

Gamificação no combate à desinformação: uma proposta para o ensino de língua portuguesa

Gamification in combating disinformation: a proposal for portuguese language teaching

La gamificación en el combate a la desinformación: una propuesta para la enseñanza del portugués

Naiara Chaves de Carvalho¹

Patrícia Pedrosa Botelho²

Resumo: O artigo examina o potencial da gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento de competências do campo jornalístico-midiático previstas na BNCC e no enfrentamento da desinformação. Fundamenta-se em estudos sobre gamificação na educação (Alves, 2015; Burke, 2015; Boller; Kapp, 2018; Hoffmann, 2022), nos pressupostos bakhtinianos dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016) e nas diretrizes da BNCC (2018). Propõe-se uma sequência didática para o ensino médio, baseada em narrativa gamificada de apocalipse zumbi, voltada ao letramento midiático e informacional. Os resultados apontam maior engajamento dos estudantes e melhor capacidade de identificar e refutar notícias falsas, corroborando a relevância da gamificação no contexto educacional.

Palavras-chave: Gamificação; Ensino de língua portuguesa; Letramento midiático.

Abstract: The article examines the potential of gamification as a pedagogical strategy in the teaching of Portuguese, focusing on the development of journalistic-media competences proposed by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and on addressing disinformation. It is grounded in studies on gamification in education (Alves, 2015; Burke, 2015; Boller & Kapp, 2018; Hoffmann, 2022), in Bakhtinian assumptions regarding speech genres (Bakhtin, 2016), and in BNCC guidelines (2018). A didactic sequence for secondary education is proposed, based on a gamified narrative of a zombie apocalypse, aimed at media and information literacy. The results indicate greater student engagement and improved ability to identify and refute fake news, confirming the relevance of gamification in the educational context.

Keywords: Gamification; Portuguese language teaching; Media literacy.

Resumen: El artículo examina el potencial de la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de Lengua Portuguesa, con énfasis en el desarrollo de competencias del campo periodístico-mediático previstas en la BNCC y en el enfrentamiento de la desinformación. Se fundamenta en estudios sobre gamificación en la educación (Alves, 2015; Burke, 2015; Boller y Kapp, 2018; Hoffmann, 2022), en los presupuestos bajtinianos sobre los géneros del discurso (Bakhtin, 2016) y en las directrices de la propia BNCC (2018). Se propone una secuencia didáctica para la educación secundaria, basada en una narrativa gamificada de apocalipsis zombi, orientada al alfabetismo mediático e informacional. Los resultados señalan mayor compromiso de los estudiantes y una mejor capacidad para identificar y refutar noticias falsas, corroborando la relevancia de la gamificación en el contexto educativo.

Palabras clave: Gamificación; Enseñanza de la lengua portuguesa; Alfabetización mediática.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana

² IF Sudeste MG

Introdução

A reconfiguração das práticas de leitura no ambiente digital impõe novos desafios à sociedade contemporânea e, conseqüentemente, ao ensino de Língua Portuguesa. No ciberespaço, os estudantes são confrontados com um fluxo informacional ininterrupto, caracterizado pela leitura fragmentada, hipertextual e multimodal. Esse novo cenário, ao mesmo tempo que democratiza o acesso à informação, também se revela um ambiente propício para a proliferação da desinformação, materializada em fenômenos como as *fake news*, que exploram vieses cognitivos e apelos emocionais para disseminar conteúdos enganosos. Diante dessa realidade, a escola assume a responsabilidade de promover o letramento midiático e informacional. Tal letramento transcende a decodificação textual, exigindo o desenvolvimento de competências críticas para analisar a confiabilidade das fontes, identificar intenções discursivas e navegar de forma ética e segura no complexo cenário comunicacional do século XXI.

Esse novo panorama soma-se aos desafios que o ensino de Língua Portuguesa na educação básica sempre enfrentou. Dentre eles, podemos citar a dificuldade de grande parte dos estudantes diante de habilidades de leitura e de escrita, agravada, muitas vezes, pela falta de motivação nas atividades propostas em decorrência da ausência de estratégias e metodologias que os envolvam. Segundo Moran (2018, p. 02), “aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos”. Assim, cada pessoa aprende de maneiras diferentes, muitas vezes aprende o que é mais relevante e o que faz mais sentido para si.

Outro grande desafio, agora intensificado pelas demandas do letramento midiático, é o fato de que, em muitas aulas, o ensino de Português tem afastado a língua de sua função social. Ao focar em práticas que não dialogam com o uso da língua em situações cotidianas, ela se torna para o aluno algo artificial. Conforme aponta Travaglia (1998), observa-se uma concentração muito grande no uso da metalinguagem e na classificação de categorias, o que caracteriza um ensino descritivo. Diante desse cenário, é necessário propor uma reflexão sobre a importância da utilização de diferentes estratégias para se conduzir o ensino de Língua Portuguesa, de modo que contribua significativamente para que os estudantes ampliem sua competência linguística para uso efetivo da língua dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a gamificação tem sido encarada por muitos pesquisadores como uma possibilidade para promover experiências de aprendizagem engajadoras na educação,

inclusive nas aulas de Língua Portuguesa. O termo gamificação aparece com inúmeras definições nas bibliografias, no entanto, neste estudo optamos pela definição proposta por Karl Kapp (2012) que trata o conceito como sendo a utilização da mecânica, estética e pensamento baseado em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas. A relevância dessa abordagem é reforçada pela expressividade da presença dos jogos na cultura contemporânea. De acordo com a Pesquisa Game Brasil 2024 (PGB), 82,8% dos brasileiros consomem jogos digitais. Além disso, a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024 oferece um retrato da imersão de crianças e adolescentes na cultura do entretenimento multimídia. O levantamento revela que 78 % dos jovens brasileiros entre 9 e 17 anos jogam *online*. Esse crescimento de acesso a *games* consolida os jogos como um fenômeno cultural que vem sendo investigado por distintos olhares, especialmente na educação.

