

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

GLAUCIA SILVA DA ROSA JOHANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO
ONLIFE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Cocriando Narrativas Gamificadas no Hub
Conectakat em Canoas/RS**

**São Leopoldo
2025**

GLAUCIA SILVA DA ROSA JOHANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO
ONLIFE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Cocriando Narrativas Gamificadas no Hub
Conectakat em Canoas/RS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Linha de Pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias

Orientadora: Profa Dra. Eliane Schlemmer

São Leopoldo

2025

J65p

Johann, Glaucia Silva da Rosa.

Práticas pedagógicas inventivas no paradigma da educação OnLIFE na educação básica : cocriando narrativas gamificadas no Hub Conectakat em Canoas/RS / por Glaucia Silva da Rosa Johann. – 2025.

181 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2025.

“Orientadora: Dra. Eliane Schlemmer”.

1. Narrativas gamificadas. 2. Práticas pedagógicas inventivas. 3. Paradigma da educação OnLIFE. 4. Educação básica. 5. Estudantes. 6. Aprendizagem. I. Título.

CDU: 37.013(816.5)

GLAUCIA SILVA DA ROSA JOHANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO
ONLIFE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Cocriando Narrativas Gamificadas no
Hub *Conectakat* em Canoas/RS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em: 18/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Schlemmer (Orientadora) – UNISINOS

Profa. Dra. Gabriela Dambrós – UFPel

Profa. Dra. Luciana Backes – UNILASALLE

Profa. Dra. Betina Schuler – UNISINOS

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva - UNISINOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Eu nunca imaginei que faria uma dedicação *in memoriam* a você, mãe. No entanto, os percursos da vida, por vezes, nos pregam peças. Dedico este trabalho à minha mãe e melhor amiga (em memória), razão da minha existência. Sei que, de onde você estiver, estará dizendo:

— Não desista, se você já começou.

— A única herança que ninguém pode tirar de você são os estudos, então estude.

Te amarei para sempre, mãe.

AGRADECIMENTOS

Às vezes, é preciso reconhecer que não caminhamos sozinhos, pois, como já disse um grande poeta, “é impossível ser feliz sozinho”. Esta caminhada que me trouxe até aqui foi tecida por encontros, afetos, parcerias e apoios que se entrelaçaram ao longo do tempo e me permitiram chegar a este momento com o coração pleno de gratidão. Cada pessoa que, de alguma forma, fez parte dessa trajetória, deixou marcas que levarei comigo sempre.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceder vida, saúde e a força necessária para enfrentar desafios, aprender com eles e seguir adiante; por guiar meus passos e abrir caminhos, mesmo quando eu não sabia exatamente para onde ir; e por me abençoar com tantas oportunidades e pessoas especiais ao longo da jornada.

Ao Guilherme, meu parceiro de vida, pela parceria incondicional, pelo amor e pela paciência nos momentos de ausência, quando o trabalho e a pesquisa exigiam mais tempo e energia. Obrigada por estar ao meu lado nas viradas de noite, por me ouvir, por acalmar meu pranto, por me incentivar e por acreditar em mim, mesmo quando minhas próprias forças pareciam diminuir. Esta conquista também é sua.

Agradeço à minha família, que é o alicerce sobre o qual construí este percurso. Ao meu pai, Evaldo, pelo exemplo de trabalho, honestidade e perseverança. À minha irmã, Bruna, pelo companheirismo e pelas conversas que tantas vezes me ajudaram a aliviar o peso da rotina. Ao meu sobrinho, Bernardo, cuja alegria e espontaneidade iluminaram dias difíceis, lembrando-me do que realmente importa. Ao meu cunhado, Carlos Eduardo, pelo incentivo e presença constante.

Aos meus amigos, que compreenderam minhas ausências e, mesmo assim, se mantiveram presentes com mensagens, palavras de encorajamento e momentos de descontração. Vocês tornaram a caminhada mais leve e ajudaram a manter o equilíbrio entre a vida acadêmica e a pessoal. Obrigada Pedro, Virginia, Priscila, Franciele, Carol, Silmara, Ana Valesca.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, em especial aos amigos que levo para vida: Nelson, Isadora, João, Bruna, Luiza, Pe. Antônio Anderson e Ana Maria, que compartilharam ideias, debates, leituras e descobertas que ampliaram meus horizontes. Este espaço coletivo foi fundamental para que eu pudesse refletir, amadurecer e transformar inquietações em novos caminhos de investigação.

À EMEF Irmão Pedro, onde realizei a prática pedagógica desta pesquisa e fui professora durante três anos, pela acolhida generosa, pelo apoio institucional, pela abertura ao diálogo e à experimentação. Aos professores, à equipe gestora, aos funcionários e, especialmente, aos alunos, que se engajaram com entusiasmo e curiosidade na experiência proposta, contribuindo de forma significativa para a produção dos dados e para o enriquecimento deste estudo.

À minha orientadora, Eliane Schlemmer, pela paciência, pela escuta atenta e pela sensibilidade em compreender os diferentes ritmos desta caminhada. Sua orientação firme e, ao mesmo tempo, acolhedora foi essencial para que este trabalho encontrasse seus caminhos e amadurecesse em cada etapa. Obrigada por acreditar no potencial desta pesquisa e por oferecer apoio contínuo e alguns “puxões de orelha”, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos professores da banca, Gabriela, Luciana, Betina e Rodrigo, pela generosidade em aceitar o convite, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que certamente enriquecerão este trabalho. É uma honra contar com a atenção e a expertise de cada um de vocês neste momento tão importante.

À CAPES, pela concessão da bolsa que viabilizou parte significativa desta pesquisa, permitindo que eu me dedicasse com maior afinco ao estudo e ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los.
Alvo Dumbledore (Rowling, 2007).

RESUMO

A presente pesquisa investiga o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas, na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*. A tese está vinculada à linha de pesquisa “Formação, pedagogias e transformação digital”, do programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Esta investigação parte do entendimento de que as tecnologias digitais têm reconfigurado as formas de interação e de habitar o mundo, convocando a educação a problematizar suas práticas no tempo presente. É partir desse contexto que emerge a problemática desta pesquisa: como as narrativas gamificadas, na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*, potencializam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas na Educação Básica? Esta pesquisa se fundamenta na aprendizagem inventiva (Kastrup, 2015), no Paradigma da Educação *OnLIFE* (Schlemmer; Moreira, 2024) e nas Narrativas Gamificadas (Schlemmer; Carolei). Trata-se de uma pesquisa que se apropria do Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade (Passos; Kastrup; Escóssia; Tedesco, 2015) para a produção e análise de dados. Os dados produzidos nos dispositivos da pesquisa foram registrados em textos, fotos, áudios e vídeos, os quais foram transcritos e, juntamente com os registros realizados no diário de percurso, analisados ao longo do percurso, fundamentados pelas contribuições dos intercessores teóricos e considerando o problema e objetivos da pesquisa. Os resultados apontam que as práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas potencializam processos inventivos capazes de problematizar os desafios do tempo presente como os problemas vivenciados na cidade de Canoas/RS durante a enchente de maio de 2024. Além disso, tais práticas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura ao novo, fortalecendo o processo de construção de aprendizagem dos alunos e o protagonismo ecológico conectivo.

Palavra-chave: narrativas gamificadas; práticas pedagógicas inventivas; Paradigma da Educação *OnLIFE*; Educação Básica.

ABSTRACT

This research investigates the development of inventive pedagogical practices through gamified narratives, from the perspective of the OnLIFE Education Paradigm. The thesis is linked to the research line “Teacher Education, Pedagogies, and Digital Transformation” within the Graduate Program in Education at the University of Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. This investigation is grounded in the understanding that digital technologies have reconfigured the ways we interact and inhabit the world, calling on education to critically examine its practices in the present time. It is within this context that the research problem emerges: How do gamified narratives, from the perspective of the OnLIFE Education Paradigm, enhance the development of inventive pedagogical practices in Basic Education? The study is based on Inventive Learning (Kastrup, 2015), the OnLIFE Education Paradigm (Schlemmer & Moreira, 2024), and Gamified Narratives (Schlemmer & Carolei). It adopts the Cartographic Method of Research-Intervention and Production of Subjectivity (Passos, Kastrup, Escóssia & Tedesco, 2015) for data production and analysis. The data generated through the research devices were recorded in texts, photographs, audio, and video, which were transcribed and analyzed throughout the research process, together with the entries from the researcher’s field diary, supported by contributions from theoretical interlocutors and in consideration of the research problem and objectives. The results indicate that inventive pedagogical practices involving gamified narratives can enhance inventive processes capable of problematizing contemporary challenges, such as the issues faced in the city of Canoas/RS during the May 2024 flood. Furthermore, such practices foster the development of critical thinking and openness to the new, strengthening students’ learning processes and connective ecological protagonism.

Keyword: gamified narratives; inventive pedagogical practices; OnLIFE Education Paradigm; Basic Education.

RESUMEN

La presente investigación analiza el desarrollo de prácticas pedagógicas inventivas mediante narrativas gamificadas, desde la perspectiva del Paradigma de la Educación OnLIFE. La tesis está vinculada a la línea de investigación “Formación, pedagogías y transformación digital” del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Esta investigación parte del entendimiento de que las tecnologías digitales han reconfigurado las formas de interacción y de habitar el mundo, convocando a la educación a problematizar sus prácticas en el tiempo presente. Es en este contexto que emerge la problemática de esta investigación: ¿cómo las narrativas gamificadas, desde la perspectiva del Paradigma de la Educación OnLIFE, potencian el desarrollo de prácticas pedagógicas inventivas en la Educación Básica? El estudio se fundamenta en el Aprendizaje Inventivo (Kastrup, 2015), en el Paradigma de la Educación OnLIFE (Schlemmer y Moreira, 2024) y en las Narrativas Gamificadas (Schlemmer y Carolei). Se adopta el Método Cartográfico de Investigación-Intervención y Producción de Subjetividad (Passos, Kastrup, Escóssia y Tedesco, 2015) para la producción y el análisis de los datos. Los datos generados en los dispositivos de investigación fueron registrados en textos, fotografías, audios y vídeos, los cuales fueron transcritos y analizados a lo largo del proceso, junto con los registros del diario de campo del investigador, fundamentados en las contribuciones de los interlocutores teóricos y en consideración del problema y los objetivos de la investigación. Los resultados señalan que las prácticas pedagógicas inventivas con narrativas gamificadas potencian procesos inventivos capaces de problematizar los desafíos del tiempo presente, como los problemas vivenciados en la ciudad de Canoas/RS durante la inundación de mayo de 2024. Además, estas prácticas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura a lo nuevo, fortaleciendo el proceso de construcción del aprendizaje de los estudiantes y el protagonismo ecológico conectivo.

Palabra clave: narrativas gamificadas; prácticas pedagógicas inventivas; Paradigma de la Educación OnLIFE; Educación Básica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Movimentos da atenção cartográfica.....	33
Figura 2 - Movimentos de rastreamento da pesquisa.....	35
Figura 3 - Movimento de toque da pesquisa.....	36
Figura 4 - Movimento de pouso da pesquisa.....	38
Figura 5 - Mensagem enviada pelo <i>TomKaT</i>	39
Figura 6 - Movimento de reconhecimento atento da pesquisa.....	41
Figura 7 - Imagem de divulgação da ação <i>TomKaT</i> nas escolas.....	42
Figura 8 - Modelo de desenho das Narrativas Gamificadas.....	65
Figura 9 - Rede conceitual e tecnológica que dá origem ao conceito de Educação <i>OnLIFE</i>	88
Figura 10 - Continuum da Educação Digital.....	90
Figura 11 - Ação <i>TomKaT</i> nas Escolas.....	100
Figura 12 - Analisadores que emergiram das pistas dos territórios habitados.....	101
Figura 13 - Mensagem enviada para os alunos pelo <i>TomKaT</i>	103
Figura 14 - <i>Padlet</i> - o que se aprende na escola?.....	104
Figura 15 - Primeiro retorno enviado pelo <i>TomKaT</i>	105
Figura 16 - Ambiente Virtual onde as missões foram compartilhadas.....	111
Figura 17 - Missão 2 enviada por <i>TomKaT</i>	112
Figura 18 - Informativos criados pelos alunos no <i>Canva</i>	114
Figura 19 - Missão 3 enviada por <i>TomKaT</i>	121
Figura 20 - Explicação do ponto no mapa e colocação do ponto.....	123
Figura 21 - Alguns pontos no mapa criados pelos alunos.....	124
Figura 22 - Trechos das falas dos alunos durante o encontro.....	129
Figura 23 - Missão 4 enviada pelo <i>TomKaT</i>	131
Figura 24 - Cocriação dos alunos com o <i>ChatGPT</i>	135
Figura 25 - Recorte dos prompts feitos pelos alunos.....	136
Figura 26 - Alunos explorando o Bing para criação de imagens.....	138
Figura 27 - Última mensagem enviada pelo <i>TomKaT</i>	140
Figura 28 - Pista viva da missão 4.....	141
Figura 29 - Certificado de cidadão intergaláctico.....	142
Figura 30 - Relatos dos alunos sobre a experiência.....	142

Figura 31 - Certificado de cidadão galático.....	143
Figura 32 – Relatos dos alunos sobre a experiência.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de inclusão.....	51
Quadro 2 - Critérios de exclusão.....	51
Quadro 3 - Resultado do primeiro ciclo de busca.....	52
Quadro 4 - Resultado do segundo ciclo de busca.....	53
Quadro 5 - Lista de artigos encontrados na plataforma.....	54
Quadro 6 - Questões que norteiam a RSL.....	56
Quadro 7 - Pistas encontradas na RSL sobre compreensão de narrativa gamificada.....	61
Quadro 8 - Pistas encontradas na RSL sobre elementos que compõem a construção de uma narrativa gamificada.....	66
Quadro 9 - Pistas encontradas na RSL sobre aspectos que compõem o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas com Narrativas Gamificadas.....	71
Quadro 10 - Pistas finais da revisão sistemática de literatura.....	72
Quadro 11 - Tipos de narrativas na gamificação e nos jogos segundo Carolei e Schlemmer (2015).....	74
Quadro 12 - Tipologia das metodologias.....	84
Quadro 13 - Pistas encontradas nos Intercessores Teóricos.....	95
Quadro 14 - Extrato das falas dos alunos durante o encontro.....	116
Quadro 15 - Recorte do diário de campo do encontro.....	116
Quadro 16 - Extrato das falas dos alunos durante o encontro.....	125
Quadro 17 - Falas dos alunos.....	130
Quadro 18 - Falas dos alunos.....	132
Quadro 19 - Extrato do diário de Campo.....	133
Quadro 20 - Falas dos alunos.....	139
Quadro 21 - Pistas encontradas nos dispositivos.....	147

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
GPedU	Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital Unisinos
IA	Inteligência Artificial
IAGen	Inteligência Artificial Generativa
IoT	Internet das Coisas
MCV3D	Mundos Digitais Virtuais Tridimensionais
PA	Programa de Aprendizagem
PAG	Projeto de Aprendizagem Gamificado
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLL	Projeto Livro Leitura
RA	Realidade Aumentada
RIEOnLIFE	Rede Internacional de Educação OnLIFE
RS	Rio Grande do Sul
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
TD	Tecnologias Digitais
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio grande do Sul
UNIBIC	Bolsa de Iniciação Científica Unisinos

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DO PERCURSO	17
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	17
1.2 O COMEÇO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	22
1.2.1 Contextualizando - Primeiros passos do percurso	23
2 O MÉTODO	28
3 REVISÃO DE LITERATURA: PRIMEIRO TERRITÓRIO	51
3.1 O QUE É COMPREENDIDO COMO NARRATIVA GAMIFICADA?.....	56
3.2 COMO SÃO CONSTRUÍDAS AS NARRATIVAS GAMIFICADAS?.....	62
3.3 COMO SÃO DESENVOLVIDAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM NARRATIVAS GAMIFICADAS?.....	67
4 INTERCESSORES TEÓRICOS: SEGUNDO TERRITÓRIO DA PESQUISA	73
4.1 NARRATIVAS GAMIFICADAS COMO UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	73
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS EM UMA SOCIEDADE HIPERCONECTADA.....	79
4.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO <i>ONLIFE</i>	87
5 MISSÃO TOMKAT NAS ESCOLAS EM CANOAS/RS: UMA REDE DE CONEXÕES ANALÍTICAS E O TERCEIRO TERRITÓRIO	97
5.1 DISPOSITIVO 1 - O FIO CONECTIVO EM NOSSO NOVELO: COMO VEJO A ESCOLA?.....	103
5.2 DISPOSITIVO 2 - CONECTANDO A NARRATIVA: O QUE ACONTECEU EM CANOAS/RS?.....	111
5.3 DISPOSITIVO 3 - O PONTO QUE NOS CONECTA: EXPLORANDO A HISTÓRIA DE CANOAS/RS.....	121
5.4 DISPOSITIVO 4 - O FIO QUE CONECTA: CRIANDO O PORTAL PARA O TOMKAT.....	131
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	150
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS	158
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A - AUTODECLARAÇÃO PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS	171
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	172

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	173
APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DA AÇÃO	174
APÊNDICE E - EXEMPLO DO DIÁRIO DE CAMPO	175
APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	181

1 O INÍCIO DO PERCURSO

Como se define uma pesquisa? O que será pesquisado? Como saber o que ainda não se sabe? Quando se inicia uma proposta de pesquisa? Essas são algumas questões que se apresentam e impulsionam a investigação que se ocupa em problematizar e melhor compreender uma determinada realidade. No entanto, para se chegar ao encontro destas questões, é necessário compreender o percurso, olhar para a trajetória e para as narrativas construídas ao longo do tempo, a fim de entender, problematizar, ampliar e construir novos conhecimentos.

A seguir, apresento brevemente os caminhos percorridos ao longo da minha vida pessoal e da minha história formativa e profissional, que contextualizam o começo da minha trajetória no campo da Educação e o percurso que me conduz ao desenvolvimento desta pesquisa. Considero esse movimento essencial para compreender como esta jornada de elaboração de uma tese de doutorado foi se constituindo.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

E lá vamos nós escrever mais uma página da minha história... Era uma vez... Ops! Esta narrativa não se inicia com o tradicional "Era uma vez...", mas sim com a essência da minha trajetória como professora. Desde os primeiros momentos da minha vida, estive imersa no universo da docência, pois venho de uma linhagem familiar de professores: meu pai, minha mãe, dois tios, uma tia e até três primos seguiram os passos dessa profissão. Assim, desde cedo, os temas educacionais e a importância do papel do professor permearam meu cotidiano.

No entanto, não foi apenas o fato de crescer entre professores que despertou em mim o interesse pela docência. Desde pequena, sempre desejei trabalhar com pessoas; o comportamento humano e as relações humanas sempre me pareceram um campo instigante e atraente. Tinha vontade de aprender coisas novas e, principalmente, curiosidade em aprender aquilo que não era ensinado na escola.

Lembro-me de que, quando chegaram os primeiros computadores à escola, fui uma das primeiras alunas a me inscrever para poder aprender a utilizá-los. Na época, só podíamos usar os computadores em horário extraturno, com a supervisão da

professora da sala de Informática, e ainda não tínhamos acesso à internet. O “dia da informática” era muito especial, pois, como ainda não havia computador em minha casa, esse era o momento de explorar as possibilidades computador dessa tecnologia e descobrir o que ela podia me oferecer.

