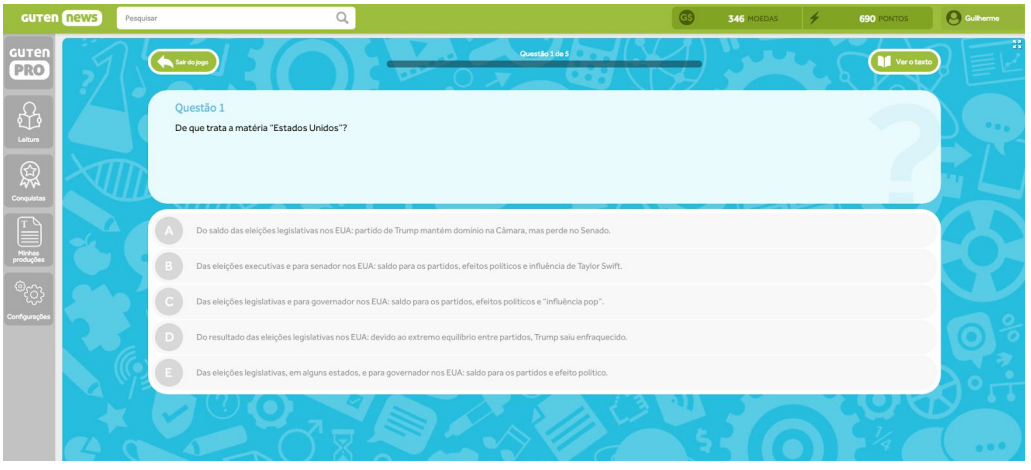
Fonte: Guten (2018)

Figura 5 - Quiz



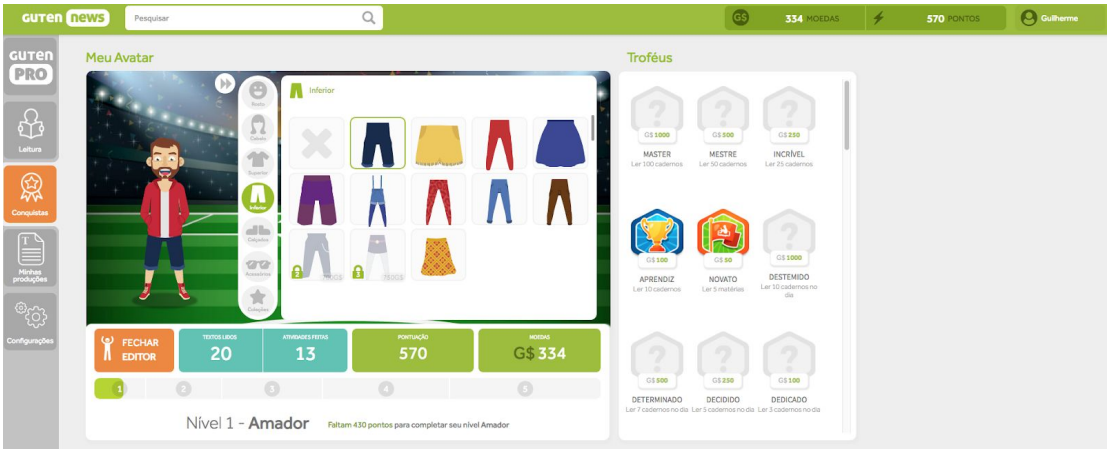
Fonte: Guten (2018)