Partindo dessas premissas, o presente artigo investiga o potencial da gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento de competências do campo jornalístico-midiático, preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no combate à desinformação. Para tanto, busca discutir como a gamificação, articulada aos pressupostos bakhtinianos de gêneros do discurso (Bakhtin, 2016) e às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), pode fomentar o letramento midiático e informacional. Além disso, este trabalho busca delinear uma proposta didática gamificada para o ensino médio, voltada à análise crítica de textos jornalísticos e à checagem de fatos, o *fact-checking*.

Gamificação e ensino

O fomento ao letramento midiático e o combate à desinformação exigem estratégias que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam o engajamento ativo. Nesse sentido, a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens, tendo como foco a aprendizagem. Utilizada principalmente por conta do seu potencial engajador, a gamificação ganhou ainda mais espaço na Educação Básica durante o ensino remoto, ocasionado por conta da pandemia do coronavírus. Naquele contexto de sala de aula digital, muitos professores começaram a utilizar os elementos dos games em suas atividades fazendo uso de ferramentas e de plataformas digitais. Cabe mencionar aqui que, conforme apontam Boller e Kapp (2018, p. 41), “simulações, gamificações e jogos de aprendizagem

podem ser criados tanto no ambiente online quanto em formatos físicos”. Neste estudo, apresentaremos uma sugestão de proposta gamificada para ser aplicada na aula presencial em espaço físico.

Entender o funcionamento da gamificação implica a compreensão do que são os *games* (Alves, 2015, p.17), visto que essa estratégia utiliza os elementos dos jogos para promover aprendizagem. Nesse sentido, tomamos aqui neste estudo a definição de *game* proposta pelos autores Boller e Kapp (2018), os quais afirmam que o jogo é

uma atividade que possui: um **objetivo**; um **desafio** (ou desafios); **regras** que definem como o objetivo deverá ser alcançado; **interatividade**, seja com outros jogadores ou com o próprio **ambiente do jogo** (ou com ambos); e **mecanismos de feedback**, que ofereçam pistas claras sobre quão bem (ou mal) o jogador está se saindo. Um jogo resulta numa **quantidade mensurável de resultados** (você ganha ou perde; você atinge o alvo, ou algo assim) que, em geral, promovem uma **reação emocional** nos jogadores (Boller; Kapp, 2018, p. 14, grifos nossos).

É importante salientar que a gamificação não consiste em levar jogos para a sala de aula. Para Hoffmann (2022), a gamificação é a aplicação de elementos de *design* de jogos em contextos não-gamificados, com o objetivo de aumentar a motivação, o engajamento e a satisfação dos usuários. Corroborando essa lógica, Lee e Hammer (2011, p. 2) apontam que “não se pretende ensinar com jogos ou através de jogos, mas usar elementos de jogos como forma de promover a motivação e o envolvimento dos alunos”. Fardo (2013) aprofunda essa distinção ao explicar por que essa abordagem é eficaz. Para o autor, a gamificação:

pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (Fardo, 2013, p. 63).

Para estruturar essa experiência, como Fardo (2013) sugere, muitos modelos se apoiam no tripé Mecânica, Dinâmica e Estética (MDA). Compreender esses aspectos é essencial para projetar uma atividade eficaz. A dinâmica, primeiro componente desse tripé, refere-se àquilo que os jogadores precisam fazer para alcançar o estado de vitória (Boller;

Kapp, 2018). Embora existam diversas possibilidades de dinâmicas (como competição, exploração ou solução de problemas), a escolha deve ser intencional. É fundamental que a dinâmica central esteja alinhada aos objetivos de aprendizagem e às preferências do público, pois, como afirmam os autores, “a satisfação dos jogadores com a dinâmica central de um jogo contribuirá enormemente para a percepção deles em relação ao quão engajador ele é” (Boller; Kapp, 2018, p. 17).

Já a mecânica do jogo consiste no conjunto de regras estabelecidas. De acordo com Boller e Kapp (2018), a mecânica define o modo como as pessoas atingem o objetivo final de um jogo e é de extrema importância para garantir uma boa percepção por parte dos jogadores, pois, “um jogo pode oferecer um ótimo objetivo, mas se as suas regras forem ruins ele poderá se revelar pouco envolvente” (Boller; Kapp, 2018, p. 19). Os itens que compõem a mecânica de jogo interagem para determinar sua complexidade e seu fluxo. Desse modo, ao se levar a mecânica do jogo para experiências gamificadas é necessário associá-la aos objetivos de aprendizagem, observando se os níveis exigidos não são demasiadamente complexos, pois se as instruções forem extremamente difíceis, “toda a capacidade cerebral do jogador terá de ser empregada na compreensão delas” (Boller; Kapp, 2018, p. 77). Isso, por sua vez, fará com que a habilidade de aprender fique comprometida e possivelmente os estudantes não atinjam os objetivos de aprendizagem.

Com relação aos elementos de um jogo, Boller e Kapp (2018) apontam que são as características ou os componentes que realçam a experiência de jogar e ajudam a fazer com que os jogadores se sintam imersos nessa vivência. Embora existam inúmeros elementos de jogo, para os objetivos deste estudo, dois são centrais: a narrativa e os desafios. Conforme aponta Hoffmann (2022), ao construir histórias e personagens (narrativa), a gamificação torna o aprendizado mais memorável; ao definir objetivos claros (desafios), ela incentiva os alunos a se esforçarem e a desenvolverem novas habilidades.