Meu interesse foi tanto que me matriculei em um curso que ensinava Word, Excel e Internet. Lembro, como se fosse hoje, que esse curso era o requisito que minha família havia estabelecido para que eu pudesse ganhar um computador. Fiz o curso com muito afinco e dedicação, para mostrar que eu já sabia utilizar naquela máquina.

Após concluir o ensino fundamental, ingressei, em 2004, no curso Normal e, finalmente, eu ganhei meu primeiro computador. Assim iniciei minha formação como professora. Naquela época, o único “uso” que fazia do computador era para redigir trabalhos. Ao concluir o Magistério, no final do primeiro semestre de 2008, ingressei na universidade como acadêmica de Psicologia. Apesar do meu grande interesse em trabalhar com a mente e o comportamento humano, a docência parecia fazer parte da minha essência.

No primeiro semestre de 2009, comecei a cursar Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Logo no início, cursei o Programa de Aprendizagem (PA) intitulado “Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital”, pois tinha curiosidade em aprofundar meus conhecimentos sobre as tecnologias digitais na Educação. Esse envolvimento, desde o início do curso, proporcionou-me maior familiaridade com o “uso” das Tecnologias Digitais (TD), incluindo interações em Mundos Digitais Virtuais 3D (MDV3D), mais especificamente no metaverso *Second Life*), nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esse contato permitiu-me começar a direcionar a minha formação acadêmica para essa área de estudo, pois, embora sempre tivesse interesse por diferentes tecnologias, até então elas estavam apenas ligadas à minha vida cotidiana, e não às minhas experiências enquanto docente. A partir dessa vivência, interessei-me em atuar como monitora naquele PA e, assim, no segundo semestre de 2009, candidatei-me e ingressei como monitora, no intuito de ampliar minha compreensão sobre como as tecnologias digitais poderiam potencializar os processos de ensino e aprendizagem e contribuir para minha formação enquanto docente.

No primeiro semestre de 2010, recebi um convite da Prof.^a Dr.^a Eliane Schlemmer para ser bolsista de Iniciação Científica UNIBIC¹ e, a partir desse momento, comecei a integrar o Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq). A iniciação científica foi, sem dúvidas, um período muito significativo para mim, pois foi a partir dela que comecei a desenhar minha trajetória profissional e a definir os caminhos que eu gostaria de percorrer enquanto docente. Nesse período, identifiquei-me com o mundo acadêmico e decidi que queria dar continuidade aos meus estudos no Mestrado e no Doutorado.

No entanto, apesar de gostar muito da pesquisa, eu sentia falta de estar em sala de aula com os alunos. Então, no segundo semestre de 2010, voltei à escola, desta vez como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Durante dois anos, consegui conciliar as duas atividades, mas, devido a questões financeiras, optei por fazer um concurso e começar a atuar como professora. Assim, em 2012, ingressei como técnica na Educação Infantil no município de Canoas/RS, o que me levou a encerrar ambas as atividades acadêmicas (iniciação científica e iniciação à docência).

Estar longe da pesquisa só acentuou meu interesse em ser pesquisadora. Desde então, venho construindo minha caminhada acadêmica e profissional em um entrelaçamento entre a universidade e a escola de Educação Básica.

Ao longo dos últimos anos, entre cursos de Especialização e formações continuadas, continuei a frequentar, esporadicamente, o GPe-dU UNISINOS/CNPq, bem como segui trabalhando em sala de aula com propostas que envolviam tecnologias digitais. Atuei na Educação Infantil de 2012 a 2015, período em que concluí duas especializações: Psicopedagogia e TICs, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

Em 2014, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade La Salle. Desenvolvi meus estudos na linha de pesquisa "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação", sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Backes. O foco da minha pesquisa foi a formação de professores, especificamente a integração e utilização de tecnologias digitais em sala de aula. Essa proposta emergiu das

¹ Bolsa de iniciação científica financiada pela Unisinos. Para maiores informações acesse: <https://www.unisinos.br/institucional/iniciacao-cientifica>.

inquietações que eu tinha naquele momento acerca das barreiras criadas pelos professores para justificar o não “uso²” das tecnologias digitais em sala de aula.

Sendo assim, surgiu a minha pesquisa de mestrado, intitulada “A reconstrução de sentidos sobre as tecnologias digitais na formação docente” (Rosa, 2016). Nela, realizei uma discussão sobre a formação docente na perspectiva da pesquisa-formação multirreferencial, em que o professor é autor da sua própria formação e não apenas um objeto de estudo. A partir dessa investigação, ficou evidenciado que a reconstrução de sentidos ocorreu por meio da capacidade dos seres humanos de ressignificar suas ações, o que se deu através da autoria e da autonomia dos professores-participantes, em interação com as experiências proporcionadas pela formação.

Em 2016, concluí o mestrado e ingressei em um novo concurso, também no município de Canoas/RS, como professora de Educação Básica I, atuando com turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Foram as vivências como professora na Educação Básica que reacenderam em mim o desejo de retornar à pesquisa. Esse sentimento começou a se constituir em 2018, quando, no início do ano letivo, me deparei com o 3º ano B, uma turma muito dinâmica, criativa e crítica.

Ao receber esses alunos, compreendi que precisava pensar “fora da caixa” e desenvolver uma prática pedagógica que fosse os desafiasse e despertasse o interesse pelos conteúdos, para que todos concluíssem o processo de alfabetização. Assim, surgiu o projeto de aprendizagem “Fazendo ciências: o mundo *Star Wars*”, que envolveu as competências previstas pela BNCC³ (Brasil, 2018) para o 3º ano, bem como uma prática gamificada que trazia a magia do universo de *Star Wars*⁴ por meio de uma narrativa que convidava os alunos a serem aprendizes *Jedi* em uma jornada em busca do conhecimento.

Ao concluir o ano de forma exitosa, com todos os alunos aprovados e alfabetizados, desejei dar continuidade à proposta, reformulando e ampliando as atividades. No entanto, a equipe diretiva entendeu que não seria adequado para a turma permanecer com a mesma professora no ano seguinte. Assim, em 2019, fiquei sem regência de turma e assumi, na escola o Projeto de Livro e Leitura (PLL), que

² Para maiores informações deste universo, acesse: <https://www.starwars.com/>

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo dos anos escolares, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. Acesse em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

atendia todos os alunos do 1º ao 5º ano. O PLL é um projeto pelo qual tenho muito apreço, pois tem como finalidade provocar o interesse dos alunos pelo hábito da leitura, prática fundamental para o desenvolvimento da escrita e do pensamento crítico.

Ao iniciar o PLL com as turmas decidi desenvolver um projeto guarda-chuva para cada ano, a partir de uma história que fosse do interesse dos alunos. Foram cinco grandes projetos, aquele que se destacou e me envolveu mais profundamente enquanto pesquisadora foi o “Recontextualização das ciências através das histórias de Harry Potter⁵”, desenvolvido com as turmas de 4º ano da escola.

Durante o mês de maio daquele ano, passei por uma alteração de função: a professora de Informática entrou em licença e fui convidada a assumir o projeto de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs). A partir desse momento, o projeto foi ampliado, tornando-se, um Projeto de Aprendizagem Gamificado - PAG (Schlemmer, 2018; 2022), pois a apresentar novas ramificações e potencialidades, devido ao contato direto com as tecnologias (computadores, *tablets* e *smartphone*), no espaço do laboratório, possibilitando a ampliação das práticas.

Naquele momento, comecei a me interessar em investigar, de forma mais aprofundada, como uma prática gamificada desenvolvida a partir de narrativa poderia contribuir para o processo de leitura e escrita dos alunos, e como eu poderia ampliar essa narrativa com o uso de tecnologias digitais. Foi a partir dessas inquietações sobre a gamificação, narrativas e processo de aprendizagem que decidi participar da formação de professores desenvolvida pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq, no contexto do projeto “A cidade como espaço de aprendizagem: games e gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos para o desenvolvimento da Cidadania”. Ingressei nessa formação em junho de 2019 e participei até dezembro do mesmo ano.

Durante a formação, tive meu primeiro contato com os conceitos de metodologias inventivas e de práticas pedagógicas intervencionistas e gamificadas, ampliando minha compreensão sobre jogos, gamificação e projetos de aprendizagem gamificados, a partir das discussões realizadas nos encontros formativos. A partir desse momento, comecei a perceber que as práticas que eu vinha desenvolvendo desde 2018 poderiam constituir uma pesquisa em potencial.

⁵ Para maiores informações deste universo, acesse: <https://www.harrypotter.com/pt>

Nessa ocasião, entendi que era o momento de buscar o Doutorado e potencializar a prática pela pesquisa, com o objetivo de aprofundar a discussão entre teoria e prática, compartilhar e teorizar a prática que desenvolvia, bem como repensar as metodologias e intervenções em sala de aula.

É assim que, em 2021, dando continuidade ao movimento de idas e vindas no GPe-dU UNISINOS/CNPq, ingresso no Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, vinculada à linha de pesquisa “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias”, que teve seu nome alterado em 2022 para “Formação, pedagogias e transformação digital”.

É nesse contexto que continuo em busca de novos conhecimentos que se articulem entre a universidade e a Educação Básica, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de práticas inventivas a partir de narrativas gamificadas.

1.2 O COMEÇO DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Quando iniciamos uma pesquisa, estamos essencialmente começando uma narrativa. Essa narrativa, tradicionalmente segue a estrutura de “um começo, um meio e um final”, embora esse final possa estar aberto a novas possibilidades. A construção da narrativa de uma pesquisa tem início com a criação e habitação de um território, de onde emergem um problema e as questões de pesquisa, bem como seus objetivos. Esses são os primeiros passos que realizamos para começar a constituir a narrativa do que será apresentado ao longo do percurso.

Ao ingressar no Doutorado, percebi que o projeto elaborado para o processo seletivo tinha algumas lacunas que precisavam ser repensadas, pois, naquele momento, não era possível desenvolver uma prática como vinha até então, devido ao isolamento físico imposto pela pandemia de COVID-19⁶.

Assim, fui desafiada a repensar minha proposta inicial. Num primeiro momento, pensei em desistir dela e desenvolver algo novo. Entretanto, ao habitar a Rede *ConectaKaT*⁷, compreendi que a proposta de pesquisa poderia ser ajustada em alguns aspectos, de modo que pudesse ser desenvolvida no âmbito da rede.

⁶ A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Para maiores informações acesse: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>

⁷ Criada em 1º de julho de 2020, a *ConectaKaT* é uma Rede internacional que conecta crianças e adolescentes em diferentes lugares do mundo, potencializando o protagonismo ecológico-conectivo,

E foi assim, a partir da vivência propiciada na Rede *ConectaKaT*, da qual passei a fazer parte em março de 2021, em diálogo com minha trajetória profissional e acadêmica narrada anteriormente, que surgiu o desejo de ampliar e aprofundar as discussões e estudos que eu vinha desenvolvendo sobre narrativas e gamificação, agora no âmbito da *ConectaKaT*.

Uma rede que vai se constituindo no paradigma da Educação *OnLIFE*, a partir do desenvolvimento de metodologias inventivas que constituem práticas pedagógicas simpóéticas⁸, inventivas/imersivas e gamificadas *OnLIFE (SaIGOn)*, envolvendo narrativas. Essas metodologias e práticas vêm sendo acompanhadas de pesquisa e tem fornecido algumas pistas que nos ajudam a problematizar as teorias de aprendizagem que atualmente subsidiam os processos de ensinar e de aprender, teorias que remontam à numa era pré-digital. E é assim que inicio este primeiro capítulo, trazendo o começo da história desta tese.

1.2.1 Contextualizando - Primeiros passos do percurso

É inegável que, atualmente, vivemos em uma sociedade hiperconectada, e essa hiperconexão está ligada, fundamentalmente, à evolução gigantesca que as tecnologias, plataformas e redes digitais tiveram nos últimos anos.

De acordo com Floridi (2015), a inteligência artificial, a robótica, a internet das coisas, a realidade aumentada, os *big datas*, as nanotecnologias e outras tecnologias vêm contribuindo para a construção de uma realidade hiperconectada. Nesse contexto, a distinção entre o mundo *on-line* e *off-line* torna-se cada vez mais indefinida, ou seja, não faz mais sentido separá-los. Segundo o autor, vivemos numa “Sociedade *Onlife*”.

No âmbito da educação, Schlemmer (2016), já afirmava que habitar o tempo presente e as redes que nos conectam implica viver e conviver num hibridismo de

inventivo e responsável na cocriação de vivências de Cidadania Digital no Paradigma da Educação *OnLIFE*. Trata-se de uma rede constituída e coordenada por um grupo de crianças, adolescentes, pais, professores e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e do exterior, vinculada a *RIEOnLIFE*. Para mais informações acesse: <https://conectakat.com/conectakat/> .

⁸ Segundo Haraway (2016, p.3), a simpoiese “propõe pensarmos nossas relações como produções coletivas, um fazer-com (simpoiese). Nas relações de simpoiese ensinar é produzir responsabilidade sobre algo, uma habilidade de resposta (*response-ability*) e ao nos responsabilizarmos estamos produzindo possibilidades de agirmos em relação a algo (responder)”.

espaços, tempos, tecnologias, presenças, linguagens, culturas e modalidades, possibilitando que humanos e não humanos estejam em constante conectividade.

Hoje, existem poucas barreiras para se comunicar, estamos no tempo da comunicação em rede. Esse fenômeno é denominado por Castells (1999) como “sociedade em rede”, impulsionada pelo uso e pela apropriação da Internet. Nessa sociedade, novas formas de viver e conviver emergem, configurando o que conhecemos por cibercultura.

Segundo Di Felice (2012), o surgimento das redes digitais destaca a importância do papel da comunicação na sociedade, evidenciando as transformações do conhecimento e da dinâmica de inovação que temos vivenciado nos últimos tempos. Compreende-se, assim, que as redes digitais geram um impacto profundo na comunicação humana, transformando não apenas a forma como nos comunicamos, mas também as dinâmicas sociais e políticas que permeiam a sociedade contemporânea.

Dessa forma, entende-se que as redes digitais têm permitido uma maior interconexão entre pessoas, instituições e coisas, produzindo novas formas de criação e compartilhamento de conhecimento, além de ampliar a capacidade de mobilização e organização social. Conforme Di Felice (2012), todo esse avanço evidencia a necessidade de novas formas de inovação, baseadas em processos de colaboração e cocriação entre entidades humanas e não humanas.

Essa realidade traz ao debate a necessidade de repensar as metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições formais de ensino, uma vez que as transformações provocadas pelas tecnologias digitais ampliam e, muitas vezes, deslocam o habitat do ensinar e do aprender, do espaço físico da sala de aula, tradicionalmente localizado nas instituições educacionais, para as plataformas e redes digitais.

Além disso, a transição para ambientes digitais problematiza a centralidade do processo educativo, seja ela no professor, no conteúdo ou no aluno. Em vez de se basear em uma dinâmica linear de emissor-receptor, como ocorria nas velhas mídias, a comunicação passa a operar na lógica da rede. Esse modelo desafia as metodologias e práticas pedagógicas tradicionais, exigindo que o processo educativo incorpore a reticularidade e conectividade próprias da rede.

Por fim, a relação educativa torna-se hibridizada por diversos campos de força. Isso implica que o ensinar e o aprender não estão mais confinados a um único espaço ou figura central, mas fluem em atos que conectam humanos e não humanos na produção do conhecimento.

Segundo Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), após os desafios impostos pela pandemia de COVID-19, ficou ainda mais evidente a necessidade de repensar as tecnologias, plataformas e redes digitais, compreendendo-as enquanto condição habitativa, as quais propiciam novas formas de habitar de ensinar e aprender.

A partir dessa perspectiva, assumo que as metodologias e práticas pedagógicas que predominam hoje no âmbito da Educação Básica, focadas no espaço físico, geograficamente localizado na sala de aula, nos dualismos e nas centralidades, precisam ser ressignificadas e/ou superadas, para que os processos de ensino e de aprendizagem, em uma perspectiva reticular e conectiva possam emergir.

É nesse contexto que têm origem algumas das inquietações e reflexões que dão forma a essa pesquisa de Doutorado, cujo problema se expressa da seguinte maneira: **Como as narrativas gamificadas, na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*, potencializam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas na Educação Básica?**

A partir desse problema de pesquisa, delineiam-se o objetivo geral e os objetivos específicos que acompanharão o percurso investigativo. **O objetivo geral é: Promover a cocriação de práticas pedagógicas inventivas que se apropriem de narrativas gamificadas, na perspectiva do paradigma da Educação *OnLIFE*.** Os objetivos específicos são: a) Compreender o processo de cocriação de uma narrativa gamificada; b) Identificar quais são os desafios e as oportunidades que emergem durante o processo de cocriação de narrativas gamificadas; e c) Propor pistas que possam orientar a cocriação de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas.

Sendo assim, esta pesquisa emerge das problematizações que surgem ao visitar a minha prática profissional, em relação à habitação do Hub *ConectaKaT*, vinculado à Rede Internacional de Educação *OnLIFE* - *RIEOnLIFE*⁹, articulada às

⁹ A Rede Internacional de Educação *OnLIFE* – *RIEOnLIFE* – é uma rede concebida e organizada pelo Grupo de Pesquisa Educação Digital GPe-dU UNISINOS/CNPq, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal – UAb-PT e vinculada ao projeto de pesquisa TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA

práticas de pesquisa desenvolvidas no Grupo Internacional de Pesquisa em Educação Digital – GPe-dU Unisinos/CNPq. O estudo utilizou-se do Método Cartográfico de Pesquisas-Intervenção (Passos; Kastrup e Tedesco, 2016; Passos; Kastrup e Escóssia, 2020).

Dessa forma, a tese está assim organizada da seguinte maneira: no Capítulo I, intitulado “**O início do percurso**”, apresento a minha trajetória, contextualizando a construção do problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, além de anunciar o método.

No Capítulo II, intitulado “**O método**”, abordo o método cartográfico de pesquisa-intervenção proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2020), apropriado no desenvolvimento da tese. Neste capítulo, descrevo as pistas que orientam o percurso investigativo e os movimentos que impulsionam o desenvolvimento da pesquisa.

No Capítulo III, intitulado “**Revisão de literatura: primeiro território**”, apresento a revisão sistemática de literatura, destacando as pistas que contribuem para a cocriação de práticas pedagógicas inventivas que se apropriem de narrativas gamificadas.

No Capítulo IV, intitulado “**Intercessores teóricos: segundo território da pesquisa**”, discuto os principais conceitos teóricos que fundamentam a concepção da tese. Esses intercessores teóricos orientaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas no paradigma da Educação *OnLIFE*.

No Capítulo V, intitulado “**Missão TomKaT nas escolas em Canoas/RS: Uma rede de conexões analíticas**”, apresento e analiso os dispositivos construídos durante a pesquisa. Descrevo os percursos da experiência e discuto as articulações e conexões que emergiram dessa experiência.

O Capítulo VI reúne os **resultados e discussões** desenvolvidos a partir de uma análise interpretativa dos dados produzidos em diálogo com os intercessores teóricos.