Figura 6 - Conexões



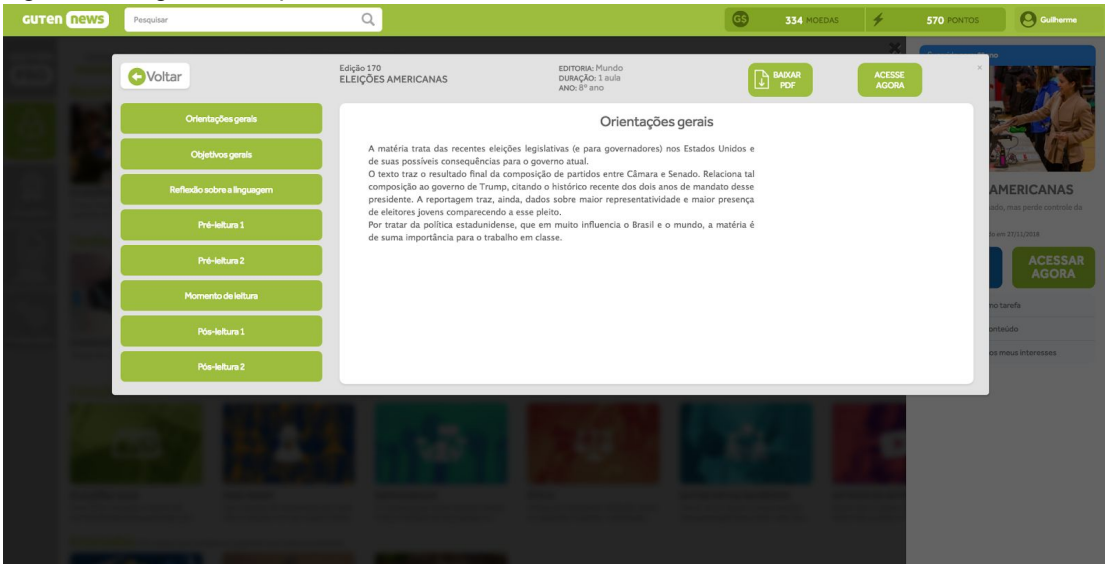
Fonte: Guten (2018)

Figura 7 - Gamificação



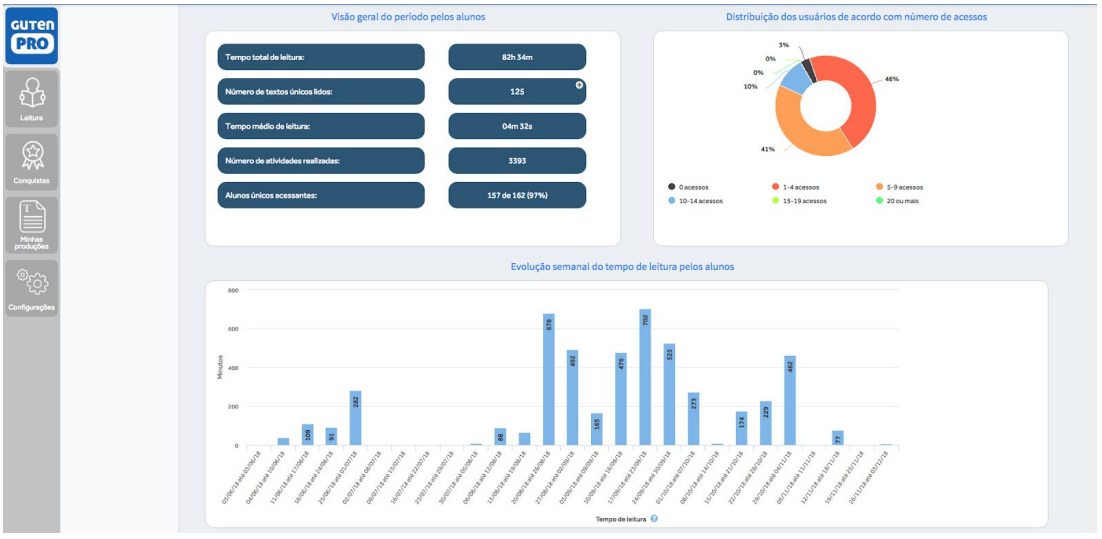
Fonte: Guten (2018)

Figura 8 - Sugestão de plano de aula



Fonte: Guten (2018)

Figura 9 - Guten Pro



Fonte: Guten (2018)

Figura 10 - Guten Pro



Fonte: Guten (2018)