Alves (2015, p. 40) aponta que os elementos dos *games* são a “caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem gamificada”. No entanto, é importante sinalizar que a utilização de um ou outro elemento que faz parte de um jogo não garante o sucesso nas experiências de aprendizagem. Para que os objetivos sejam alcançados, é necessário que compreendamos a importância de cada um dos elementos, das dinâmicas e da mecânica de funcionamento dos jogos, para que possamos utilizá-los e fazer a transposição da “lógica dos games” para os nossos planos de aula.

Nesse sentido, Alves (2015) propõe uma discussão acerca dos desafios em se utilizar a gamificação nas soluções de aprendizagem. Para a autora, um dos grandes desafios, senão o maior, é desenvolvermos o pensamento de *game*, pois “reduzir o gamification a contagem de pontos, entrega de distintivos que simbolizam o sucesso e a criação de painéis com placares de jogadores é uma grande armadilha” (Alves, 2015, p. 37). Elementos, dinâmicas e mecânicas trabalham juntos para que a experiência gamificada funcione e promova aprendizagem.

Além disso, cabe também ressaltar a importância do *storytelling* (narrativa) para gamificar experiências, pois, sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema fica prejudicada e a motivação para o engajamento deixa de existir porque perde a relevância (Alves, 2015). Aprender novas informações e conhecimentos ligados a um determinado contexto pode ser mais agradável e efetivo do que quando isso é feito de modo isolado, fora de qualquer contexto, e a narrativa é um dos elementos que pode fornecer esse contexto.

Assim, além de funcionar como uma estratégia pedagógica que engaja, a gamificação pode promover uma postura mais exploratória e autoral por parte dos alunos. Para que isso aconteça, os professores precisam criar experiências de aprendizagem que envolvam bons desafios, coerentes com as competências e habilidades que se esperam desenvolver no aluno. Na gamificação, o professor atua de modo semelhante a um designer de jogos (Camargo; Daros, 2021, p. 49), criando estratégias e buscando maneiras para atrair os alunos, para que se motivem e queiram interagir com a atividade proposta.

Colaborando com essa ideia, Moran (2018) aponta que o papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo, pois não está apenas centrado em transmitir informações de uma área específica, “ele é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos” (Moran, 2018, p. 21). Na seção seguinte, articularemos essa concepção de gamificação aos desafios contemporâneos do letramento midiático, explorando como essa estratégia pode otimizar o trabalho com o campo jornalístico-midiático e o combate à desinformação.

Letramento midiático em jogo

A articulação entre o ensino de Língua Portuguesa e o combate à desinformação exige um trabalho focado nos gêneros do campo jornalístico-midiático. Na sociedade

contemporânea, o fluxo de informações é intenso e veloz, tornando o ambiente digital um espaço favorável para a disseminação de *fake news*, que frequentemente mimetizam a estrutura e a linguagem de textos jornalísticos para validar conteúdos enganosos. Diante disso, o desenvolvimento do letramento midiático depende da capacidade do estudante de analisar criticamente esses textos.

Para fundamentar este estudo, adota-se aqui a concepção de letramento midiático como um conjunto de competências que vão além da simples decodificação textual. Alinhado às diretrizes da UNESCO (2013), o letramento midiático é compreendido como a capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e atuar criticamente diante das mensagens em uma variedade de formatos de mídia. No contexto da BNCC, esse letramento é essencial para o campo jornalístico-midiático, pois possibilita ao estudante compreender as estruturas por trás da informação, identificar intenções discursivas, reconhecer vieses e, fundamentalmente, assumir uma postura ativa e ética como consumidor e produtor de conteúdo no ambiente digital.

A capacidade de analisar criticamente e identificar a mimetização da *fake news* depende diretamente da compreensão do que é um gênero discursivo. No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com o texto se materializa, portanto, nos gêneros. Sob uma perspectiva bakhtiniana, estes são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 12), que funcionam socialmente para estabelecer a comunicação. O texto/enunciado torna-se, assim, o centro das atividades de linguagem, não como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma manifestação da linguagem cujo propósito e contexto de produção precisam ser investigados.

A Base Nacional Comum Curricular consolida essa visão discursiva, ampliando a noção de texto para incluir o oral, escrito e multimodal, e assumindo a centralidade do enunciado como unidade de trabalho (Brasil, 2018, p. 67). Para organizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o documento estrutura as práticas em campos de atuação. Este estudo toma como base o campo jornalístico-midiático, que visa mobilizar os conhecimentos sobre gêneros e mídias para ampliar a participação dos jovens no trato com a informação e a opinião. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 519), neste campo:

para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas. Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em

diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos.

A ênfase da BNCC no pensamento crítico e na capacidade de analisar interesses e posicionamentos diversos (Brasil, 2018, p. 519) ganha urgência no cenário comunicacional contemporâneo. O campo jornalístico-midiático, ao mesmo tempo que democratiza o acesso à informação, tornou-se o epicentro da circulação da desinformação. Fenômenos como as *fake news* mimetizam a estrutura dos gêneros jornalísticos tradicionais, mas subvertem suas intenções, utilizando a velocidade das mídias digitais para disseminar conteúdos enganosos, apelar para vieses emocionais e manipular a opinião pública. Nesse contexto, o combate à desinformação torna-se um eixo estruturante do letramento midiático. Isso exige da escola o fomento de habilidades críticas que vão da checagem de fontes (quem escreveu? qual o veículo?) e identificação de intenções discursivas (informar? persuadir? vender? chocar?) à diferenciação entre fato e opinião. Inclui-se, ainda, a capacidade operacional de aplicar procedimentos de *fact-checking*, como a verificação da data de publicação, a análise da URL, a busca reversa de imagens e a triangulação da informação em diferentes fontes.