No Capítulo VII, retomo o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, **sintetizando as principais contribuições da tese**. Também destaco os

alcances e as limitações do percurso realizado, bem como as perspectivas para futuras investigações.

2 O MÉTODO

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.”
(Machado, 2025, p.121).

Nesta perspectiva de que o “caminho se faz ao caminhar” inicio a construção do percurso metodológico da presente tese, cuja premissa é construir a pesquisa à medida em que vou habitando o território investigado. Para tanto, aproprio-me das pistas do método cartográfico de pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup e Tedesco, 2016; Passos; Kastrup e Escóssia, 2020), por compreender que este método é adequado para o que a tese se propõe. Segundo Passos e Barros (2020, p.170),

toda a experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisas; intervém na realidade, mais do que interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (Passos e Barros, 2020, p.170)

Conforme os autores, esse método é adotado por sua capacidade de acompanhar os processos investigativos enquanto está em produção, ou seja, de forma dinâmica, com o pesquisador-cartógrafo habitando o território investigado e construindo a pesquisa à medida em que avança no percurso escolhido. O método vai além da mera representação e interpretação do conhecimento do estado das coisas, ao propor uma intervenção na realidade, construindo dispositivos que possibilitam uma compreensão mais ampla e transversal.

O método cartográfico de pesquisa-intervenção tem seus pressupostos em Deleuze e Guatarri (2011) e tem sido pesquisado no Brasil por Kastrup (2015), Passos, Kastrup e Tedesco (2016) e Passos, Kastrup e Escóssia (2020). Além disso, tem sido apropriado, discutido e ampliado pelo GPe-dU Unisinos/CNPq desde 2010, como método inspirador para o desenvolvimento de novas metodologias e práticas pedagógicas inventivas. Segundo Schlemmer e Lopes (2016), o método de pesquisa-intervenção oferece uma compreensão da complexidade da pesquisa de forma “aberta a campos problemáticos capazes de serem atualizados à medida que interagimos todos – pesquisadores, professores e estudantes” (Schlemmer, Lopes, 2016, p.52).

Mais recentemente, essa compreensão vem sendo ampliada a partir da Epistemologia Reticular e Conectiva proposta por Di Felice (2012), a qual fornece pistas que nos permitem avançar na perspectiva das metodologias inventivas e das práticas pedagógicas inventivas, simpóieticas, imersivas e gamificadas *OnLIFE* (*SalGOn*) (Schlemmer, 2022a).

Nesse sentido, a escolha desse método se justifica, pois esta pesquisa busca acompanhar de perto o caminho desenvolvido em conjunto, experimentado, observado e analisado pelo pesquisador-cartógrafo. Conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2020), a cartografia tem o objetivo de acompanhar o processo, a partir de pistas que orientam o percurso da pesquisa. Segundo os autores (2020, p. 10), “a cartografia propõe uma reversão metodológica”. Nessa mesma direção, Passos e Barros (2020) afirmam que,

o desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (Passos e Barros, 2020, p. 17).

Neste contexto, compreende-se que o método cartográfico de pesquisa-intervenção não é um método a ser aplicado, mas sim um processo a ser desenvolvido, um percurso a ser acompanhado e analisado. Diferentemente de outros métodos de investigação, nos quais o pesquisador é um observador de seu objeto de estudo e se mantém afastado deste, na cartografia o pesquisador-cartógrafo habita o território a ser investigado. Em vez de coletar dados para posterior análise, o pesquisador-cartógrafo produz dados, pois é no desenvolvimento da pesquisa que emergem acontecimentos que se configuram e reconfiguram, traçando, assim, o plano da pesquisa.

Este aspecto é de extrema importância, pois é a partir dele que se compreende que o método cartográfico rompe com a separação sujeito-objeto entendendo que “objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do ato de pesquisar” (Menezes, 2022, p. 43). Desse modo, objeto, sujeito e conhecimento são co-construídos e constituídos durante o processo de pesquisa. A cartografia, portanto, rompe com a visão tradicional de que o pesquisador é um observador objetivo da

realidade, e reconhece que sua presença e intervenção são fundamentais na construção do conhecimento.

Nesse sentido, o método cartográfico propõe uma abordagem na qual o pesquisador-cartógrafo não apenas observa, mas também interage e se envolve com a pesquisa, tornando-se parte integrante do processo. Isso implica um olhar atento e aberto, no qual o pesquisador-cartógrafo reconhece que sua compreensão da realidade é limitada e sempre sujeita à revisão, reformulação e transformação, de acordo com vivências e perspectivas que acontecem no percurso do pesquisar.

Dessa forma, compreende-se que cartografar é acompanhar processos, conforme Passos e Barros (2020) cartografar é:

Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho. Constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção (Passos e Barros, 2020, p. 31).

Sendo assim, entende-se que a compreensão de um objeto está intrinsecamente ligada ao conhecimento de seu caminho de constituição. Reconhece-se, portanto, a importância de se caminhar com esse objeto, de estar presente nos processos e acompanhar as mudanças e transformações que ocorrem ao longo do percurso.

Essa postura é fundamental na pesquisa-intervenção, na qual o pesquisador-cartógrafo busca não apenas conhecer, mas também intervir na realidade. Conforme os autores,

intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes característica dos processos de institucionalização (Passos; Barros, 2020, p.26).

Dessa forma, fica claro que a intervenção não se limita ao ato de compreender, mas envolve um mergulho profundo no plano implicacional das relações entre sujeito e objeto, onde pesquisador e pesquisado se desfazem. Assim, destaca-se novamente a importância de estar imerso nesse processo dinâmico, onde o pesquisador-cartógrafo não apenas observa, mas também participa ativamente, buscando visualizar as forças instituintes que permeiam o contexto investigado.

Logo, cartografar remete a constituir-se no caminho, como colocado por Passos e Barros (2020). É um convite para o pesquisador-cartógrafo se envolver com

a pesquisa-intervenção de uma forma integral, não apenas como um observador distante, mas como um sujeito participativo e transformador. Segundo Deleuze e Guattari (2011), cartografar pode ser considerado como a arte de construir mapas inacabados, abertos e compostos por diferentes linhas, e este mapa é “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 21).

Desse modo, é importante destacar que o processo de cartografar, proposto pelos autores, se diferencia da criação de mapas convencionais da geografia que mapeia o espaço, pois busca captar a complexidade, que muitas vezes não se encaixa em uma estrutura linear e fechada. O método cartográfico de pesquisa-intervenção, portanto, propõe construir mapas ainda inacabados e abertos, compostos por diferentes linhas, que representam as múltiplas dimensões que vão se constituindo no caminho dos processos investigados.

Deleuze e Guattari (2011), ao definirem que o mapa cartográfico é conectável, desmontável, reversível e suscetível a modificações constantes, nos ajudam a compreender que a cartografia não é produto acabado, mas um processo em constante evolução, passível de ser adaptado e reconfigurado de acordo com as necessidades do momento.

Portanto, a cartografia permite que o mapa seja uma rede viva, que acompanha e se transforma junto com o processo investigado, garantindo uma compreensão mais profunda e abrangente da realidade do que está sendo pesquisado. Desta forma “a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo” (Barros; Kastrup, 2020, p.57), pois é nesse contexto que emergem os movimentos das subjetividades e dos territórios, configurando o campo coletivo de forças.

Segundo Kastrup (2015), o método cartográfico é extremamente relevante, especialmente no que diz respeito à dimensão da subjetividade e da experiência vivida. Conforme a autora, a cartografia não se restringe a uma mera representação da realidade, mas implica em uma imersão profunda e intensa na realidade investigada, a partir da qual o conhecimento se constrói.

Nesse sentido, o método cartográfico convida o pesquisador-cartógrafo a mergulhar no território de investigação, acompanhando atentamente o percurso em andamento. Segundo Schlemmer e Moreira (2020a, p.4),

o objetivo do cartógrafo é cartografar um território que não habitava, compreender os planos de força - plano movente da realidade das coisas, que nele atuam - e, produzir conhecimento ao longo do percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação (Escóssia; Tedesco, 2009), sendo que a análise se dá no processo de produção do dado - no movimento da cartografia.

Sendo assim, o pesquisador-cartógrafo precisa construir suas relações a partir do momento em que passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa. Segundo a autora, esse processo requer atenção e envolve a criação do próprio território de observação. Em outras palavras, o pesquisador-cartógrafo busca conhecer e descrever um espaço, levando em consideração todos os aspectos que ali se encontram para que então possa produzir conhecimento no decorrer da pesquisa.

Segundo Kastrup (2020, p. 40), a atenção cartográfica “tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir”. Nesse sentido, a atenção cartográfica constitui uma forma de olhar o mundo de maneira sensível e cuidadosa. É uma prática de contemplação e reflexão, que nos permite acessar um conhecimento mais profundo e significativo sobre o mundo e sobre nós mesmos. Para Kastrup (2020), a atenção do pesquisador-cartógrafo varia em quatro movimentos: O rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Conforme observa-se na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Movimentos da atenção cartográfica



Fonte: Elaborado pela autora.¹⁰

Segundo Kastrup (2020, p. 40), o "rastreio é um gesto de varredura do campo. [...] Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde". Sendo assim, entende-se que o rastreio é como uma forma de investigação que busca varrer todo o campo procurando informações relevantes para a compreensão de um determinado fenômeno.

No entanto, ele não se limita apenas à simples busca por informações, mas envolve também a compreensão do objeto em estudo. É necessário observar o que acontece no campo, pois, ao rastrear, o pesquisador-cartógrafo pode experimentar momentos de *insight* que iniciam o processo de seleção, conhecido movimento como o toque.

Nesta pesquisa, compreende-se que o processo de rastreio teve início com meu ingresso na formação de professores desenvolvida pelo GPe-dU Unisinos/CNPq no contexto do projeto "A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: games e gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais,

¹⁰Essa imagem é ilustrativa e foi elaborada pela autora com base no mapa da cidade de Canoas/RS.

Pervasivos e Ubíquos para o desenvolvimento da Cidadania”¹¹, em 2019, juntamente com o desenvolvimento do projeto “Recontextualização das ciências através das histórias de Harry Potter”, que também foi realizado no mesmo ano, conforme brevemente apresentado anteriormente.

Esse movimento de rastreio se estende a 2021, com meu ingresso no Doutorado e, concomitantemente, com a integração do *Hub ConectaKaT*, uma rede que se propõe a conectar crianças e adolescentes em diferentes lugares do mundo, potencializando o protagonismo ecológico-conectivo, inventivo e responsável na cocriação de vivências de Cidadania Digital no Paradigma da Educação *OnLIFE*. Trata-se de uma rede constituída e coordenada por um grupo de crianças, adolescentes, pais, professores e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e do exterior, vinculada a *RIEOnLIFE*¹². Na figura a seguir apresento os movimentos de rastreio desenvolvidos na pesquisa.

¹¹ Essa pesquisa deu continuidade à trajetória de pesquisas desenvolvidas por Schlemmer (1999 a 2016) e amplia a tecnologia-conceito Espaço de Convivência Digital Virtual ECODI (Schlemmer (2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2021), Schlemmer et al. (2006, 2007) e Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos, incluindo a perspectiva dos Games e da Gamificação (Schlemmer 2014, 2015, 2016). A pesquisa aconteceu entre 2017 e 2020. Maiores informações em: <https://gpedu.com.br/a-cidade-como-espaco-de-aprendizagem-games-e-gamificacao-na-constituicao-de-espacos-de-convivencia-hibridos-multimodais-pervasivos-e-ubiquos-para-o-desenvolvimento-da-cidadania/>.

¹² A Rede Internacional de Educação *OnLIFE** – *RIEOnLIFE* – é uma rede concebida e organizada pelo Grupo de Pesquisa Educação Digital GPe-dU UNISINOS/CNPq, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal – UAb-PT e vinculada ao projeto de pesquisa TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: Ecossistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal, financiado pelo CNPq. Trata-se de uma ação coordenada por mestres, doutores e pós-doutores, egressos do GPe-dU e que hoje atuam em diferentes instituições/regiões do Brasil e no exterior. Maiores informações em: <https://unisinis.br/rieonlife/>.

Figura 2 - Movimentos de rastreo da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse rastreo, emerge o toque, segunda variação da atenção do pesquisador-cartógrafo, emergiu no *Hub ConectaKaT*. Segundo Kastrup (2020), o toque é o movimento que aciona, em primeira mão, o processo de seleção. Nesse sentido, o toque é algo que se destaca, que ganha relevância e requer a atenção do pesquisador-cartógrafo.

O toque pode levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade. Sua importância no desenvolvimento de uma pesquisa de campo revela que esta possui múltiplas entradas e não segue um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado (Kastrup, 2020, p. 43).

Dessa forma, o processo de seleção começou a ser acionado à medida que passei a vivenciar e a explorar o *Hub ConectaKaT*, inicialmente durante o primeiro quadro da ação "Tô Ligado!", denominado "Animais e seus Direitos", e, em seguida,

pelas demais ações que aconteceram no ano de 2021 como a criação da *websérie* entrevistas¹³, o 2º “Tô Ligado!” e a campanha Segurança na Internet¹⁴.

Este movimento de toque levou um certo tempo para se manifestar. Ele foi se delineando à medida que a atenção começou a se configurar em torno de algumas possíveis problematizações relacionadas à narrativa que envolve as ações da rede, como podemos observar na Figura 3.

Figura 3 - Movimento de toque da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

¹³ A “websérie entrevistas” foi criada com o objetivo de ampliar o espaço para debates e aprofundar os conhecimentos relacionados à ação “Tô Ligado!”. Nesse contexto, os *KaTs* constroem um roteiro de perguntas direcionado ao especialista convidado para o “Tô Ligado”, registram a conversa em vídeo, realizam a edição do conteúdo e o divulgam nas redes sociais. Além disso, desenvolvem materiais complementares que são publicados nas plataformas digitais da rede com a finalidade de conscientizar o público sobre os temas abordados.

¹⁴ A “Campanha: Segurança na Internet” emergiu da ação “Tô Ligado! Segurança na Internet”, que foi o nosso segundo “Tô Ligado”. Nela os *KaTs* após dialogarem com o especialista sobre estratégias de como se proteger na internet, decidiram criar uma campanha/jogo com o objetivo de compartilhar os conhecimentos adquiridos durante o “Tô Ligado”. Para esta ação, além de produzirem materiais para as redes, os *KaTs* criaram um jogo no *Scratch*, abordando a importância de criar senhas seguras e como evitar que elas sejam hackeadas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o toque aconteceu à medida em que fui habitando as ações e significando-as. E, neste movimento de conhecer as práticas que estavam sendo criadas e cocriadas com os *KaTs*¹⁵, emerge o direcionamento da atenção, iniciando, assim, o meu pouso. Segundo Kastrup (2020, p. 43), o gesto de pouso indica “[...] uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura”.

Sendo assim, o movimento de zoom começou a se reconfigurar, e passei, então, a dedicar a atenção às potencialidades das narrativas cocriadas no contexto da *ConectaKaT*. Inicialmente, debrucei-me sobre a cocriação da narrativa que já acompanhava a rede desde a sua origem, em julho de 2020, em meio à pandemia de COVID-19. Essa narrativa envolvia os *KaTs* numa aventura conjunta com o mascote da *ConectaKaT*, o *TomKaT*, personagem criado pelos *KaTs*. O *TomKaT* é um gatinho explorador, guerreiro que reside na Katolândia, um planeta de gatos totalmente conectado e que adora realizar viagens intergalácticas para conhecer novos planetas, países e culturas.

Essa narrativa, desenvolvida de forma colaborativa e cooperativa pelos *KaTs* durante os encontros quinzenais realizados aos sábados pela manhã, denominados “*Saturday Morning with TomKat*”, acompanha o *TomKaT* em emocionantes viagens intergalácticas, sempre acompanhado de sua mochila intergaláctica, seu *skate* voador (meio de transporte não poluente) e seu novelo conectivo de lã mágica que a tudo e todos conecta.

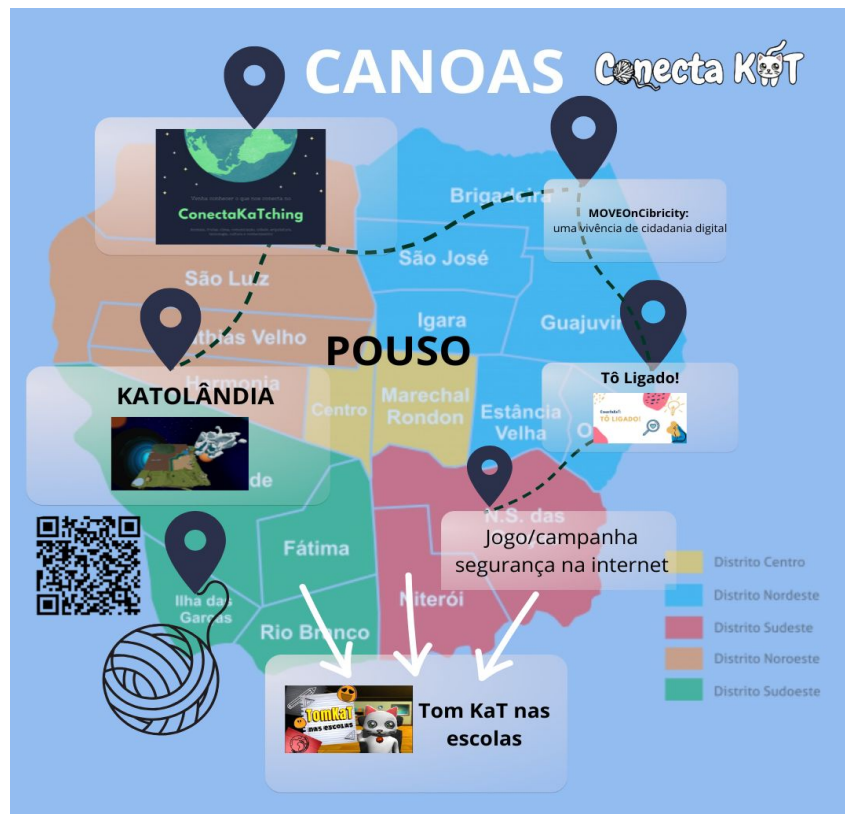
Tom viaja pelo universo com seu *skate* voador, um novelo de lã mágico que conecta tudo o que conhece (pessoas, lugares, biodiversidade, tecnologias) e a mochila intergaláctica, onde guarda suas descobertas (itens colecionáveis), ampliando seu nível de experiência (EXP). Assim, considera-se um cibricidadão intergaláctico. Enquanto pesquisava sobre o universo, Tom recebeu um sinal de alerta do planeta Terra, com pontos em diferentes lugares, onde crianças e adolescentes precisavam de ajuda para realizar missões. Como não conhecia a Terra, pede ajuda a crianças e adolescentes que habitam o planeta. Assim, Tom pega a mochila, o novelo de lã mágico e o seu *skate* voador e inicia sua viagem. A partir de pontos criados no Google Earth, conhece diferentes realidades brasileiras, em missões construídas pelos *KaTs*, evidenciando o que lhes é significativo do lugar que habitam (Schlemmer, 2021b p. 46).