Diante desse fenômeno, a atividade gamificada apresentada neste estudo foca no campo jornalístico-midiático, que, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 141), é a esfera “responsável pelo ‘controle’ e circulação da informação”. O objetivo central da intervenção não é a análise exaustiva de um único gênero, mas sim o desenvolvimento das habilidades de letramento e *fact-checking* essenciais para identificar e combater a desinformação. Nesse contexto, o gênero notícia torna-se o objeto de estudo estratégico. Por ser a matéria-prima dos jornais, blogs e redes sociais, é o gênero cuja estrutura composicional as *fake news* mais frequentemente mimetizam para ganhar credibilidade. Portanto, compreender sua forma e função social é o passo crucial para que os estudantes possam identificar quando essa estrutura está sendo manipulada.

Articula-se, aqui, a perspectiva bakhtiniana à estratégia gamificada. Se os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 12) que aprendemos a reconhecer em nossas interações sociais, a desinformação opera justamente explorando essa estabilidade, mimetizando a forma do gênero notícia para subverter seu propósito ético. A gamificação, nesse sentido, funciona como um laboratório de análise discursiva. Através de uma narrativa lúdica, os estudantes são colocados em situações-problema que os forcem a investigar não apenas o conteúdo (o que é dito), mas o contexto de produção e as intenções

discursivas (quem disse? por quê? para quem?), elementos centrais da abordagem enunciativo-discursiva proposta pela própria BNCC.

A própria complexidade do ensino de gêneros justifica a busca por novas estratégias. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o ensino possui dois objetivos centrais: levar o aluno a dominar o funcionamento do gênero em si e, simultaneamente, desenvolver capacidades de linguagem que o ultrapassem. Contudo, atingir esses objetivos complexos no trabalho com gêneros jornalísticos constitui um desafio ainda maior de engajamento. O obstáculo reside em manter os jovens interessados pelos fatos da comunidade quando as metodologias de ensino não dialogam com sua realidade. Frequentemente, os materiais disponíveis, como o livro didático, não são suficientes para engajar estudantes conectados ao universo dos *games*. Mesmo os novos materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora apresentem boas propostas de habilidades, carecem de estratégias que promovam a motivação necessária para atingir os objetivos propostos por Schneuwly e Dolz.

Diante dos desafios e necessidades apresentadas, a gamificação pode ser uma possibilidade para que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, de leitura e de produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Nesse sentido, sublinhamos aqui que o uso da gamificação se constitui como uma estratégia metodológica que permite a própria construção do conhecimento, visto que o estudante, em práticas individuais ou coletivas, participa de experiências nas quais haverá tomada de decisões, ao percorrer caminhos, a partir das suas próprias reflexões e conclusões, desenvolvendo assim uma postura mais ativa.

A gamificação é particularmente potente para o trabalho no campo jornalístico-midiático. O processo de checagem de fatos (*fact-checking*) é, em essência, um ato investigativo que exige habilidades de resolução de problemas, análise de fontes e tomada de decisão — competências que são centrais na maioria dos jogos. Ao transformar a análise de uma *fake news* em uma missão ou um desafio dentro de uma narrativa envolvente, o estudante deixa de ser um receptor passivo de regras, como aponta Travaglia (1998) e torna-se um agente ativo, como defende Moran (2018). A gamificação permite simular a urgência e a complexidade do ambiente informacional digital, incentivando o estudante a percorrer caminhos e aplicar procedimentos de verificação não porque foi obrigado, mas porque precisa “sobreviver” ou “vencer” no contexto da gamificação.

A partir dessas considerações, a gamificação se revela não apenas como uma ferramenta para resolver o desafio do engajamento, mas como a estratégia metodológica que torna a análise discursiva e o *fact-checking* em uma prática investigativa e ativa. O exemplo de proposta didática a seguir, baseado na narrativa de Apocalipse Zumbi, foi desenhado para materializar essa articulação, estimulando a leitura crítica de gêneros jornalísticos através da identificação de mecanismos de checagem.

A escolha da temática Apocalipse Zumbi não é meramente ilustrativa; ela funciona como uma metáfora central para o próprio fenômeno da desinformação. O “vírus” zumbi, que se espalha rapidamente, transforma suas vítimas em seres sem consciência ou pensamento crítico e obedece a um impulso de “contaminar” os demais, estabelece um paralelo direto com a disseminação viral das *fake news*. Nessa narrativa, a desinformação é o “vírus” e o pensamento crítico é a “cura” ou o “abrigo”. Ao posicionar os estudantes como “sobreviventes”, a atividade utiliza a estética de urgência e sobrevivência, conforme a abordagem MDA, para reforçar a gravidade do problema e a necessidade de uma ação imediata e colaborativa para sobreviver ao caos informacional.

Do gênero discursivo ao *game*: caminhos para o letramento midiático

Como visto, o desafio de engajar os estudantes na análise de gêneros jornalísticos exige mais do que a simples exposição ao tema. Para transformar os objetivos do letramento midiático em uma experiência gamificada eficaz, é fundamental um *design* pedagógico intencional. Não se trata apenas de aplicar elementos lúdicos, mas de arquitetar um método que alinhe os objetivos de aprendizagem, neste caso o combate à desinformação, às mecânicas de jogo, demonstrando o percurso do gênero ao *game*.