Essa foi a narrativa inicial da rede, e é a partir dela que emergiram as ações: “*MOVEOnCibrity*”, “*Tô Ligado*” e “*ConectaKaTching*”, que foram se constituindo ao

¹⁵ Nome carinhoso escolhido pelas crianças e adolescentes para serem chamados e/ou identificados no contexto da rede *ConectaKaT*.

longo dos últimos anos no âmbito da rede. Essas ações deram origem a outros movimentos, que caracterizamos na rede como rizomas: a *WebSérie* Entrevistas, a Campanha/Jogo “Segurança na Internet” (derivada da ação Tô Ligado!, o “*TomKaT* nas Escolas” e “Criações”.

Figura 4 - Movimento de pouso da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

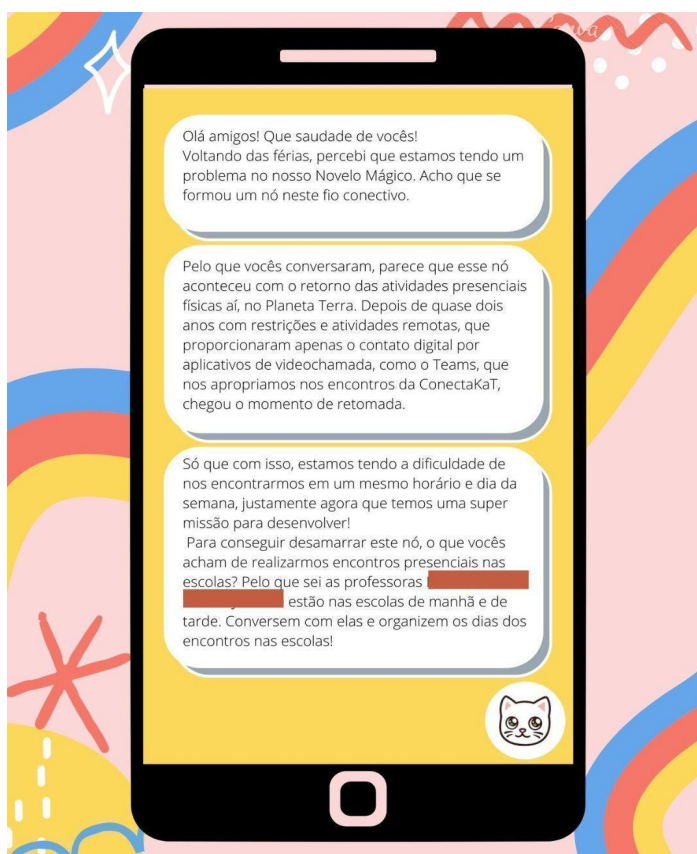
Todos os movimentos e ações foram sendo desenvolvidos de forma imbricada com a narrativa do *TomKaT*, a qual foi se ampliando e dando origem a diversas narrativas que contam as aventuras do gatinho explorador-guerreiro.

No entanto, foi durante o nó que tivemos, em março de 2022, no novo conectivo de lã mágica, que começou efetivamente o meu pouso. Após o retorno das atividades presenciais físicas, muitos *KaTs* começaram a ter problemas para continuar a participar dos encontros síncronos da *ConectaKaT* aos sábados pela manhã, devido a outras atividades que coincidiam com esse horário.

Diante desse cenário, identificou-se um nó no novelo conectivo¹⁶ da *ConectaKaT*. Problematizando esse nó, os *KaTs* pensaram em algumas alternativas para solucionar o problema e dar continuidade aos encontros: a primeira foi transferi-los para um dia da semana, mas novamente encontraram dificuldades para definir um dia e horário comum; a segunda foi criar um cronograma de encontros, de modo que cada um pudesse se organizar para participar em uma das datas definidas. Entretanto, mesmo com essas alternativas, ainda enfrentavam a dificuldade de reunir um número expressivo de *KaTs* nos encontros. Frente a esse desafio, em um dos encontros surgiu uma nova ideia: e se o *TomKaT* fosse, durante a semana, às escolas das professoras?

A partir dessa proposta, nasce uma nova narrativa, na qual *TomKaT* encaminha uma mensagem aos *KaTs*, conforme a figura a seguir.

Figura 5 - Mensagem enviada pelo *TomKaT*



Fonte: *ConectaKaT*, 2022.

¹⁶ Inspirado no jogo *Unravel*, em que o personagem é feito de um único fio de lã que vai se desenrolando conforme ele se move. Na *ConectaKaT*, o *TomKaT* carrega um novelo de lã mágico em sua mochila intergaláctica, conectando tudo o que encontra ao longo de sua jornada — permeada por humanos, não-humanos, biodiversidade e territórios. Nesse sentido, quando surge um nó no novelo, *TomKaT* não consegue avançar em suas aventuras, tornando fundamental solucionar o problema.

Com essa missão, os participantes da rede foram convidados a propor novas conexões com a *ConectaKaT*, e esse movimento resultou na ação “*TomKaT* nas Escolas”. Essa iniciativa visou não apenas reintegrar os *KaTs* que estavam afastados da rede, mas também expandir o alcance da *ConectaKaT*, favorecendo o engajamento de mais crianças, adolescentes e professores, bem como socializar as ações desenvolvidas na rede.

Ao ingressar nas escolas, o *TomKaT* buscou, além de divulgar a *ConectaKaT*, incentivar a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os habitantes desses espaços. Dessa forma, novas conexões foram sendo tecidas na rede.

No percurso de estabelecimento dessas novas conexões, articulando os *KaTs* que já participavam da rede com suas respectivas escolas, a fim de se conectarem com novos *KaTs*, é que emerge o pouso desta pesquisa.

Segundo Kastrup (2020, p. 34), “o pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada *no* movimento”. Nesse sentido, a autora ressalta que essa pausa não representa um ponto final, mas um momento de realinhamento no fluxo.

E é nesse realinhamento que se dá o reconhecimento atento nesta investigação.

Figura 6 - Movimento de reconhecimento atento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta variedade da atenção é o reconhecimento atento. Conforme Kastrup (2020, p. 44-45), ele ocorre “[...] quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação. Se perguntamos ‘o que é isso?’, saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento”. Essa atitude investigativa do pesquisador-cartógrafo manifesta-se como um “vamos ver o que está acontecendo” (Kastrup, 2020, p. 45), e é nesse ponto que compreendemos que o que está em jogo é acompanhar, e não simplesmente representar, um objeto.

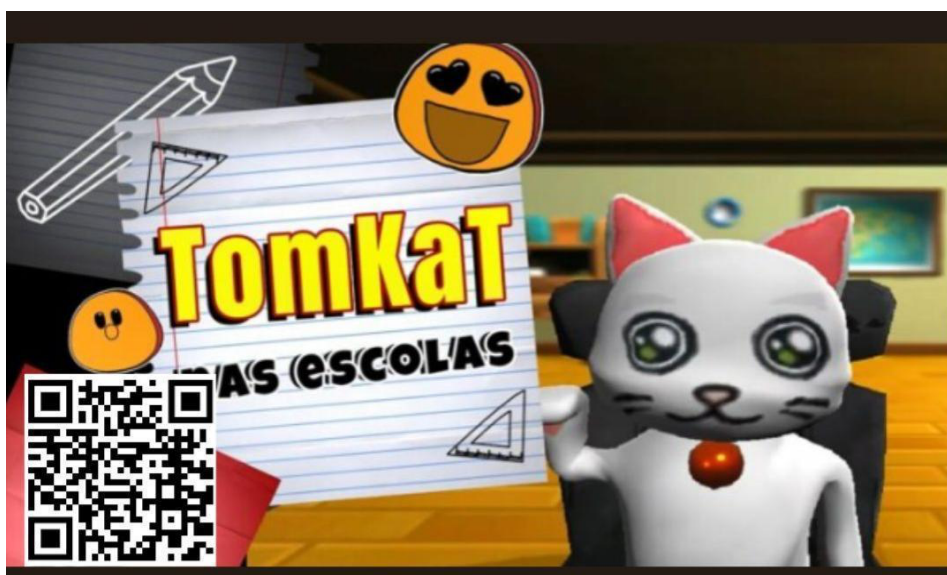
Segundo Schlemmer (2022a, p. 139), esse movimento “exige compreender esse ‘lugar’, ambiente que não se habitava, ou seja, o reconhecimento atento nos permite destacar suas singularidades [...]”. Nesse sentido, a partir do momento em que compreendi o lugar que eu estava habitando, fui percebendo suas singularidades e, assim, foi se constituindo e se formando minha atitude investigativa.

Essa ação foi desenvolvida a partir da narrativa elaborada pelos *KaTs*, em que *TomKaT*, o gatinho explorador e guerreiro da *ConectaKaT*, decide sair de seu planeta, *Katolândia*, para embarcar em uma nova aventura: conhecer e explorar as escolas das crianças, adolescentes e professoras que fazem parte da rede no planeta Terra.

Nesse contexto, delineiam-se os seguintes objetivos para a ação:

- a) Compreender, a partir do olhar das crianças e dos adolescentes, como entendem a escola, buscando identificar o que é significativo para eles;
- b) Compartilhar as ações e práticas pedagógicas realizadas pela Rede *ConectaKaT*;
- c) Conectar as escolas à Rede *ConectaKaT*, a fim de provocá-las à uma nova política cognitiva em Educação na perspectiva de uma Educação OnLIFE, sustentável e cidadã.

Figura 7 - Imagem de divulgação da ação *TomKaT* nas escolas



Fonte: Acervo *ConectaKaT*.

Essa jornada do *TomKaT* às escolas, buscando estabelecer pontes entre a *ConectaKaT* e as instituições escolares, começou a ser desenhada em 2022, mas se efetivou no primeiro semestre de 2023, quando o *TomKaT* chegou a duas escolas: uma localizada no município de Bom Princípio/RS e outra em Cascavel/PR. No segundo semestre de 2023, a ação foi ampliada, e o *TomKaT* conheceu também escolas situadas nos municípios de Dois Irmãos/RS, Canoas/RS, Gramado/RS, entre outras cidades do Brasil, além de duas escolas em Portugal/PT.

É nesse percurso, que vai se desenhando no movimento da rede, que minha investigação se atenta e se amplia, com a inserção da escola onde atuo como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando o *Hub* da *ConectaKaT*

para Canoas/RS. Conforme Kastrup (2020, p. 68), trata-se de caminhar “sem querer nada, apenas aprender com o próprio caminhar. Rememorar e dar conta.”

É nesse caminhar pelos territórios da escola e da *ConectaKaT*, rememorando e me dando conta das experiências vividas, que emerge a problemática da tese, cujo intuito é investigar como as narrativas gamificadas potencializam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas no contexto do Paradigma da Educação *OnLIFE*.

Assim, nesta pesquisa que habita o universo da construção de narrativas gamificadas, emerge meu interesse em acompanhar, cartografar e compreender os movimentos que vão sendo constituídos pelos *KaTs* participantes dos encontros realizados aos sábados pela manhã, no “*Saturday Morning with TomKaT*”, bem como observar a forma como essa ação da Rede *ConectaKaT* vai se constituindo, ampliando-se e se conectando ao percurso dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, com os alunos do 5º ano de uma escola pública localizada no município de Canoas/RS.

Sendo assim, o percurso investigativo desta tese acompanhou a cocriação de uma prática pedagógica inventiva com narrativas gamificadas, na perspectiva da Educação *OnLIFE*, no contexto do *Hub ConectaKaT* Canoas/RS.

A partir da compreensão do território onde a pesquisa foi habitada, adota-se uma abordagem ética fundamentada na elaboração de uma autodeclaração de princípios e procedimentos éticos, conforme proposto por Mainardes e Carvalho (2019). A escolha dessa abordagem reforça a reflexividade do pesquisador e se alinha ao método cartográfico de pesquisa-intervenção, por compreender a pesquisa como um processo dinâmico e não linear, que se constrói no percurso, a partir de pistas e contextos. Além disso, a autodeclaração assegura o alinhamento do projeto às exigências éticas específicas das Ciências Humanas e Sociais, considerando o sistema de revisão ética brasileiro, organizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nos apêndices, encontram-se a autodeclaração e os demais termos adotados nesta investigação, com o objetivo de assegurar a ética e a responsabilidade deste estudo.

Ainda com relação ao território da pesquisa, Kastrup (2020, p. 45) refere que “não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve atenção e, com ela, a própria

criação do território de observação”. Nesse sentido, a compreensão de que “cartografar é acompanhar processos”, apresentada na pista 3, revela-se essencial nesta caminhada. É nesse movimento de caminhar que vai se constituindo a construção do percurso metodológico.

Segundo Kastrup e Barros (2020, p. 76), “os fenômenos de produção de subjetividade possuem como características o movimento, a transformação, a processualidade”. Por esse motivo, ao escolher um método capaz de acompanhar o processo em curso, não se limita o próprio processo. Assim, a cartografia se revela como um método adequado para explorar a complexidade da produção de subjetividade, permitindo compreender e acompanhar os movimentos das subjetividades no *Hub ConectaKaT Canoas/RS*.

Dessa maneira, os movimentos-funções dos dispositivos na prática da cartografia se apresentam como uma pista essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, pois é por meio deles que acontece o movimento de acompanhamento das subjetividades e dos territórios. Conforme Kastrup e Barros (2020, p. 77), “a pista que nos ocupa é a cartografia, enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos”.

Portanto, entende-se que os dispositivos funcionam como instrumentos que permitem acompanhar e compreender os processos das subjetividades e dos territórios em constante transformação. De acordo com Kastrup e Barros (2020, p.77),

Michel Foucault (1979) nomeia dispositivo “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

Sendo assim, “os dispositivos são, por um lado, ‘máquinas que fazem ver e falar’” (Kastrup; Barros, 2020, p.78). De acordo com os autores, os dispositivos apresentam três movimentos: 1) movimento-função de referência; 2) movimento-função de explicitação; e 3) movimento-função de transformação-produção. Com isso, entende-se que é por meio deles que ocorre a produção dos dados em uma pesquisa cartográfica.

Nesse contexto, os dispositivos foram desenvolvidos a partir do HUB *ConectaKaT Canoas/RS*, na EMEF Irmão Pedro. A instituição de ensino, localizada

no bairro Estância Velha, atende cerca de 1.200 alunos em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Segundo Kastrup e Barros (2020, p.77-78), “comentando esse conceito de Foucault, Deleuze indica que a composição de qualquer dispositivo: ele é, de início, um novo, um conjunto multilinear”. Ele é composto por linhas de naturezas diferentes. Essa compreensão corrobora com a narrativa construída pela rede *ConectaKaT*, na qual *TomKaT* realiza suas viagens intergalácticas conectando espaços, pessoas, biodiversidade, memórias e coisas com seu novo conectivo de lâ mágica.

Para acompanhar esse processo e auxiliar na produção e análise dos dados, foi adotado, também como dispositivo, o diário de campo, no qual foram registrados os movimentos do processo investigativo da prática pedagógica inventiva desenvolvida no *HUB ConectaKaT* Canoas/RS.

Segundo Barros e Kastrup (2020, p.70), “[...] para a cartografia, essas anotações colaboram na produção dos dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Assim, o diário de campo foi um dispositivo de registro e reflexão durante o percurso da pesquisa e contribuiu para uma compreensão e análise mais aprofundadas das subjetividades e territórios, favorecendo a apresentação dos resultados.

O diário de campo configura-se como um dispositivo fundamental para o aprofundamento das análises, pois os registros, como apontam Barros e Kastrup (2020), transcendem a mera descrição de eventos, servindo como matéria-prima para a construção de interpretações mais complexas e multifacetadas do estudo. Além disso, as anotações do diário de campo servem como rastros que guiam o pesquisador na exploração dos territórios físicos e simbólicos que compõem o estudo.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram elaborados sete diários de campo: seis relativos ao desenvolvimento da prática e um diário reflexivo após a conclusão da atividade. Esses registros desempenharam um papel fundamental na documentação das experiências, reflexões e desafios encontrados ao longo do processo investigativo. Os diários constituem dispositivos de produção de dados que, posteriormente, são analisados.

O percurso investigativo desta pesquisa, para além do diário de campo, envolve outros dispositivos, tais como textos, prints, produções de materiais, fotos, áudios e vídeos, sendo o conteúdo dos áudios e vídeos transcritos. Nesse sentido, esses dispositivos corroboram para a compreensão de que “a cartografia visa à ampliação de nossa concepção de mundo para incluir o plano movente da realidade das coisas” (Escóssia; Tedesco, 2020, p.92). Assim, as autoras apontam a dupla direção da cartografia: ao mesmo tempo em que é um método de pesquisa, é também uma forma de intervenção.

[...] A cartografia como prática de intervenção, mostrando que acessar o plano das forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos do cartógrafo, sendo também coletivos de forças, participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão (Escóssia; Tedesco, 2020, p.92-93).

Deste modo, entende-se que o coletivo das forças, como plano de experiência cartográfica, vai muito além de uma simples observação e registro dos fenômenos, diferentemente do que ocorre em uma pesquisa tradicional. Segundo Escóssia e Tedesco (2020), o conceito de coletivo deriva de diferentes noções apresentadas por diversos autores, e essa construção conceitual acaba por revelar distintas concepções,

[...] porém, na rede conceitual indicada, é possível aprender o coletivo longe dessa visão dicotômica sobre o coletivo e indivíduo. A oposição é substituída pelo entendimento do coletivo a partir de relações estabelecidas entre os dois planos – plano das formas e o plano das forças – que produzem a realidade (Escóssia; Tedesco, 2020, p.94).

A partir dessa compreensão, entende-se que o coletivo emerge como um campo dinâmico, no qual as interações entre os planos das formas e das forças geram novas configurações e novos significados.

Tendo como princípio de que as práticas desenvolvidas nesta tese aconteceram a partir do plano das formas já existentes na realidade da escola que constituiu o *Hub ConectaKaT* Canoas/RS, compreendidas, em especial, como aspectos estruturais e estáveis da realidade, tais como regulamentos e normas, entende-se que isso se relaciona diretamente ao modelo tradicional de ensino, que se encontra em um processo contínuo de movimento e discussão. Esse modelo é tensionado pelo coletivo das forças da contemporaneidade que, impulsionado pelo

digital, coloca em rede entidades humanas e não humanas e, ao problematizar o mundo no tempo presente, manifesta a potência da inventividade, do desenvolvimento conectivo, colaborativo e cooperativo, em cocriação e cotransformação, tensionando as estruturas estabelecidas.

Nesse sentido, como pesquisadora-cartógrafa, estou imersa nesses dois planos. Torno-me parte integrante das dinâmicas que se configuram ao longo do percurso, contribuindo para a cocriação e a coconstrução da realidade. Assim, a prática cartográfica não apenas reflete as forças, mas também as guia e reorienta. Segundo Passos e Eirado (2020, p. 109), “a cartografia, como uma direção metodológica, deve ser articulada com três ideias que compõem com ela um plano de ação ou plano de pesquisa: a de transversalidade, a de implicação e a de dissolução do ponto de vista do observador”.

O método cartográfico desenha o percurso ao mesmo tempo em que o gera, permitindo que a transversalidade permeie diferentes perspectivas que vão apresentando a realidade na qual a pesquisa se constitui. Nesse sentido, destaca-se a importância do envolvimento ativo do pesquisador-cartógrafo, não apenas como mero observador, mas como participante engajado, contribuindo para que o trabalho de pesquisa adquira seu caráter de intervenção (Passos; Eirado, 2020, p. 109). Assim, a dissolução do ponto de vista do observador enfatiza a necessidade de superar a visão tradicionalmente distanciada da pesquisa, adotando uma postura mais participativa, pois este se encontra mergulhado no território investigado.

Partindo desse pressuposto, ao cartografar, habita-se um território existencial,

segundo a perspectiva cartográfica, a construção de um território existencial não nos coloca em modo hierárquico diante do objeto, como um obstáculo a ser enfrentado (conhecer=dominar, objeto=o que objetiva, o que obstaculiza). Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição do território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo. Tal processo coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo (Alvarez; Passos, 2020, p.135).

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a pesquisa cartográfica se desenvolve à medida que ocorre o engajamento entre “o conhecedor e o conhecido” (Alvarez; Passos, 2020, p. 132), através do compartilhamento de um território existencial em que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se influenciam mutuamente. Nesse contexto, ao habitar o território existencial, compreende-se que

sujeito e objeto, pesquisador e campo de pesquisa, teoria e prática são inseparáveis, conectando-se para constituir um campo problemático.

Portanto, ao me aprofundar na cartografia e habitar o território do *Hub ConectaKaT*, compreendi a importância de estar aberta e atenta ao percurso. Entendi a necessidade de não ter uma proposta fechada, pois, ao entrar com algo pré-determinado, corre-se o risco de fechar a porta para o inesperado. A grande oportunidade ao cartografar é o encontro com o imprevisto; é o mergulho na experiência para constituir um território, e, para isso, é necessário saber com ele, e não apenas sobre ele (Alvarez; Passos, 2020). Em outras palavras, ao cartografar, é preciso estar disposto a aprender junto com o território e suas complexidades, em vez de simplesmente impor um conhecimento preexistente.

Esse aprender junto com o território corrobora o conceito de simpoiese de Haraway (2016), que descreve um processo de coexistência entre diferentes entidades, humanas e não humanas, de cocriação e de cotransformação. Segundo a autora, nosso foco deve estar na colaboração, na interdependência e na construção conjunta de mundos possíveis.

É nessa construção colaborativa que se vão constituindo os dados e emergindo uma política de narrativa. De acordo com Passos e Barros (2020, p. 151), “[...] podemos pensar a política da narrativa como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa e do que acontece”.

O narrar vai muito além de simplesmente descrever os dados coletados: narrar é contar a experiência de dentro, o que requer uma análise profunda e sensível dos dados produzidos. Passos e Barros (2020) sugerem que a narrativa deve estar em sintonia com a complexidade e a diversidade das experiências. Nesse sentido, esta pesquisa buscou apresentar as narrativas que nela foram constituídas de forma analítica e reflexiva, a partir dos registros produzidos nos dispositivos que se constituíram ao longo do percurso investigativo, de modo que expressem, com clareza, a complexidade das experiências vivenciadas pelos participantes do *Hub ConectaKaT* Canoas/RS na construção de práticas pedagógicas inventivas que envolvem narrativas gamificadas.

Para aprofundar e compreender como se dará o processo de análise nesta proposta de pesquisa, é essencial considerar a pista do método que aborda o

problema da análise em pesquisa cartográfica. Conforme Barros e Barros (2016, p. 175), “tradicionalmente, diz-se que um processo de pesquisa lida com dados. A coleta de dados e, em seguida, sua análise são tidas como etapas a serem seguidas na produção do conhecimento”. No entanto, isso não se aplica à cartografia, uma vez que, enquanto método de pesquisa-intervenção, ela acompanha processos e está implicada na dissolução do ponto de vista do observador, afinal, este se encontra imerso no território da pesquisa.

Entende-se, assim, a necessidade de compreender o que é considerado um “dado” na cartografia. De acordo com Barros e Barros (2016, p. 178),

os dados não se constituem como tais porque são passíveis de verificação ou reprodução. O conhecimento a ser produzido e compartilhado pela pesquisa cartográfica abrange zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja da objetividade, seja da subjetividade.

Com isso, entende-se que a análise, no contexto do método de pesquisa-intervenção, abrange tanto a experiência da subjetividade quanto a da objetividade. Para Barros e Barros (2016), a análise na pesquisa cartográfica é uma análise de implicação, pois, segundo os autores, “o método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que se constituem numa dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado” (Barros; Barros, 2016, p. 179). Deste modo, os autores destacam a importância de o pesquisador estar imerso no processo de pesquisa, reconhecendo suas próprias influências e as relações que vai estabelecendo.

Por isso, na cartografia não existem etapas rígidas ou uma sequência linear entre coleta e análise. O que há é uma atitude analítica, que caminha em direção oposta à fragmentação entre sujeito e objeto, buscando uma relação de coemergência entre ambos. Assim, a cartografia não trata os dados como elementos que precisam ser verificados ou reproduzidos, mas como parte de uma experiência mais ampla. O conhecimento produzido e compartilhado na pesquisa cartográfica reconhece as ambiguidades, os deslocamentos e a diversidade das experiências vivenciadas ao longo do percurso. Nesse sentido, o método compreende que, na base de qualquer problema, há invenção e heterogeneidade, e que sua análise deve aproximar as vivências do pesquisador e dos participantes.

Com base nessa compreensão, Barros e Barros (2016) discutem a dinâmica entre instituído e instituinte, na qual o pesquisador se posiciona como analista/instituinte, e os dispositivos de intervenção funcionam como analisadores do instituído. Isso implica reconhecer que o pesquisador, ao identificar os efeitos já estabelecidos e realizar intervenções com base nos resultados produzidos pelos analisadores, deve compreender que “somente os analisadores o constituem como analista, que não pode se subtrair aos efeitos analisadores do dispositivo de intervenção” (Barros; Barros, 2016, p. 179).

Ou seja, torna-se evidente que o pesquisador precisa entender que sua posição e suas ações são moldadas pelos mesmos efeitos que ele analisa, tornando a análise um processo de cocriação, processual e reflexivo contínuo.

De acordo com Barros e Barros (2016, p. 182),

a escolha do procedimento vai-se definir por uma imersão na experiência da pesquisa e supõe que a análise de implicações já esteja em curso. Sendo assim, o que orienta o desenvolvimento da análise é o próprio problema, que passa por modulações ao longo do processo de pesquisa.

A delimitação dos procedimentos metodológicos apresenta-se como um aspecto fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois foi ao habitar o território da *ConectaKaT* que pude conhecer meu problema de pesquisa. Do mesmo modo, foi ao habitar o território de revisão de literatura que pude conhecer, aprofundar e refletir sobre as produções já existentes na literatura científica sobre narrativas gamificadas e práticas pedagógicas.

Desta forma, o percurso a ser constituído/construído a partir desta tese refere-se à habitação dos seguintes territórios:

- a) Revisão Sistemática de Literatura, que caracteriza o **Primeiro Território**;
- b) Intercessores Teóricos, que caracteriza o **Segundo Território**;
- c) Prática Pedagógica Inventiva com Narrativas Gamificadas, que caracteriza o **Terceiro Território**.

A seguir, apresento o mergulho no primeiro território da pesquisa, configurado pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL), onde será investigada a produção do conhecimento científico já existente, com foco nesta proposta de pesquisa.

3 REVISÃO DE LITERATURA: PRIMEIRO TERRITÓRIO

Considerando o que propõe o Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, simultaneamente à habitação do território da *ConectaKaT*, passo a configurar o primeiro território existencial no campo desta investigação, constituído pela RSL. O objetivo é compreender o que tem sido produzido de conhecimento científico no âmbito das Narrativas Gamificadas e Práticas Pedagógicas.

Para tanto, utilizei a plataforma *Lens.org*, com o propósito de realizar a busca pelas seguintes palavras-chave: “Narrativas gamificadas” e “Práticas pedagógicas”, diretamente relacionadas à presente tese.

Foi realizada uma pesquisa abrangente de artigos publicados entre 2014 e 2024, nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Esses artigos foram selecionados de acordo segundo os critérios de inclusão e exclusão apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Critérios de inclusão

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO DO CRITÉRIO DE INCLUSÃO
C1	Apenas artigos compreendidos no período entre 2014-2024
C2	Artigos em língua portuguesa, inglesa e espanhola
C3	Apresenta as palavras-chave em seu título ou resumo

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Critérios de exclusão

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO DO CRITÉRIO DE EXCLUSÃO
C1	Artigos com menos de 5 páginas
C2	Produções repetidas
C3	Não apresenta palavras-chave em seu resumo ou título

Fonte: Elaborado pela autora.

O percurso da revisão sistemática de literatura teve seu movimento de rastreio organizado da seguinte maneira:

- a) Busca na plataforma *Lens.org*;

- b) Aplicação dos critérios de inclusão;
- c) Leitura dos resumos;
- d) Aplicação dos critérios de exclusão;
- e) Leitura completa do artigo e;
- f) Produção de dados.

Na primeira etapa deste processo de pesquisa, foi identificada uma ampla quantidade de artigos relacionados à palavra-chave “práticas pedagógicas”, e um número reduzido de produções associadas à palavra-chave “narrativas gamificadas”, conforme explicitado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Resultado do primeiro ciclo de busca

CICLO DA BUSCA	PALAVRAS- CHAVES	RECORTE TEMPORAL	LENS.ORG	TOTALIDADE POR CICLO
1º Ciclo	"Narrativas gamificadas" OR "Gamified narratives" OR "Narraciones gamificadas"	2014 - 2024	19	1195
	"Práticas pedagógicas" OR "Pedagogical practices" OR "práctica pedagógica"		1.176	

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste primeiro contato com os materiais produzidos no período delimitado para a busca, tornou-se evidente a abundância de conteúdos relacionados às práticas pedagógicas. Tal constatação rapidamente sinalizou o desafio que se desenhava em minha jornada de desenvolvimento desta revisão, diante do expressivo número de artigos retornados.

Com o intuito de aprimorar a busca e discernir quais textos seriam, de fato, pertinentes à proposta desta tese, embarquei em um novo ciclo investigativo. Nesse segundo movimento, optou-se por associar as duas palavras-chave, a fim de promover um estreitamento do escopo e alcançar um número mais preciso de artigos a serem analisados. Os resultados dessa nova etapa são apresentados a seguir:

Quadro 4 - Resultado do segundo ciclo de busca¹⁷

CICLO DA BUSCA	PALAVRAS- CHAVES	RECORTE TEMPORAL	<u>LEND.S.ORG</u>	TOTALIDADE POR CICLO
2º Ciclo	"Narrativas gamificadas" OR " <i>Gamified narratives</i> " OR " <i>Narraciones gamificadas</i> " AND "Práticas pedagógicas" OR " <i>Pedagogical practices</i> " OR " <i>práctica pedagógica</i> "	2014 - 2024	7	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Este segundo ciclo de pesquisa revelou-se fundamental para o avanço desta revisão, pois possibilitou confirmar a atualidade e a relevância da temática escolhida para esta proposta de tese. Embora tenha ocorrido uma diminuição no número de artigos encontrados, os textos localizados apresentam significativa pertinência e oferecem contribuições relevantes para o aprofundamento da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) que sustenta esta investigação.

Com o intuito de obter um melhor delineamento das pesquisas realizadas no campo das práticas pedagógicas e narrativas gamificadas, optou-se por aplicar os critérios de inclusão e exclusão ao conjunto de textos provenientes do segundo ciclo, em diálogo com os resultados do primeiro, no contexto das palavras-chave "Narrativas gamificadas" OR "*Gamified narratives*".

Essa estratégia buscou refinar o corpus e identificar os textos mais alinhados à proposta, uma vez que, ao realizar o cruzamento entre os dois ciclos, verificou-se que todos os artigos do segundo estavam contemplados no primeiro, dentro do escopo das palavras-chave "Narrativas gamificadas" OR "*Gamified narratives*" OR "*Narraciones gamificadas*". Assim, entende-se que o entrecruzamento entre os ciclos contribui para evidenciar os estudos que efetivamente se conectam à temática e à problemática deste projeto de pesquisa.

A partir desse delineamento, constatou-se que ainda há um número reduzido de pesquisas sobre o tema, o que reforça a relevância e a contribuição desta tese para o avanço das investigações na área. Nesse movimento, enquanto pesquisadora-cartógrafa, volto minha atenção para os 19 artigos selecionados na busca realizada na plataforma Lens.org, conforme apresentado no quadro a seguir:

¹⁷ Para além do intervalo de busca de 2014 a 2024, foram aplicados os seguintes filtros: campo, bandeira e tipo de publicação durante a busca.

Quadro 5 - Lista de artigos encontrados na plataforma

	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR/ES
1	<i>Gamified Online Survey: Opportunities and Limitations.</i>	2016	Константин Вернигор; Яна Воронина; Ольга Синева
2	<i>La narrativa gamificada como elemento motivacional en el modelo B-Learning a través de Campus Virtual</i>	2018	Alberto González Fernández, Jesús Acevedo Borrega, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Jorge Guerra Antequera
3	<i>Activismo y narrativas gamificadas: estudio comparativo de entornos ciberdemocráticos de empoderamiento ciudadano</i>	2019	Marta Pérez-Escolar, Pablo Navazo Ostúa
4	<i>Playing at Control: Writing Surveillance in/for Gamified Society</i>	2019	Garfield Benjamin
5	<i>Press play to act: análisis de narrativas gamificadas como estrategias emergentes de participación ciudadana</i>	2019	Marta Pérez Escolar, Pablo Navazo Ostúa
6	Bem-vindo ao novo mundo: imergindo na narrativa gamificada da série televisiva <i>Westworld</i>	2019	Lynn Rosalina Gama Alves, Maria Carmem Souza
7	Motivação e engajamento de alunos com dislexia na leitura de narrativa gamificada	2020	Jailma do Socorro Uchôa Bulhões Campos, Ana Margarida Almeida, Alberto Signoretti
8	<i>ICIDS - A Natural History Museum Experience: Memories of Carvalhal's Palace – Turning Point</i>	2020	Vanessa Cesário, Sandra Câmara Olim, Valentina Nisi
9	<i>Game mechanics for storytelling to support students with dyslexia: teachers and students' perspectives</i>	2021	Jailma do Socorro Uchôa Bulhões Campos, Ana Margarida Almeida
10	<i>Mediamorfosis del Cine Documental: Reflexiones en torno a las fronteras de un género en expansión</i>	2021	Nazly Maryith López Díaz
11	<i>Games como máquinas de aprendizagem: um relato de experiência com o uso dos games Assassin's Creed e Civilization VI na disciplina de História</i>	2021	Juliana Caetano Nêto, Patrick De Menezes
12	NARRATIVAS GAMIFICADAS E DIFUSÃO DA CIÊNCIA: potencialidades da plataforma COMnPLAYER	2022	David Santana Lopes, Lynn Rosalina Gama Alves, Beatriz Oliveira de Almeida, Marizete Pinheiro de Oliveira
13	<i>Rajang River Run: Improving Vocabulary Acquisition Among Young Learners through Gamified Storytelling</i>	2023	Stephanie Lawas James, Farah Nadia Jaidil, Izzati Suffiah Muhammad Amin Faudzi, Nazira Roslee, Nur' Zahra Su'aidi
14	<i>Digital Twin-based shop-floor scheduling service gamification</i>	2023	Tong Zhu, Xuemei Liu, Yichen Wang, Lei Zhang, Heng Zhang, Tianrui Sun, Yanbin Yu, Ling Fu
15	<i>Narraciones gamificadas y evaluación de competencias en la formación inicial del profesorado</i>	2024	Lourdes Villalustre-Martínez

	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR/ES
16	<i>Transmedia skill derived from the process of converting films into educational games with augmented reality and artificial intelligence</i>	2024	M Esther Del Moral-Pérez, Nerea López-Bouzas, Jonathan Castañeda-Fernández
17	<i>Immersive, Inventive, and Gamified Narratives for Digital Citizenship Formation in the OnLIFE Education Paradigm</i>	2024	Luiza Schell, Eliane Schlemmer
18	O sNOOC, um modelo educativo massivo, aberto e online, desde o empoderamento social e a abordagem minimalista	2024	Javier Gil Quintana
19	<i>Children's drawings as an interpretive response to a gamified narrative with augmented reality: the case of Towards the South Pole</i>	2024	María del Rosario Neira Piñeiro, Begoña Cambor Pandiella, Nerea López Bouzas, Maria Esther del Moral Pérez, Jonathan Castañeda Fernández

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, após este movimento de busca na plataforma, iniciou-se o segundo movimento, marcado pela aplicação dos critérios de inclusão, pela leitura dos resumos e pela aplicação dos critérios de exclusão. Durante esse processo, sete textos foram desclassificados por não atenderem aos parâmetros previamente definidos. Dessa forma, chegou-se a onze artigos, sobre os quais embarquei em uma jornada de leitura detalhada e aprofundada, a fim de subsidiar a produção dos dados desta pesquisa.

Essa etapa mostrou-se fundamental para identificar as principais pistas acerca das contribuições que as pesquisas já realizadas podem oferecer ao trabalho em desenvolvimento. Assim, foi realizada a leitura integral dos onze artigos selecionados, sendo três em português, quatro em língua inglesa e quatro em língua espanhola.

Durante esse refinamento, uma das questões que mais chamou minha atenção, enquanto pesquisadora-cartógrafa, foi a variedade de formas pelas quais o termo “narrativa” é abordado na literatura. Observou-se que esse conceito se manifesta sob diferentes nomenclaturas, destacando-se os termos “narrativas imersivas”, “narrativas interativas”, “narrativas digitais” e “narrativas seriadas” como os mais recorrentes.

Essa diversidade de abordagens e terminologias evidencia a complexidade e a evolução das pesquisas na área, indicando a necessidade de uma análise mais aprofundada para compreender como esses diferentes tipos de narrativas se

relacionam, ou não, com a temática desta investigação, que tem como foco as “narrativas gamificadas”.

Outro aspecto identificado foi que, embora a busca tenha abrangido os últimos dez anos, a maioria dos artigos foi publicada nos cinco anos mais recentes, o que revela uma atenção crescente ao tema das narrativas gamificadas nas práticas pedagógicas. Tal movimento pode indicar um reconhecimento progressivo da importância de novas metodologias de ensino voltadas ao aprimoramento dos processos de aprendizagem.

Para orientar o percurso investigativo das pistas emergentes ao vivenciar este primeiro território da pesquisa, e com o objetivo de organizar e compreender como esses artigos se articulam à problemática aqui proposta, foram definidas três questões norteadoras que conduziram a leitura analítica e atenta dos textos. Assim, as questões que orientaram a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) são as seguintes:

Quadro 6 - Questões que norteiam a RSL

COD.	QUESTÃO
Q1	O que é compreendido como narrativa gamificada?
Q2	Como são construídas as narrativas gamificadas?
Q3	Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com narrativas gamificadas?

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da sistematização dos conhecimentos produzidos em torno das temáticas “narrativas gamificadas” e “práticas pedagógicas”, em diálogo com as questões destacadas anteriormente, é possível acompanhar o desenvolvimento da revisão sistemática de literatura a seguir.