Para garantir que a atividade fosse pedagogicamente eficaz e motivacionalmente eficiente, utilizamos como subsídio os referenciais de *design de gamificação framework 6D's*³, baseado no modelo de Werbach e Hunter (2012), e as orientações propostas por Alves (2015). Os autores Werbach e Hunter (2012) apresentam diversos pontos sobre como desenvolver uma gamificação e apresenta essa ferramenta que se baseia em 6 ações necessários para um design completo e são organizados da seguinte maneira: 1) Definir os

³ O “Framework 6D's” é um modelo desenvolvido por Kevin Werbach e Dan Hunter para orientar a criação de projetos de gamificação eficazes, estruturados e com propósito. Esse modelo é composto por seis etapas (como “6D's”), que ajudam a orientar o processo de gamificação desde a concepção até a implementação, com foco em envolver os participantes.

objetivos do projeto (*Define business objectives*); 2) Delinear o comportamento alvo (*Delineate target behaviors*); 3) Descrever os jogadores (*Describe your players*); 4) Desenvolver ciclos de atividade (*Devise activity cycles*); 5) Verificar a diversão (*Don't forget the fun!*); 6) Implantar as ferramentas adequadas (*Deploy the appropriate tools*). Aplicando este framework à presente proposta, temos:

Quadro 3: Framework 6D's (Werbach & Hunter, 2012): aplicação na proposta “Infestação Fake News Zumbi”

Definir os objetivos	Fomentar o letramento midiático e o combate à pós-verdade
Delinear o comportamento alvo	Incentivar a checagem de fatos (<i>fact-checking</i>) e a análise de fontes
Descrever os jogadores	Estudantes da 2ª série do Ensino Médio
Desenvolver ciclos de atividade	Estruturação em três missões (cifra, mapa mental, vídeominuto)
Divertir (Verificar a diversão)	Uso da narrativa de mistério/suspense (zumbis) e ambientação
Desenvolver (Implantar) ferramentas	QR Codes, áudios, caixa misteriosa, material impresso

Fonte: elaborado pelos autores

O roteiro sugerido por Alves (2015) se assemelha ao framework 6D's” proposto por Werbach e Hunter (2012), tendo como acréscimo um sétimo ponto definido como “construção de protótipos”. Conforme a autora, o roteiro tem como pano de fundo a abordagem MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*), uma abordagem formal para o *design* de games aplicável para a Gamificação (Alves, 2015). Nessa perspectiva, a abordagem MDA foi fundamental para traduzir a teoria de gêneros em uma prática lúdica. A Estética de apocalipse zumbi foi escolhida como uma analogia direta à viralização da desinformação, onde as *fake news* “infectam” o corpo social. As Mecânicas, como a cifra de César (Missão 1) e a checagem de fatos (Missão 3), foram desenhadas para possibilitar aos alunos analisar o contexto de produção e a intenção discursiva dos textos, e não apenas seu conteúdo superficial. Por fim, a Dinâmica de cooperação e urgência simula a necessidade social de combater a desinformação coletivamente, cumprindo a função social do letramento midiático.

A proposta da atividade também foi ancorada em habilidades específicas do campo jornalístico-midiático da BNCC, com foco central nas competências de análise e *fact-checking*. As missões foram desenhadas para desenvolver, por exemplo, as seguintes habilidades:

EM13LP38 usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas

e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).

(EM13LP39) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados os contradisserem (Brasil, 2018, p. 511).

Além das competências de análise, a Missão 3 que propõe a criação de um vídeominuto avança para a produção multimodal, contemplando a habilidade (EM13LP44). Esta habilidade propõe a produção de conteúdos para diferentes mídias, na qual o aluno pode vivenciar de forma significativa “o papel de repórter, analista, crítico [...] vlogueiro e booktuber, entre outros” (Brasil, 2018, p. 512). A atividade mobiliza, portanto, um conjunto integrado de competências essenciais para a checagem de fatos e a análise da pós-verdade.

Para materializar o desenvolvimento desse conjunto de competências, a atividade a seguir foi planejada para uma turma da 2ª série do ensino médio, embora possa ser aplicada também nos anos finais do ensino fundamental. O objetivo deste artigo é apenas descrever a proposta, a fim de ilustrar como a gamificação pode ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, não incluindo, portanto, a análise dos resultados de aprendizagem.

Como mencionado, a atividade foi inspirada na temática de Apocalipse Zumbi e estruturada em três missões. A escolha da temática, além da sua forte metáfora para a viralização da desinformação, ancora-se também na descrição dos “jogadores”. Para os estudantes da 2ª série do Ensino Médio, essa é uma estética amplamente consumida em narrativas de cultura pop, como em séries, filmes e *games*, o que gera uma familiaridade e um engajamento prévios. A proposta, portanto, utiliza um referencial midiático que já pertence ao repertório dos alunos para introduzir um conceito acadêmico, neste caso o *fact-checking*, validando a estratégia de verificar a diversão.

Inicialmente, a ambientação da atividade foi planejada para maximizar o envolvimento dos estudantes. A ambientação é um elemento crucial em propostas de atividades gamificadas, pois é responsável por criar o contexto e a atmosfera necessária para engajar os participantes e torná-los parte ativa da narrativa. Ela permite que os alunos se envolvam emocional e cognitivamente, gerando uma sensação de imersão que potencializa o aprendizado e a motivação.

Para a ambientação nesta proposta, foram criados cartazes com alertas de “emergência zumbi” para serem espalhados estrategicamente pelos corredores e pela sala de aula, com o

objetivo de criar uma atmosfera de suspense e mistério. Na sala, uma caixa trancada por um cadeado e isolada com uma fita zebraada amarela será deixada para chamar a atenção dos alunos, despertando curiosidade e criando expectativa quanto ao conteúdo da atividade, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Imagem 01: Fotos de cartazes



Fonte: Arquivo pessoal

Além dos elementos visuais, há também uma mensagem de áudio deixada pelo “comandante Zumbi” como parte da ambientação da proposta da atividade. Ao acessar o áudio, os alunos escutam a voz do fictício comandante que narra um cenário de urgência e pedia que decodificassem uma mensagem secreta para “salvar a humanidade”. Para este componente da atividade, utilizamos um cartão com um QR Code e uma ilustração de uma figura de zumbi, conforme pode ser visto na imagem abaixo.

Imagem 02: Foto do cartão com QR Code



Fonte: Arquivo pessoal.

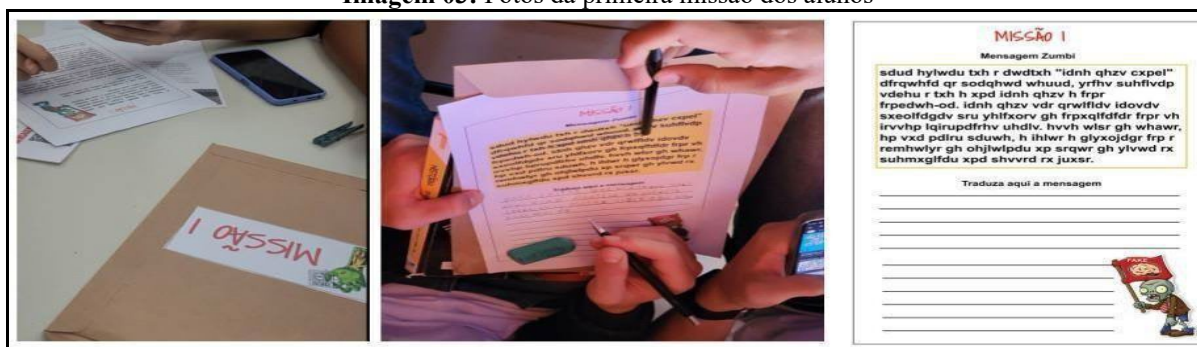
No áudio, os estudantes têm acesso às orientações deixadas pelo Comandante Zumbi alertando para o fato de que a escola só poderá ser salva das infestações se a turma realizar as três missões deixadas por ele. Esse recurso de áudio, aliado à narrativa e à tecnologia de QR

Code, proporciona uma experiência mais autêntica e imersiva, tornando o processo de decodificação um desafio emocionante que pode promover o envolvimento dos estudantes desde o primeiro momento. A proposta permite que os estudantes se coloquem no papel de protagonistas da ação, estimulando a resolução de problemas e incentivando o trabalho colaborativo. Ao incluir elementos visuais, auditivos ou interativos, como cartazes, objetos simbólicos, e efeitos sonoros, a ambientação facilita a construção de uma experiência autêntica e envolvente, ajudando os estudantes a se identificarem com os papéis que assumem no jogo.

É relevante notar que a própria ambientação é construída a partir de uma variedade de gêneros discursivos. O cartaz de “emergência” (imagem 1), a mensagem de áudio do comandante (imagem 2) e o envelope selado da Missão 1 são, em si, enunciados que mimetizam práticas sociais reais (alertas de perigo, comunicados militares, missivas secretas). Ao interagir com esses textos, os alunos já estão, antes mesmo da primeira missão, engajados em um processo de letramento, decodificando a finalidade, o interlocutor e o tom de urgência de cada gênero para poder “jogar”. A forma como esses gêneros constroem a narrativa é o que valida a estética da atividade.

A primeira missão, entregue aos estudantes em um envelope selado, funciona como o gancho narrativo, estabelecendo o tom de mistério e a urgência da sobrevivência. A tarefa trata da decodificação de uma mensagem deixada pelo “Comandante Zumbi” utilizando a Cifra de César. A escolha desta técnica de criptografia tem um duplo objetivo pedagógico: em termos de mecânica de jogo, ela introduz um desafio lúdico que exige lógica e resolução de problemas; em termos narrativos, ela simula a necessidade de decifrar códigos em um cenário de crise, como detalhado na proposta abaixo.

Imagem 03: Fotos da primeira missão dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

A tradução da mensagem revela a premissa central da atividade, conectando a estética do apocalipse zumbi ao objetivo de aprendizagem que é o letramento midiático. O conteúdo da mensagem decifrada é: “Para evitar que o ataque “Fake News Zumbi” aconteça no planeta Terra, vocês precisam saber o que é uma fake news e como combatê-la. Fake News são notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais. Esse tipo de texto, em sua maior parte, é feito e divulgado com o objetivo de legitimar um ponto de vista ou prejudicar uma pessoa ou grupo”. Desse modo, a missão 1 cumpre uma dupla função pedagógica. A mecânica da Cifra de César proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico em um contexto lúdico. Simultaneamente, o conteúdo da mensagem decifrada funciona como a recompensa narrativa da missão, introduzindo formalmente o conceito de *fake news* como o verdadeiro “vírus” a ser combatido.

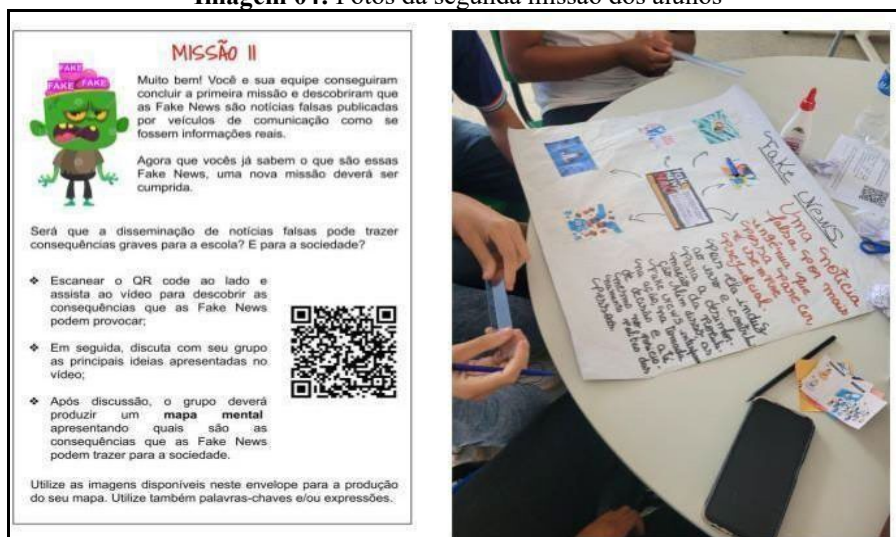
Metodologicamente, a Missão 1 e o uso da Cifra de César funcionam como uma atividade-ponte para a análise de gênero propriamente dita. Ela introduz a ideia fundamental de que as mensagens, assim como os gêneros, nem sempre são transparentes e exigem um método para sua decodificação. O ato de aplicar uma “chave” (a cifra) para revelar o texto oculto é pedagogicamente análogo ao ato de aplicar um “método” (os passos do *fact-checking*) para revelar a intenção oculta (a desinformação) por trás da forma de uma *fake news*. Assim, a missão treina a habilidade cognitiva de “desconfiar” do texto-superfície e buscar a estrutura subjacente, preparando o estudante para a análise mais complexa exigida nas missões 2 e 3.