3.1 O QUE É COMPREENDIDO COMO NARRATIVA GAMIFICADA?

Na busca por pistas para compreender “o que é entendido como narrativa gamificada”, emergiram diversas perspectivas a partir dos estudos que compuseram a RSL. No entanto, ficou evidente durante a leitura que a narrativa gamificada está fortemente associada aos conceitos de gamificação e jogo, ainda que, em alguns casos, esses conceitos sejam interpretados de maneiras distintas.

Pérez-Escolar e Ostúa (2019), no artigo intitulado “*Activismo y narrativas gamificadas: estudio comparativo de entornos ciberdemocráticos de empoderamiento ciudadano*” analisam o ativismo e as narrativas gamificadas, destacando como essas narrativas podem ser artefatos de empoderamento dos indivíduos para motivar sua participação em ambientes ciberdemocráticos.

No estudo, os autores analisam os jogos sérios *Fort McMoney* e *A Force More Powerful*. A pesquisa revela o potencial da gamificação para oportunizar ações ciberativistas que são o foco da investigação. Segundo Pérez-Escolar e Ostúa (2019, p. 31), “[...] las narrativas gamificadas son un instrumento de empoderamiento ciudadano que sirven para favorecer acciones ciberactivistas”. Dessa forma, os autores entendem as narrativas gamificadas como instrumento (elemento) de jogos em contextos não lúdicos, como o ativismo por exemplo, potencializando a participação, o engajamento e o empoderamento do cidadão.

Entretanto, o estudo apresentado por Pérez-Escolar e Ostúa (2019) também faz duras críticas às narrativas gamificadas. Conforme os autores “[...] las narrativas gamificadas son un instrumento de empoderamiento ciudadano que sirven para favorecer acciones ciberactivistas. Sin embargo, estos proyectos pueden confluír también en un pseudoactivismo para vagos” (p.44). Essa reflexão revela uma preocupação com a superficialidade de algumas ações ciberativistas, nas quais o engajamento pode ser apenas aparente, sem um envolvimento real ou significativo por parte dos participantes. Por isso, no contexto educacional, para evitar que essa situação ocorra, é necessário estabelecer uma finalidade pedagógica clara, garantindo que as narrativas gamificadas promovam um ambiente lúdico e interativo que instigue a aprendizagem.

Alves e Souza (2019) apresentam a narrativa gamificada como uma estratégia da gamificação em seu artigo “Bem-vindo ao novo mundo: emergindo na narrativa gamificada da série televisiva *Westworld*”. É importante destacar que, segundo as autoras, a gamificação é a utilização da lógica dos jogos em contextos que não são jogos, ou seja, a incorporação de elementos típicos dos jogos, como desafios, recompensas e interatividade, em narrativas tradicionais. Esse método tem por premissa aumentar o engajamento do público, tornando a experiência imersiva e interativa e este é um conceito amplamente explorado, especialmente, no campo da gamificação.

Neste artigo, as autoras mostram a série *Westworld* como um elemento central de análise. De acordo com elas, a narrativa da série é estruturada de forma a incorporar elementos de gamificação, como *puzzles* e a exploração de ambientes, criando uma experiência interativa. Ao longo do trabalho, as autoras apresentam este universo da produção ficcional e suas articulações com o conceito de gamificação.

Para Campos, Almeida e Signoretti (2020), o artigo “Motivação e engajamento de alunos com dislexia na leitura de narrativas gamificadas” apresenta uma proposta de prototipagem de narrativas gamificadas com alunos que apresentam dificuldade na leitura. A construção dessa narrativa é estruturada em 3 fases: 1) exploração e imersão; 2) análise e síntese e 3) ideação, fase em que os participantes elaboram um *design* que estrutura a narrativa.

Para as autoras, a narrativa gamificada ajuda criar um ambiente educativo onde os alunos possam estar imersos, promovendo uma experiência de aprendizagem que é tanto divertida quanto educativa. Essas dimensões geram envolvimento emocional, que por consequência potencializa a motivação e o engajamento em participar das atividades pedagógicas. É importante destacar que ao longo do trabalho existem vários conceitos soltos, uma vez que os autores tratam a narrativa gamificada ora como uma leitura gamificada, ora como elemento e estratégia.

O estudo realizado por Martínez (2024) intitulado “Narraciones gamificadas y evaluación de competencias en la formación inicial del profesorado”, mostra a narrativa gamificada sendo utilizada para abordar simultaneamente várias competências. Durante o processo apresentado pelo autor, os estudantes criam histórias que incorporam mecânicas de jogos, como missões, regras e desafios. Esses elementos são pensados de forma que os leitores precisam superá-los para avançar na narrativa construída pelos alunos.

A autora caracteriza as narrativas gamificadas como uma estratégia metodológica que combina elementos de narrativas tradicionais com elementos das mecânicas de jogos. Nesse sentido, as narrativas gamificadas possibilitam a criação de uma experiência de aprendizagem envolvente e motivadora. Essa estratégia permite que os alunos participem ativamente na construção da história, enfrentando desafios e tomando decisões que influenciam o desenrolar da narrativa. De acordo com a autora,

el diseño de narraciones gamificadas puede abordarse en las aulas a través de estrategias metodológicas que permitan potenciar la capacidad creativa de los estudiantes. En esta línea, la creación narrativa puede contribuir al desarrollo de dichas habilidades a través del refuerzo de la imaginación para idear historias originales y disruptivas (Martínez, 2024, p, 01).

Sob essa ótica, compreende-se aqui que as narrativas gamificadas potencializam o desenvolvimento de habilidades criativas, pois reforça a imaginação dos alunos, incentivando-os a criar histórias. Em outras palavras, as narrativas gamificadas como uma estratégia metodológica promovem um ambiente propício para investigar novas ideias e explorar soluções, o que contribui para o desenvolvimento do aprendizado e da criatividade.

Lopes *et al.* (2022) no artigo chamado “Narrativas Gamificadas e difusão da ciência: potencialidades da plataforma *CompPLAYer*” exploram o conceito de narrativa gamificada a partir do estudo da plataforma *COMnPLAYer*. Segundo os autores, as plataformas digitais gamificadas tensionam e ampliam a difusão dos conhecimentos científicos.

Ao longo do ensaio investigativo, os autores descrevem detalhadamente como funciona a plataforma e como é construído *storytelling* do personagem junto aos humanos. Para ajudar na análise da plataforma, os autores constroem uma matriz que olha para diferentes momentos de interação com a plataforma. Vale salientar que, apesar do ensaio trazer em seu título a palavra-chave “narrativa gamificada”, há pouca menção a esse termo ao longo do texto.

Contudo, como referido anteriormente, nem todos os trabalhos apresentam o conceito de forma explícita. No entanto, é possível compreender ao longo do ensaio de Lopes *et al.* (2022) que a narrativa gamificada desempenha um papel fundamental para tornar a experiência dentro da plataforma interessante e potencializar a aprendizagem. Conforme os autores as

[...] narrativas, com imagens e diálogos presentes no *COMnPLAYer*, procura explorar a curiosidade de conhecer mais sobre o mundo, seja os fenômenos naturais e os inventos científicos, que cercam os actantes presentes nesta plataforma, tais características que evidenciam o denominado aprender/brincando. Em suma, a própria interface play, com *quizzes*, possibilita, através da sua lógica dos jogos, o retorno dos conceitos científicos apresentados tanto nas narrativas disponíveis na plataforma como também perante as suas possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem implementado fora do ambiente digital (Lopes *et al.*, 2022, p.41).

Os autores evidenciam a relevância da narrativa gamificada e destacam que, para além dela atuar no despertar da curiosidade e do engajamento do usuário, ela possibilita o entendimento de conceitos científicos de forma lúdica e interativa.

James *et al.* (2023) sugerem em seu artigo denominado "*Rajang River Run: Improving Vocabulary Acquisition Among Young Learners through Gamified Storytelling*" que a aprendizagem gamificada, por meio da narrativa gamificada, aumenta a motivação e melhora a atenção dos alunos. Na investigação realizada pelos autores, buscou-se compreender como os jogos de *flashcards*, através de uma abordagem de aprendizagem baseada em jogos e narração de histórias, podem contribuir para a aquisição de novo vocabulário.

Os autores discutem que a gamificação se torna mais sólida e eficaz na medida em que ela é combinada com uma narrativa. Conforme os autores,

a gamificação existe na ausência de um storytelling sólido. No entanto, a combinação destes dois termos produz uma ferramenta valiosa e poderosa. A gamificação combinada com a narração de histórias pode ser utilizada numa variedade de situações. As características da gamificação também podem atrair os utilizadores, proporcionando-lhes experiências divertidas e fluídas à medida que os utilizadores criam e colaboram numa história em conjunto (James *et al.*, 2023, p.66, tradução nossa).¹⁸

Com base nisso, partindo do conceito apresentado pelos autores, a narrativa gamificada é entendida como a integração de dois elementos complementares: a *gamificação* e o *storytelling*. Embora a gamificação possa existir de forma independente mesmo na ausência de um *storytelling* sólido, sua combinação com a narração de histórias resulta em uma potente abordagem metodológica. Essa definição reflete a proposta de que essas duas abordagens, quando combinadas, fortalecem a criação de experiências envolventes e significativas, seja no contexto educacional ou em outros contextos.

Para os autores, a gamificação é “s utilização de mecanismos de jogo em ambientes que não são de jogo para melhorar os processos realizados e as experiências das pessoas” (James *et al.*, 2023, p.65, tradução nossa)¹⁹. Já a narrativa

¹⁸ No original: “*Gamification exists in the absence of solid storytelling. However, combining these two terms yields a valuable and powerful tool. Gamification combined with storytelling can be used in a variety of situations. The gamification features can also attract users by giving them fun and flowing experiences as the users create and collaborate on a story together*” (James *et al.*, 2023, p.66).


¹⁹ No original: “[...] *refers to using game mechanisms in non-gaming environments to improve the processes performed and the experiences of those involved to motivate and engage the participants*” (James *et al.*, 2023, p.65).

“refere-se à transmissão de acontecimentos por palavras, sons e imagens, muitas vezes através de improvisação ou embelezamento” (James *et al.*, 2023, p.66, tradução nossa)²⁰. Com isso, fica evidente que, para os autores, a narrativa gamificada é uma estratégia da gamificação que integra os mecanismos de jogos com a profundidade do *storytelling* (narrativa) para criar um ambiente de aprendizagem divertido e descomplicado.

A partir do habitar deste primeiro território, no contexto da primeira questão, ficou evidente que, embora a gamificação já seja uma metodologia amplamente disseminada no campo da educação, quando se trata do desenvolvimento de narrativas gamificadas, ainda existem poucos estudos e uma compreensão embrionária sobre como desenvolver e estruturar esse elemento que compõe a metodologia da gamificação.

Com base nesse primeiro movimento de investigação sobre as narrativas gamificadas, no território desta RSL, emergem algumas pistas, apresentadas no Quadro 7, que contribuem para o desenvolvimento da proposta desta tese.

Quadro 7 - Pistas encontradas na RSL sobre compreensão de narrativa gamificada

PISTAS ENCONTRADAS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 		
	ESTRATÉGIA	ELEMENTO
NARRATIVA GAMIFICADA	É um fio condutor que acompanha, estrutura, orienta e direciona a experiência.	É algo secundário, um componente que auxilia na profundidade da imersão da experiência, mas que não organiza a experiência em sua totalidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessas pistas, ficou evidente que a narrativa gamificada pode ser compreendida tanto como um elemento quanto como uma estratégia. No entanto, nesta tese, optou-se por investigá-la enquanto estratégia, pois essa abordagem se alinha de forma mais coerente ao objetivo da pesquisa: cocriar práticas pedagógicas

²⁰ No original: “[...] refers to transmitting events in words, sound, and images, often by improvisation or embellishment” (James *et al.*, 2023, p.66).

inventivas que integrem narrativas gamificadas no contexto do paradigma da Educação *OnLIFE*.

Além disso, compreende-se que a narrativa, por já constituir um componente central na construção das ações relacionadas à *ConectaKaT*, será ampliada nesta investigação. Assim, pode-se afirmar que a narrativa desenvolvida atuará como fio condutor, orientando a cocriação da prática pedagógica ao longo do percurso. Dessa forma, ela não apenas organiza o caminho investigativo, mas também potencializa a imersão e o engajamento dos alunos.

Nesse sentido, a RSL, no âmbito da primeira questão, evidencia que, apesar das lacunas teóricas e práticas identificadas nas leituras, a narrativa gamificada é compreendida como um elemento/estratégia capaz de potencializar a criação de ambientes de aprendizagem problematizadores, que despertam a curiosidade e favorecem o desenvolvimento da criatividade e da inventividade.

Assim, esta tese busca avançar na compreensão dessa problemática, contribuindo para a cocriação de práticas pedagógicas inventivas que potencializem o engajamento, a interatividade, a inventividade, a construção de conhecimentos e a problematização de questões do tempo presente.

Na próxima seção, serão apresentados os achados da RSL acerca de como as narrativas gamificadas são construídas.

3.2 COMO SÃO CONSTRUÍDAS AS NARRATIVAS GAMIFICADAS?

Após compreender o que é entendido por narrativa gamificada, reconhece-se a necessidade de investigar como essas narrativas são construídas. Conforme referido anteriormente, apesar do crescimento no número de estudos sobre a temática, ainda é escasso, ou pouco disseminado no campo acadêmico da educação, o conhecimento que explicita como elaborar uma narrativa gamificada. Nesta seção, busco apresentar alguns achados da RSL que contribuíram para a reflexão sobre modos de estruturar narrativas gamificadas.

Pérez-Escolar e Ostúa (2019) não apresentam um passo a passo estruturado para a construção dessas narrativas, mas mencionam elementos da gamificação e possibilidades de aplicação que podem ser exploradas em sua elaboração.

En su acepción más simple, la gamificación ha consistido en introducir elementos divertidos y competitivos, propios del mundo de los juegos y videojuegos, en las narrativas actuales propias del marketing, la educación o la participación ciudadana. [...] En cambio, la gamificación, en la actualidad, busca fomentar experiencias memorables de participación directa, así como en crear una práctica que suponga un desafío pedagógico e interactivo para el usuario (Pérez-Escolar; Ostúa, 2019, p.35).

Desse modo, fica evidente que, embora os autores não abordem explicitamente como construir uma narrativa gamificada, eles sugerem elementos que podem compor sua elaboração, tais como desafios, atividades interativas e aspectos lúdicos.

Já Schell e Schlemmer (2024) evidenciam, no contexto de sua investigação *“Immersive, Inventive, and Gamified Narratives for Digital Citizenship Formation in the OnLIFE Education Paradigm”*, que as narrativas gamificadas se constituem por meio de um processo colaborativo e criativo, o qual envolve múltiplas etapas e diferentes tecnologias. De acordo com as autoras,

[...] essa narrativa é hibridizada em um projeto desenvolvido com a tecnologia digital do Google Earth. Ao incorporar elementos como narrativa, personagens, pistas, desafios, e missões na atividade acadêmica, pretendemos promover uma abordagem gamificada ao ensino e à aprendizagem. Essa estratégia visa promover um envolvimento mais profundo dos alunos durante a atividade acadêmica (Schell; Schlemmer, p.05, tradução nossa).²¹

No contexto deste projeto, a narrativa gamificada é construída a partir da história de dois personagens que problematizam questões do tempo presente junto aos alunos do curso de Pedagogia. Ao longo do trabalho, são apresentados fragmentos das narrativas cocriadas por esses alunos em interação com a inteligência artificial generativa.

É importante destacar que as autoras descrevem que a narrativa se constitui progressivamente, ao longo do percurso, por meio de pistas, desafios e missões, nas quais os personagens principais provocam problematizações e instigam a reflexão sobre os problemas e a busca por soluções.

González Fernández *et al.* (2018) em *“La narrativa gamificada como elemento motivacional en el modelo B-Learning através de Campus Virtual”* apresentam a narrativa gamificada como uma estratégia que possibilita o desenvolvimento de

²¹ No original: *“This narrative is hybridized in a project developed with the digital technology of Google Earth. By incorporating elements such as narrative, characters, clues, challenges, and missions into the academic activity, we aim to promote a gamified approach to teaching and learning. This strategy aims to foster deeper engagement from students during the academic activity”*.

experiências inovadoras e atrativas no campo educacional. Segundo os autores, a concepção de uma narrativa educativa deve incorporar elementos que possibilitem estabelecer uma simbiose entre o processo de ensino-aprendizagem e de gamificação.

Nesse sentido, os autores identificam seis fases que englobam a construção dessa narrativa no contexto do ensino-aprendizagem, a partir do descrito por Werbach e Hunter (2012), essas fases incluem:

- a) Definir los objetivos de la materia y la adquisición de competencias;
- b) Predefinir las conductas de los factores humanos presentes. En este caso, estudiantes y docentes;
- c) Emplazar y etiquetar a los jugadores, para lo que es necesario predefinir comportamientos y actuaciones;
- d) Idear bucles de actividad;
- e) Incorporar elementos lúdicos a través de elementos de entretenimiento;
- f) Implementar las herramientas apropiadas para cada momento (p.632).

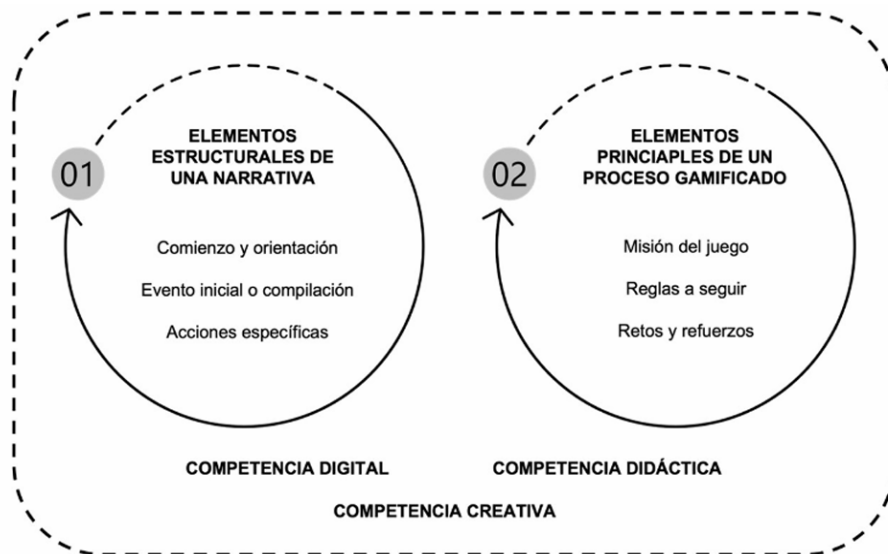
Além disso, os autores também propõem três categorias na elaboração do processo gamificado:

- a) Elementos de juegos: componentes comunes a cualquier juego, tales como estrategias, avatares, puntuaciones, potenciadores, etc;
- b) Técnicas de desarrollo: centradas en el diseño de la estructura del juego y los elementos que lo configuran;
- c) Contextos: espacios no lúdicos donde se desarrollan estrategias de propias de la gamificación (Werbach; Hunter, 2012, p.632).

González Fernández *et al.* (2018) destacam que a construção de uma narrativa gamificada requer um planejamento que esteja alinhado com os objetivos do que desejamos alcançar, além de elementos e estruturas lúdicas. Dessa forma, pode-se dizer que a narrativa gamificada não é apenas uma estratégia que visa o entretenimento/diversão, mas é uma estratégia metodológica que auxilia no processo de construção do conhecimento.

Martinez (2024) apresenta um modelo de design para auxiliar na estruturação de uma narrativa gamificada:

Figura 8 - Modelo de desenho das Narrativas Gamificadas



Fonte: Martinez, 2024.

O design elaborado pela autora ilustra os elementos que precisam ser considerados ao construir uma narrativa gamificada. Segundo a autora, esses são elementos estruturais de uma narrativa gamificada e nestes estão contidos os seguintes elementos:

- a) o início e a orientação, que fornecem o contexto e a apresentação das personagens, e que se destinam a dar ao enredo o acontecimento, a sequência ordenada das ações e a identificação clara das personagens e das suas relações;
 - b) o acontecimento inicial ou complicação, que se refere à situação que desencadeia a história e produz uma definição do problema que gera a ação;
 - c) as ações concretas destinadas a atingir o objetivo, nas quais se expõe a razão de ser da história e a resolução do problema colocado;
- Por outro lado, os principais elementos do processo gamificado, que incluem:
- a) a missão da atividade gamificada, ou seja, o objetivo do jogo é definido e são identificadas as regras que devem ser seguidas para participar;
 - b) a apresentação dos desafios e o sistema de reforço, que estabelece os diferentes níveis cuja superação implica avançar na narrativa gamificada, bem como as recompensas que se obtêm à medida que se atingem determinados estados (Martinez, 2024, p.03, tradução nossa).


No estudo “*Children's drawings as an interpretive response to a gamified narrative with augmented reality: the case of Towards the South Pole*”, Neira-Piñeiro *et al.* (2024) examinam como crianças da educação infantil respondem visualmente após vivenciarem uma narrativa gamificada com realidade aumentada (RA). Além disso, o estudo evidencia que as narrativas gamificadas são construídas através da combinação do *storytelling* e jogo.

Segundo os autores, “a história digital é uma adaptação de uma história de livro ilustrado para crianças, transformando-a em um jogo e convidando a criança a ajudar os personagens a atingir seus objetivos por meio de várias missões divertidas²²” (Neira-Piñeiro *et al.*, 2024, p.02), o que reflete a estrutura de uma narrativa gamificada. Com isso, percebe-se que essa estratégia permite que as crianças se tornem participantes da história e não só meros espectadores. Ao participarem das missões as crianças não apenas se divertem, mas também constroem conhecimentos.

Os autores ao longo do estudo não elencam de forma clara os elementos necessários para construção de uma narrativa, mas dão pistas e exemplos ao longo do estudo que permitem inferir quais são esses elementos que compõem uma narrativa gamificada, sendo eles: narrativa central, personagem, missões e interatividade.

A partir da RSL compreende-se que as narrativas gamificadas são construídas através de um conjunto de elementos que potencializam a criação de uma experiência imersiva que conecta os participantes de maneira significativa à história/narrativa. Com base neste segundo movimento de investigação no território desta RSL, surgem mais algumas pistas, conforme apresentadas no Quadro 8 a seguir, que oferecem subsídios para compreender esses elementos presentes na construção de uma narrativa gamificada.

Quadro 8 - Pistas encontradas na RSL sobre elementos que compõem a construção de uma narrativa gamificada

PISTAS ENCONTRADAS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 	
ALGUNS ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA GAMIFICADA	
ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
Objetivo	Finalidade central que dá significado às ações na narrativa.
Atividade interativa	Atividade dinâmica que envolva interação.
Personagem	Representação fictícia ou real que guia ou participa da narrativa.
Missão	Objetivo principal que impulsiona a narrativa.
Desafio	Obstáculo ou tarefa a ser superada.
Pistas	Informações ou dicas que orientam a resolução de problemas vivenciados no contexto da narrativa.

²² Tradução realizada pela autora. No original: “*The digital story is an adaptation of a children’s picturebook story, turning it into a game and inviting the child to help the characters achieve their objectives through various fun missions.*” (p.02).

Regras	Combinações estabelecidas.
Elemento Lúdico	Recursos que despertam entretenimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir deste quadro, é possível compreender que a construção de uma narrativa gamificada perpassa a articulação de diversos elementos. Portanto, ao criar uma narrativa gamificada, é essencial considerar cada um desses componentes, objetivo, atividade interativa, personagens, missões, desafios, pistas e elementos lúdicos, a fim de alcançar os propósitos pedagógicos desejados com essa estratégia metodológica.

Dessa forma, uma narrativa gamificada que integra tais elementos possibilita a criação de um ambiente simultaneamente lúdico e educativo. No entanto, é importante destacar que o aspecto lúdico, por si só, não assegura o caráter educativo, uma vez que não garante a intencionalidade pedagógica. Assim, torna-se fundamental que a narrativa seja construída com o propósito de promover a aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que potencialize experiências alinhadas às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade e a colaboração (Brasil, 2018).

Sendo assim, esta tese propõe a cocriação de práticas pedagógicas inventivas que se apropriem das narrativas gamificadas sob a perspectiva do paradigma da Educação *OnLIFE*. Nessa direção, com o intuito de ampliar a compreensão sobre como as narrativas gamificadas são construídas e aplicadas, na próxima seção avançamos no território investigativo, apresentando o que foi identificado na RSL sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com narrativas gamificadas.

3.3 COMO SÃO DESENVOLVIDAS AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM NARRATIVAS GAMIFICADAS?

Após investigar "o que é compreendido como narrativa gamificada" e analisar "como são construídas as narrativas gamificadas", é essencial buscar entender "como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com narrativas gamificadas". Sendo assim, nesta seção destaco alguns achados da RSL em relação ao desenvolvimento dessas práticas que auxiliam na ampliação dos conceitos que estão sendo investigados nesta tese.

No artigo de Campos e Almeida (2021) denominado “*Game mechanics for storytelling to support students with dyslexia: teachers and students perspectives*”, aponta-se que o desenvolvimento das práticas pedagógicas com narrativas gamificadas perpassa um processo que envolve seis etapas. Conforme as autoras, é preciso:

- (i) DEFINIR objetivos de aprendizagem: proporcionar motivação e envolvimento e ampliar a conscientização dos alunos sobre suas dificuldades de leitura;
- (ii) DETERMINAR habilidades, comportamentos e conhecimentos alinhados com as metas de aprendizagem;
- (iii) DESCRERER os alunos, o que inclui o tipo de jogador que eles são;
- (iv) DESENVOLVER ciclos de atividade de diversão: mobilizou a criação de desafios e níveis de dificuldade;
- (v) NÃO ESQUEÇA a diversão permitiu a realização de recursos como coleções de emblemas, exibição de progresso, que ajudam o aluno a se manter envolvido; criação de desafios; uso de recompensas, como pontos e emblemas; feedback constante; e inclusão de uma curva de aprendizado (desafios com diferentes níveis de dificuldade);
- (vi) IMPLEMENTAR o sistema gamificado, que consiste na criação da estrutura e do conteúdo da narrativa gamificada. (Campos; Almeida, 2021, p.202, tradução nossa).

Ao analisar as seis etapas apresentadas por Campos e Almeida (2021), fica evidente que, para desenvolver práticas pedagógicas com narrativas gamificadas, é necessário ter uma intencionalidade pedagógica bem estabelecida. Embora possa parecer algo simples, não é apenas adicionar alguns elementos de *gamificação*, como *rankings*, pontos e medalhas. Esse processo é mais complexo. Afinal, desenvolver uma prática pedagógica com narrativa gamificada não é apenas aplicar uma técnica, é desenvolver uma estratégia metodológica que conecta diversos elementos em busca para contribuir para a construção do conhecimento.

Conforme os autores, essa construção requer um processo intencional de design que articula elementos lúdicos aos objetivos de aprendizagem, promovendo o engajamento cognitivo e afetivo dos estudantes. Fundamentadas em *frameworks*, essas práticas integram *storytelling*, missões, desafios progressivos, recompensas simbólicas e *feedback* imediato para criar experiências de aprendizagem. No caso de alunos com dislexia, como apresentado no estudo de Campos e Almeida (2021), a narrativa gamificada não apenas estimula a motivação e a persistência, mas também favorece a conscientização sobre suas dificuldades, potencializando habilidades como compreensão leitora, atenção, memória e decodificação textual.

Já conforme Martinez (2024), desenvolver práticas pedagógicas com narrativas gamificadas pode ser um processo lento, pois exige a construção de diversas etapas interligadas, de modo a formar um fio condutor ao longo da prática. No estudo realizado pela autora com alunos de licenciatura, as práticas foram divididas em duas etapas, conforme o relato a seguir:

Em primeiro lugar, foram concebidas narrativas interativas e gamificadas. Os estudantes universitários participantes criaram uma história para promover o valor selecionado e estabeleceram uma estrutura dentro da narrativa para introduzir a mecânica do jogo (missão, regras, desafios etc.). A própria narrativa e as personagens que a compõem apresentaram os diferentes desafios no decurso da história, sob a forma de jogos digitais, através da incorporação de códigos QR ou elementos de realidade aumentada que o leitor tinha de digitalizar com um dispositivo móvel. [...] Juntamente com a narrativa gamificada, os alunos tiveram de criar um guia detalhando a sua integração didática na sala de aula da Educação Infantil ou do Ensino Básico. Assim, tiveram de indicar os objetivos a desenvolver, os conteúdos a abordar, a metodologia a utilizar, as atividades específicas a realizar e a avaliação a efetuar. A fase seguinte do estudo centrou-se na avaliação das narrativas gamificadas concebidas pelos alunos. Assim, os dados foram recolhidos pelos líderes de disciplina utilizando um instrumento que permitiu agregar as avaliações das narrativas gamificadas para determinar o nível de realização dos alunos em relação a quatro competências básicas: narrativa, digital, criativa e didática (Martinez, 2024, p.02, tradução nossa).

Sendo assim, a prática pedagógica com narrativas gamificadas desenvolvida no estudo de Martínez (2024) foi organizada em duas etapas e apresenta três pontos fundamentais a serem considerados no desenvolvimento desse tipo de prática: o estabelecimento de um objetivo claro, a incorporação de elementos de gamificação e a realização de uma avaliação atenta e reflexiva.

Pérez-Escolar e Navazo-Ostúa (2019), no artigo *“Press play to act: análisis de narrativas gamificadas como estrategias emergentes de participación ciudadana”*, têm como objetivo analisar como as narrativas de produtos gamificados são construídas por meio da aplicação da metodologia Octalysis e do modelo Ladder of Participation. Além disso, buscam identificar as principais motivações que impulsionam os usuários a se engajarem nas narrativas gamificadas.

No estudo, os autores analisam produtos gamificados de diferentes âmbitos sociais, selecionando quatro estudos de caso representativos: *The Ladder*, *Fort McMoney*, *3rd World Farmer* e *Food Force*. Desse modo, compreende-se que a prática pedagógica com narrativas gamificadas, no contexto da investigação de Pérez-Escolar e Navazo-Ostúa (2019), é concebida com um viés voltado à formação cidadã. Além disso, a prática é desenvolvida e integrada por meio de elementos de jogos que

têm como propósito engajar os participantes em problemáticas sociais, favorecendo a reflexão e a ação crítica.

Lopes *et al.* (2022), por sua vez, destacam que as práticas pedagógicas com narrativas gamificadas são desenvolvidas a partir da integração entre elementos de jogos e narrativas interativas. No contexto da plataforma *COMnPLAYer*, essas práticas se estruturam em quatro dimensões:

- **Dimensão lúdica**, que reconhece o brincar e a diversão como aspectos constitutivos do processo de aprendizagem;
- **Dimensão técnica**, que se refere à interação do usuário com a arquitetura e a interface da plataforma;
- **Dimensão pedagógica**, que amplia os espaços e tempos de aprendizagem, superando o ambiente formal de ensino;
- **Dimensão científica**, que promove a aproximação entre os saberes científicos e o cotidiano, estimulando o diálogo entre cientistas e usuários.


A partir dos achados da RSL, compreende-se que as práticas pedagógicas constituem experiências de aprendizagem planejadas, organizadas e sistematizadas pelos professores, com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades previstas na BNCC.

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas com narrativas gamificadas requer a articulação de diversos aspectos, bem como a integração de elementos que favoreçam a contextualização e a construção do conhecimento. Essas práticas podem ser realizadas em uma única etapa ou organizada em várias, dependendo do contexto em que a narrativa será vivenciada. No entanto, é importante destacar que apesar de aparentemente ser uma prática simples a ser desenvolvida, os autores apresentados nesta RSL destacam que as práticas pedagógicas com narrativas gamificadas transcende a simples ludicidade e/ou entretenimento ela se apresenta como uma estratégia pedagógica complexa que demanda intencionalidade.

Com base nessa compreensão, emergem algumas pistas sobre os aspectos essenciais recorrentes nos estudos dos autores investigados na RSL, que contribuem para responder à pergunta desta seção que é: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com narrativas gamificadas?

Assim, apresenta-se o Quadro 9, que sintetiza os elementos fundamentais identificados no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas.

Quadro 9 - Pistas encontradas na RSL sobre aspectos que compõem o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas com Narrativas Gamificadas


PISTAS ENCONTRADAS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 	
ASPECTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM NARRATIVAS GAMIFICADAS	
ASPECTO	O QUE SE COMPREENDE?
Objetivo	Definir claramente o que deseja trabalhar a partir da narrativa.
Dimensão Pedagógica	Planejar estratégias que conectem a narrativa à construção do conhecimento.
Dimensão Lúdica	Promover uma narrativa que oportunize diversão e engajamento, além de estimular o interesse do aluno pelo seu processo de aprendizagem.
Integração de Tecnologias	Integrar diferentes tecnologias, tais como códigos QR, realidade aumentada, jogos interativos entre outras.
Personagem	Personagem real ou fictício que acompanha a narrativa.
Recompensa	Incentivo simbólico ou não para promover e estimular a participação, motivação e envolvimento dos alunos.
<i>Feedback</i>	Ter uma escuta atenta e garantir que os alunos recebam retorno contínuo durante o desenvolvimento da narrativa.
Avaliação	Estabelecer critérios claros para acompanhar o processo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das pistas encontradas ao longo deste percurso na RSL, percebe-se que, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com narrativas gamificadas é fundamental, antes de tudo, compreender que a narrativa não é apenas um componente da gamificação, mas um elemento essencial para a estruturação de práticas pedagógicas, atuando como fio condutor no percurso.

A partir deste habitar da RSL, chego à construção do Quadro 10, com pistas que auxiliaram e contribuíram para o desenvolvimento desta tese, além disso, essas pistas serão discutidas no próximo território e funcionarão como um guia norteador para a criação de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas.

Quadro 10 - Pistas finais da revisão sistemática de literatura

PISTAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 	
<i>Narrativas Gamificadas</i>	Junção do <i>storytelling</i> + <i>gamificação</i>
	Integra elementos da <i>gamificação</i> à estrutura narrativa (missão, personagens, desafios, etc.)
	Articula <i>storytelling</i> com mecânicas lúdicas, criando experiências imersivas
Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas com Narrativas <i>Gamificadas</i>	Reconfigura o fazer docente por meio da criação de mundos possíveis de aprendizagem
	Propõem a abertura para práticas pedagógicas inventivas abertas à coautoria

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, esta tese amplia as discussões sobre práticas pedagógicas com narrativas gamificadas, problematizando-a no contexto do paradigma da Educação *OnLIFE*, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a cocriação de práticas pedagógicas inventivas com alunos da Educação Básica.

Assim, torna-se imprescindível compreender o conceito de narrativa gamificada, conhecer seus elementos estruturantes e ter clareza sobre os aspectos a serem considerados ao adotá-la como estratégia metodológica em ambientes de ensino e aprendizagem. Esses fatores são determinantes para a elaboração de práticas pedagógicas inventivas eficazes, alinhadas à perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*.

No próximo capítulo, apresento o segundo território da pesquisa, no qual trago alguns intercessores teóricos que me auxiliam a avançar na investigação sobre os conceitos de narrativas gamificadas, práticas pedagógicas inventivas e o Paradigma da Educação *OnLIFE*.

4 INTERCESSORES TEÓRICOS: SEGUNDO TERRITÓRIO DA PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é apresentar alguns dos intercessores teóricos que me auxiliam, acompanham, dialogam e se conectam comigo ao longo deste percurso de construção da pesquisa. Assim, alinhada à perspectiva do método cartográfico de pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), busco construir neste capítulo um percurso em que os principais autores e conceitos dialogam comigo e entre si, sem antecipar ou delimitar previamente todo o trajeto.

Sendo assim, ao invés de informar o que será encontrado aqui, escolho me colocar novamente como uma pesquisadora-cartógrafa exploradora, que percorre livremente ideias e reflexões com a atenção aberta ao que desperta meu interesse e às questões que me levam a estabelecer conexões entre as narrativas gamificadas, práticas pedagógicas inventivas e o paradigma da Educação *OnLIFE*.

4.1 NARRATIVAS GAMIFICADAS COMO UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O termo narrativa vem do latim *narrativus* e significa "relatar" ou "contar". Esse termo deriva do verbo latino *narrare* que por sua vez, vem do adjetivo *gnarus*, que significa "aquele que sabe". Nessa direção Shintaku, Moura e Costa (2023) definem que etimologicamente "narrativa" está associada ao ato de tornar algo conhecido por meio do relato de eventos ou histórias.

Tradicionalmente quando pensamos em narrativas, muitas vezes associamos ela ao texto escrito. Contudo, é importante destacar que as narrativas se manifestam de diversas formas, como: na oralidade, no cinema, nas plataformas digitais, nos jogos entre outros tipos de manifestações. Logo, as narrativas não se limitam apenas ao texto, elas incluem também maneiras dinâmicas e interativas de narrar histórias.

Todavia, vale lembrar que o ato de narrar ou construir narrativas não é algo novo. De acordo com Bonfim, Morgado e Pedrosa (2022), "as narrativas são transmitidas culturalmente há centenas de anos e são restritas a cada domínio, sendo uma nova versão da realidade que não se obriga a ser necessariamente verídica" (p. 120). Na educação, as narrativas são exploradas desde a Educação Infantil como forma de introduzir a ludicidade nas práticas pedagógicas.

No entanto, ao longo dos anos, as narrativas passaram a ser exploradas em diferentes contextos e áreas do conhecimento. Além disso, elas foram se desdobrando em vários tipos para acompanhar as transformações pelas quais a sociedade contemporânea tem vivenciado, especialmente em função do crescimento acelerado da tecnologia e da sua integração com a vida cotidiana.

Ao encontro dessa perspectiva, Carolei e Schlemmer (2015) identificam diversos tipos de narrativas que emergem a partir da gamificação e dos jogos (Quadro 11). As autoras destacam que essas narrativas são desenvolvidas e vivenciadas durante os processos de gamificação ou no contexto de jogos, e que vão mudando de acordo com o contexto e as interações dos participantes envolvidos no processo.