Na segunda missão, a análise das *fake news* é aprofundada, colocando os alunos em um modo de “gerenciamento de crise”. Eles recebem um “boletim de emergência”, um vídeo acessível por QR Code que serve como disparador narrativo, contextualizando o tema com casos reais de desinformação e seus prejuízos. Orientados por esse alerta, os estudantes devem discutir as consequências da propagação das notícias falsas e, em seguida, organizar suas ideias em um mapa mental. Ao incluir um vídeo acessível por QR Code, a proposta oferece um recurso multimodal que não apenas capta o interesse dos alunos, mas também serve como base informativa para enriquecer o debate, contextualizando o tema e ilustrando casos reais.

Do ponto de vista da gamificação, o mapa mental transcende a mera ferramenta de estudo. Dentro da narrativa proposta, ele funciona como um “mapa de contágio” ou um “plano de defesa”. Ao mapear as consequências da desinformação, os alunos estão, em termos lúdicos, rastreando como o “vírus zumbi” se espalha (o pânico, o prejuízo social) e quais são

seus “sintomas”. Isso reforça a estética (MDA) de sobrevivência e permite que o vídeo, o “boletim de emergência”, funcione como um disparador narrativo, e não apenas como um recurso didático expositivo.

Imagem 04: Fotos da segunda missão dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

A utilização do mapa mental como produto final da missão favorece a organização das ideias discutidas, permitindo que os estudantes visualizem e estruturem os principais pontos levantados. O suporte de imagens adicionais no material de orientação também agrega valor à atividade, estimulando a criatividade dos alunos e ajudando-os a representar visualmente as diversas facetas das *fake news* e suas repercussões. Esse formato colaborativo e visual do mapa mental não só consolida os aprendizados da discussão, mas também incentiva a associação de conceitos, reforçando a capacidade de síntese e o entendimento crítico dos alunos sobre a questão das notícias falsas.

A terceira missão propõe uma atividade prática em que os estudantes, divididos em equipes, discutem e analisam os mecanismos de verificação de informações, um passo essencial para desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise de conteúdo na era digital. A tarefa de criação de um vídeominuto permite que os estudantes consolidem o conhecimento adquirido, sintetizando de forma objetiva os passos para identificar uma notícia falsa. Ao trabalhar com um material orientador, as equipes têm a oportunidade de explorar métodos de verificação de fontes, reconhecimento de autorias e análise de conteúdos, incentivando-os a desenvolver uma postura mais crítica e informada. A discussão em grupo também promove o diálogo e a troca de percepções, o que enriquece a compreensão coletiva

sobre a importância da verificação e da responsabilidade no compartilhamento. Veja a proposta da missão 3:

Imagem 05: Foto da terceira missão dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal.

Esta missão conclui o percurso do estudante no combate à desinformação. Em termos bakhtinianos, os estudantes deixam o papel de meros leitores, analistas de um gênero, e assumem o papel de enunciadores, produtores de um novo gênero: o vídeominuto-tutorial ou “informativo de alerta”. Eles são levados a considerar seu interlocutor (outros sobreviventes/colegas), sua finalidade (alertar e instruir) e o formato mais eficaz para circular sua mensagem. Narrativamente, o vídeominuto funciona como o “antídoto” ou a “transmissão segura” que eles criam para salvar a comunidade, dando um propósito lúdico e socialmente relevante à produção textual. Além disso, a criação do vídeominuto e a possibilidade de compartilhar o produto final com outras turmas potencializam o engajamento dos estudantes e promovem a integração do aprendizado com a prática de habilidades digitais, como gravação e edição de vídeo pelo celular. Esse formato prático e colaborativo de produção de conteúdo fortalece a apropriação do tema e amplia a motivação dos estudantes, pois eles percebem o valor de seu trabalho ao projetá-lo com a comunidade escolar.

A conclusão das três missões encerra o ciclo de atividades e leva ao clímax da narrativa: a abertura da caixa. A equipe que finalizar primeiro recebe a chave, cumprindo a promessa de recompensa estabelecida na ambientação inicial. Dentro da caixa, os alunos encontram a “segunda mensagem zumbi”, que ativa o desafio final: a transposição do jogo para a realidade, ao propor a reflexão “O que aconteceria se uma onda de *fake news* se espalhasse na sua escola?”. Este momento de *debriefing* é então estendido a toda a turma,

consolidando o aprendizado ao conectar a ameaça fictícia dos zumbis aos perigos concretos da desinformação na sociedade.

Em síntese, o percurso metodológico aqui delineado demonstra a aplicação prática da articulação teórica proposta. A proposta “Apocalypse Fake News Zumbi” não se configura como um conjunto de tarefas isoladas, mas como um ecossistema narrativo coeso, planejado a partir dos *frameworks* de *design* (como o MDA). A ambientação e as missões foram estruturadas para transformar a ameaça abstrata da desinformação em um desafio lúdico e urgente - o “vírus zumbi”. Ao fazer isso, a gamificação funcionou como a estratégia que permitiu aos alunos transitar da decodificação (Missão 1) à análise crítica (Missão 2) e, finalmente, à produção discursiva (Missão 3), consolidando o letramento midiático não como um conceito a ser memorizado, mas como uma prática de sobrevivência social.

Considerações finais

Ao posicionar o estudante como um agente ativo diante de desafios investigativos, a gamificação aqui apresentada superou a abordagem tradicional de análise de gêneros, focando no uso crítico da linguagem para identificar intenções discursivas e combater a desinformação. A proposta didática delineada, centrada na narrativa de apocalipse zumbi, materializou essa discussão teórica, oferecendo um exemplo prático de como estruturar atividades de *fact-checking* e análise de textos jornalísticos de forma engajadora, respondendo, assim, aos objetivos centrais desta pesquisa. A estrutura das três missões colaborativas, que integram desafios de resolução de problemas e debates críticos, não apenas incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, mas também estimula um uso mais consciente das ferramentas digitais disponíveis.

Sob essa ótica, essa experiência ressalta o potencial transformador da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao tratamento de temas contemporâneos que exigem reflexão crítica. Ao simular um cenário de crise, a proposta didática elaborada permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura crítica, essenciais para a formação de cidadãos ativos em uma sociedade marcada pela proliferação de informações. Os resultados obtidos corroboram os estudos de Alves (2015), Burke (2015), Boller e Kapp (2018) que apontam para o potencial da gamificação em estimular a aprendizagem ativa e significativa. Ao alinhar-se com as competências previstas na BNCC, a

proposta aqui apresentada contribui para a construção de um ensino de Língua Portuguesa mais ativo, significativo e relevante para a vida dos estudantes.

Ressalta-se, contudo, que embora a proposta demonstre grande potencial, sua implementação efetiva demanda considerações importantes. O sucesso da gamificação não reside apenas na aplicação de elementos de jogos, mas no planejamento pedagógico cuidadoso que articula a narrativa, as mecânicas e os objetivos de aprendizagem—neste caso, o letramento midiático e a análise de gêneros. Desafios como a disponibilidade de recursos tecnológicos e, principalmente, a necessidade de formação docente continuada para o uso crítico dessas metodologias são fatores cruciais. Assim, este trabalho não esgota a discussão, mas abre caminhos para futuras pesquisas que apliquem e validem propostas semelhantes em diferentes contextos escolares, bem como para investigações que adaptem esta metodologia para outros gêneros textuais do campo midiático.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

HOFFMANN, Sam Adam. **Introdução à gamificação na educação**: como aplicar os elementos de jogos em contextos de aprendizagem. Curitiba: Ed. do Autor, 2022.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LEE, Joey.; HAMMER, Jessica. Gamification in education: what, how, why bother? **Academic Exchange Quarterly**, v. 15, n. 2, p. 1-5, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 75-99.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024. **CETIC.br**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2024/criancas/B1D/>. Acesso em: 7 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para políticas e estratégias. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>. Acesso em: 23 out. 2025.

PESQUISA Game Brasil (PGB). Relatório da pesquisa game Brasil 2024. **PGB**. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>. Acesso em: 1 set. 2025.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 42-71.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

WERBACH, Kevin.; HUNTER, Dan. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

Sobre as autoras

Naiara Chaves de Carvalho: Pesquisadora e educadora com Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS). Sua trajetória é marcada pela busca constante da integração entre teoria linguística, práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias digitais. Possui especializações em Metodologias Ativas (UNIVASF), Educação na Cultura Digital (UEFS) e Gramática e produção de textos (UESSBA), consolidando sua expertise no ensino contemporâneo. Graduada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB) com formação complementar em História (FACIBA). É Educadora Google certificada (Nível 1 e 2), membro do programa Google Champions e, recentemente, foi selecionada para o fellowship "IA+Edu Google for Education", aprofundando seus estudos sobre o impacto da Inteligência Artificial na educação. É professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde também orienta projetos de iniciação científica. Atua ainda como formadora de professores e autora de materiais didáticos, com publicações para a Nova Escola. Suas pesquisas investigam a intersecção entre Linguagem, Educação e Tecnologia, com foco em Letramentos, Multiletramentos e Decolonialidade.
E-mail: carvalho.nah@gmail.com

Patrícia Pedrosa Botelho: Pós-doutora em Estudos Literários pela UFJF (2015); Doutora em Literatura Comparada pela UFF (2013); Mestre em Estudos de Literatura pela PUC-RIO (2008); Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UFV (2006). Atuou como Professora de Língua Portuguesa/Literaturas e Língua Inglesa no CEFET/MG, no Centro de Ensino Superior/JF, na Universidade de Jacksonville no Alabama (EUA), no Colégio Anglo-Equipe e no Colégio Nossa Senhora do Carmo/JF. Tem experiência com EaD, ministrando disciplinas e coordenando cursos. Atualmente, atua como docente de Língua Portuguesa/Literaturas e de Língua Inglesa do IF SUDESTE MG desde 2010 e como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS) da UFJF desde 2017. Faz parte da Comissão de Avaliação Externa de Autorização e Credenciamento de Cursos de Ensino Superior do INEP/MEC. Presta serviços de elaboração, revisão e análise de itens para o CAEd/UFJF. É pesquisadora e orientadora de trabalhos acadêmicos que tratam de temas sobre letramento literário, literatura, ensino e práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio.

E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br

Recebido em: 29 de outubro de 2025

Aprovado em: 06 de janeiro de 2026