Quadro 11 - Tipos de narrativas na gamificação e nos jogos segundo Carolei e Schlemmer (2015)

TIPO DE NARRATIVA	DESCRIÇÃO
Narrativas Descobertas	Envolvem a busca, a pesquisa de elementos narrativos presentes no contexto ao qual está vinculado o jogo ou a gamificação;
Narrativas Inventadas	Ficcionais, criadas com base em <i>plots</i> arquetípicos e até mais estereotipados para produzir e dar direção ao orientar os desafios;
Narrativas Negociadas	Originadas de um processo colaborativo e/ou cooperativo, que tem como base narrativas idealizadas, desejos pessoais, vivências pessoais e histórias de vida;
Narrativas Vivenciadas/ Experienciais	Evidenciam o que efetivamente foi vivenciado pelo jogador, o que ele conseguiu experienciar do jogo ou processo gamificado;
Narrativas Significadas/ Compartilhadas/ Socializadas	Envolvem a interpretação da vivência, do que o jogador experienciou e, com base nisso, compartilhou/socializou. Muitas vezes isso ocorre quando os jogadores, ao término do evento, publicam em mídias sociais ou grupos fechados fotos da tela do jogo (<i>screenshots</i>), que podem estar acompanhadas de uma breve narrativa do que ocorreu. As narrativas significadas/compartilhadas/ socializadas também podem aparecer na forma de vídeos/filmes criados pelos jogadores, por meio de cenas gravadas no próprio jogo ou processo gamificado enquanto jogam, o que de certa forma nos remete à cartografia do processo vivenciado.

Fonte: Carolei e Schlemmer (2015, p.8043).

Identifica-se, portanto, que as narrativas foram ganhando novos contornos com as tecnologias digitais, especialmente quando articuladas à gamificação e aos jogos. Carolei e Schlemmer (2015) salientam que, em processos gamificados, as narrativas transcendem a linearidade ou a simples exposição, transformando-se em processos dinâmicos, emergentes e em experiências profundas de aprendizagem. Nesse cenário, a narrativa não se limita a um instrumento de contar uma história, mas

converte-se em uma vivência do conteúdo, fomentando um aprendizado mais ativo, participativo e reflexivo em torno de uma história.

Todavia, Schlemmer (2021b) aponta dois aspectos relevantes em relação aos tipos de narrativas: primeiramente, ressalta que um tipo de narrativa não exclui o outro, podendo diferentes tipos hibridizarem-se em uma narrativa principal; em segundo lugar, destaca que, além das narrativas apresentadas, há situações em que estas possibilitam ao estudante ser coautor, ampliando a narrativa inicial.

Sendo assim, nesse contexto, “o engajamento, a imersão e a agência são potencializados pela coautoria, de forma que narrativas individuais e coletivas se imbricam entre si e com a narrativa inicial/geral do jogo ou processo gamificado” (Schlemmer, 2021c, p. 256). Alinhadas a uma combinação de mecânicas e dinâmicas, essas narrativas constituem um conjunto de ações que contribuem para o desenvolvimento da narrativa gamificada.

- Missões – essa mecânica normalmente é disparada por uma narrativa, tem um objetivo específico e pode ser apresentada em forma de desafio ou tarefa, que o jogador realiza para avançar na narrativa do game ou processo gamificado. A missão, ao ser desenvolvida, pode possibilitar o desbloqueio de *achievements* e, ao ser completada, permite ao jogador avançar no nível de EXP (experiência, conhecimento). Uma missão pode conter uma história e permitir que o jogador participe dela.
- Enigmas – envolvem algo metafórico, misterioso, que não apresenta vestígios claros e precisam ser desvendados. Enigmas, assim como charadas, têm um sentido de descoberta, de adivinhação.
- Itens colecionáveis – são objetos presentes no jogo ou processo gamificado que precisam ser coletados. Podem estar relacionados ao desenvolvimento de uma missão.
- Pistas vivas – pessoas vinculadas ao local ou à problemática abordada no jogo ou processo de gamificação. É uma referência sobre o conhecimento necessário para desenvolver determinada missão.
- Pistas *on-line* – elementos digitais que fornecem algum tipo de informação, dica que pode auxiliar no desenvolvimento da missão. Podem ser *QR Codes*, marcadores, realidade misturada e realidade aumentada.
- Pistas geográficas – referem-se a um local específico, geograficamente localizado, onde há um objeto ou uma informação relevante para o desenvolvimento de determinada missão.
- Biblioteca Viva ou Biblioteca Humana – pode ser compreendida como uma mecânica na medida em que fornece elementos e pode ser consultada durante o desenvolvimento de uma missão. Numa Biblioteca Humana as pessoas se transformam em ‘livros’ por meio do seu desejo de socializar as suas experiências de vida, possibilitando um diálogo entre sujeitos que normalmente não têm a oportunidade de falar um com o outro. A Biblioteca Humana aproxima as pessoas para incentivar a aprendizagem intercultural e o desenvolvimento pessoal. O contato com esses ‘livros humanos’, com diferentes pontos de vista, valores e percursos de vida favorece o desenvolvimento de novas formas de construção do conhecimento.
- Nível de EXP ou XP (experiência, conhecimento) – mecânica que permite progredir no jogo ou processo gamificado. Ocorre na medida em que os jogadores desbloqueiam os *achievements* durante o processo de jogar.

- *Achievements* (conquistas) – são mecânicas que se referem aos objetivos que o jogador pode alcançar durante o jogo ou processo gamificado. Eles podem ser explícitos ou secretos, ou seja, que o sujeito descobre durante o processo de jogar (Schlemmer, pg. 256-257, 2021b).

Este é o conjunto de elementos que podem ser explorados para desenvolver o processo de gamificação ou jogo. Segundo Schlemmer (2021b), o conceito de gamificação está ligado à lógica dos jogos, incluindo seus estilos, estratégias e elementos de design, tais como mecânicas e dinâmicas, aplicados em contextos que não são jogos, com o objetivo de engajar os sujeitos na resolução de problemas.

Nesse sentido, entende-se que a gamificação é uma estratégia metodológica que explora os melhores elementos dos jogos para envolver e instigar as pessoas em contextos que não são, necessariamente, jogos. É fundamental destacar que gamificação não é sinônimo de jogo, nem implica, obrigatoriamente, na criação de um. Portanto, trata-se de conceitos distintos.

Sendo assim, identifica-se que a gamificação é “[...] um elemento potencializador de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e colaborativas” (Carneiro; Backes, 2021, p. 37). Desse modo, a gamificação é compreendida como uma metodologia de extrema relevância para a educação contemporânea, uma vez que a geração de alunos de hoje tem uma familiaridade singular com as tecnologias e com os jogos/*games*. Proporcionar práticas pedagógicas com esses elementos, mecânicas e dinâmicas, pode contribuir para aumentar o interesse, a resolução de problemas e a participação no processo de aprendizagem. Conforme Schlemmer (2021b),

Na educação, o conceito tem sido apropriado para ressignificar e desenhar, em outra perspectiva, a da gamificação, situações de ensino e de aprendizagem capazes de engajar os sujeitos de forma prazerosa na definição e resolução de problemas, contribuindo para repensar o contexto educacional formal, envolvendo não somente as metodologias, as práticas e os processos de mediação pedagógica, mas também os currículos e a própria forma de organizar os cursos (Schlemmer, pg. 252, 2021b).

Corroborando essa visão de Schlemmer (2021b), Oliveira e Pimentel (2020) afirmam que:

A gamificação no meio educacional parte do pressuposto de agir e pensar como em um game, mas em contexto não game, através da mecânica, dinâmicas e componentes advindos do ato de jogar, como meio para engajar e motivar os indivíduos com o objetivo central de promover a aprendizagem por meio da interação entre as pessoas, com o meio e com as tecnologias (Oliveira; Pimentel, 2020, p.239).

Ao se apropriar das mecânicas e dinâmicas dos jogos, o campo educacional encontra a oportunidade de criar experiências que, embora não sejam um jogo em si, constituem-se como um campo de práticas pedagógicas capaz de mobilizar os alunos a se conectarem e a engajarem-se ativamente, de forma imersiva e prazerosa, na construção do conhecimento e na resolução de desafios. Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é ressignificado, com o foco deslocando-se para a interação, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências de maneira colaborativa e envolvente.

Contudo, para além da gamificação, é importante destacar que a vida atualmente é permeada por diversas tecnologias que transcendem os jogos, suas mecânicas e dinâmicas. Compreender e se conectar com essas tecnologias também é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas que sejam bem aceitas pela geração que hoje está na escola.

Segundo Alves, Torres, Neves e Fraga (2019), a sociedade contemporânea passou a se organizar ao redor “[...] da internet e das tendências tecnológicas — Inteligência Artificial (IA), realidade virtual, realidade aumentada, dispositivos móveis, robótica, computação em nuvem, big data, internet das coisas (IoT), gamificação, impressora 3D, nanotecnologia, dentre outras” (p. 117). Contudo, a forma como narramos, construimos e cocriamos as narrativas hoje também se molda a este mundo hiperconectado. As narrativas não apenas refletem a realidade, mas permitem a imersão e a interação com diferentes tecnologias que vão além da gamificação.

Com base nisso, infere-se que a relação humana com o ato de narrar, de criar e cocriar narrativas e compartilhar experiências é cada vez mais ampliada e ressignificada com a inclusão da tecnologia. Segundo Schlemmer (2021c),

as narrativas podem combinar elementos da história (fatos ocorridos na evolução da humanidade), situações do cotidiano (que ocorrem no dia a dia), resgate de memórias (da história não registrada, mas construída na vivência de pessoas comuns – preservação da memória cultural) e metáforas e elementos ficcionais (relacionados ao potencial do simbólico, de elementos mágicos, fantasiosos, futuristas), entre outros (p. 255).

Levando em conta o que foi apresentado pela autora, é possível dizer que as narrativas contemporâneas podem combinar diferentes elementos, situações, memórias e metáforas. E que este hibridismo possibilita a criação de narrativas que

conectam diferentes dimensões da experiência humana, ampliando suas possibilidades no contexto tecnológico e as entidades não humanas.

Desta forma, as narrativas gamificadas são histórias que articulam elementos e mecânicas de jogos em contextos fora do jogo. Elas integram a narrativa, os desafios e outros elementos da gamificação para tornar a experiência de aprendizagem mais imersiva e interativa. É importante destacar, entretanto, que as narrativas gamificadas configuram-se como uma extensão ou aprofundamento da própria gamificação, uma vez que emergem dessa estratégia e se sustentam sobre seus princípios fundamentais. Enquanto a gamificação estimula principalmente a participação, por meio de *achievements* e *feedbacks* entre outros, a narrativa gamificada acrescenta uma outra dimensão, ao envolver o aprendiz emocional e cognitivamente na história, atribuindo sentido às ações e promovendo uma conexão mais profunda com o processo educativo vivenciado na experiência. Conforme Schell, Cleto e Schlemmer (2024) a narrativa valoriza o que é significativo na escola.

Conforme Rodríguez e Sánchez (2024) as narrativas gamificadas são como construções que integram aspectos do mundo real e do virtual, gerando experiências de jogo imersivas e fortemente participativas. De acordo com Paladini e Schlemmer (2022), ao habitar este território narrativo cocriado os alunos criam o sentimento de pertencimento e se sentem acolhidos o que gera uma mudança de comportamento. Nesse sentido, Paladini, Lacerda e Schlemmer (2022) defendem que as narrativas inventivas gamificadas estimulam a motivação e o engajamento dos alunos, o que faz com que o aprendizado seja ressignificado.

Nesse contexto, entende-se que as narrativas gamificadas possuem um potencial significativo para desenvolver histórias conectadas às questões do mundo contemporâneo, o que se alinha fortemente ao paradigma da Educação *OnLIFE*. Assim, ao explorar as conexões estabelecidas em ecossistemas híbridos e multimodais, as narrativas gamificadas não apenas ampliam as formas de contar histórias e narrar o mundo, mas também criam e cocriam novas maneiras de vivenciá-las. A partir dessa compreensão, sou provocada a refletir sobre como as narrativas gamificadas, no contexto do Paradigma da Educação *OnLIFE*, potencializam a criação e cocriação de práticas pedagógicas inventivas que ressignificam e narram o mundo em sua complexidade.

Durante a RSL, ficou evidente que as narrativas gamificadas despertam a curiosidade e geram o engajamento do aluno, possibilitando e facilitando a compreensão dos conceitos científicos de forma lúdica e interativa. Os autores apresentados na RSL destacam a narrativa gamificada como uma estratégia e/ou elemento da gamificação que enriquece a criação de experiências imersivas, conectando os participantes com a história que está sendo narrada.

No contexto desta tese, entende-se que a elaboração de uma proposta pedagógica a partir da construção de uma narrativa gamificada amplia as possibilidades de aprendizagem, ao proporcionar um percurso dinâmico e imersivo, no qual os alunos assumem um papel ativo e protagonista no processo de construção do conhecimento.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS EM UMA SOCIEDADE HIPERCONECTADA

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, impulsionada fortemente por diferentes tecnologias digitais que fazem parte do cotidiano das pessoas. Hoje, essas mudanças não apenas impactam a vida no dia a dia, mas também redefinem e reconfiguram os processos de ensino e aprendizagem nos espaços escolares, desafiando o professor a acompanhar e integrar essas transformações em suas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas tradicionais, amplamente utilizadas ao longo do tempo, já não conseguem atender às necessidades e expectativas das novas gerações, uma vez que na maioria das vezes essas práticas são sustentadas na “reprodução da informação, com base na epistemologia empirista, cuja pedagogia é diretiva e onde o professor “passa” o conteúdo para os estudantes” (Schuster Et Al., 2024, p. 7). Segundo Accoto (2020, p. 10) “à medida que avançamos para dentro de um mundo feito de dados, muitas das maneiras como pensamos sobre o mundo, a sociedade e o comportamento humano mudam”, assim as práticas pedagógicas da contemporaneidade precisam refletir esses avanços, sem perder de vista que o mundo de dados, isoladamente, não possui significado.

É necessário que esses dados sejam interpretados, problematizados, contextualizados e transformados em ações pedagógicas que atribuam sentido ao

ensino e a aprendizagem, de modo que façam sentido para os alunos. De acordo com Schlemmer (2020b),

as metodologias que atualmente desenvolvemos, bem como as práticas pedagógicas são herdeiras de uma determinada compreensão epistemológica (a qual as orienta, ainda que não seja explicitado) e se fundamentam em teorias de aprendizagem construídas numa cultura pré-digital, deixando, portanto, de contemplar a cultura contemporânea, híbrida, multimodal, pervasiva e ubíqua, bem com as novas compreensões teórico-epistemológicas que se constrói a partir das novas subjetividades que estão emergindo (p.12).

Nesse contexto, nascem as práticas pedagógicas inventivas, desenvolvidas a partir das metodologias inventivas fundamentadas em elementos teórico-metodológicos presentes, principalmente, na epistemologia reticular e conectiva (Di Felice, 2012; 2013), na cognição inventiva (Kastrup, 2015) e no método cartográfico de pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016).

A epistemologia reticular e conectiva apresentada por Di Felice (2012) oferece uma resposta teórica às transformações oriundas das redes digitais. O autor propõe a necessidade de uma nova forma de pensar o conhecimento, que não seja mais centrada no humano nem estruturada de maneira linear, mas sim descentralizada, distribuída, relacional, rizomática e ecossistêmica.

Dessa forma, a epistemologia reticular e conectiva se apresenta como uma força potencializadora para a criação de metodologias inventivas e a emergência de práticas pedagógicas inventivas. Ela parte da importância das relações e interconexões na produção de conhecimento, concentrando-se na ideia de que o conhecimento não é construído individualmente, mas sim por meio de redes de interação e colaboração entre diferentes entidades humanas e não humanas.

Assim, na Epistemologia reticular e conectiva o conhecimento emerge no ato conectivo entre entidades humanas e entidades não humanas (território, biodiversidade, dados, algoritmos, objetos, dentre outros), os quais em diferentes momentos atuam uns sobre os outros, em agenciamentos que formam uma ecologia de redes, constituindo-se enquanto ecossistema conectivo complexo. Portanto, a epistemologia reticular e conectiva propõe uma dimensão transorgânica e translinguística da inteligência, se distanciando de uma compreensão antropomórfica e antropocêntrica. Numa epistemologia reticular e conectiva, no lugar de uma teoria da ação cujo foco está no binômio sujeito-objeto, indivíduo-meio ambiente, organismo meio e nas centralidades, ora no sujeito (estudante, professor), ora no objeto (conteúdo), está o ato conectivo transorgânico, em rede, produzido no agenciamento entre entidades humanas e não humanas e, enquanto ato, irrepetível. Nessa compreensão, o conhecimento não é o resultado de representação de um mundo externo ou interno ao sujeito, mas emerge neste ato conectivo transorgânico (Schlemmer, 2022a, p. 134).

Sendo assim, a epistemologia reticular e conectiva desloca a centralidade do sujeito como origem da ação, reconfigurando os papéis tradicionais de ensino e aprendizagem. Ao propor o rompimento com a lógica linear do conhecimento, essa epistemologia convoca à criação de práticas pedagógicas inventivas, à abertura ao imprevisível e à escuta de modos de pensar e existir não hegemônicos, inclusive aqueles que emergem de entidades não humanas em uma ecologia relacional de aprendizagem.

Dessa forma, o grande desafio enfrentado pelas práticas pedagógicas na contemporaneidade diz respeito à necessidade de reinventar a forma como ensinamos e como aprendemos. Pensar em práticas pedagógicas inventivas, alicerçadas no conceito de cognição inventiva, pode ser um caminho potente para responder à urgência de pensar a escola frente às necessidades de um mundo do tempo presente.

A cognição inventiva, segundo Kastrup (2007), refere-se a um tipo de atividade cognitiva que vai além do simples reconhecimento ou da resolução de problemas preexistentes. Trata-se de uma forma de pensar que implica a criação de novas problematizações, estruturas e até mesmo de mundos inéditos. Essa concepção amplia a noção tradicional de cognição ao incluir a invenção de problemas, conceitos, estruturas e objetos técnicos, impulsionada por uma dinâmica temporal compreendida como devir inventivo, em contraste com abordagens que reduzem a cognição à representação e à busca por estabilidade.

Nesse sentido, a cognição inventiva emerge como uma prática de mediação e criação, na qual a invenção é entendida como um movimento constante de problematização das formas cognitivas já estabelecidas. Como aponta Kastrup (2009), o conceito de invenção está intrinsecamente ligado à ideia de inventar problemas e experiências de problematização, e não apenas à busca por soluções para problemas já definidos.

O conceito de invenção não se confunde com o conceito de criatividade, sobretudo porque o conceito de invenção diz respeito à ideia de invenção de problemas, experiência de problematização e não em um processo de invenção de soluções para problemas pré-existentes. (...) Não dá para ser uma palavra de ordem, uma regra, não há um método pré-definido, você tem que inventar todo dia, fazer juntos, compartilhar experiências. A problematização não tem um problema específico, tampouco está restrita ao âmbito da escola (Kastrup, 2009, s/p).

Deste modo, entende-se que são conceitos distintos. A invenção está vinculada à capacidade de instaurar novos regimes de funcionamento, envolvendo uma inventividade que não se restringe à ação de um sujeito isolado. Assim, a cognição inventiva caracteriza-se como uma atividade que:

- a) Opera por meio da invenção de problemas e estruturas, e não apenas pela resolução de questões já formuladas;
- b) Carrega uma dimensão de imprevisibilidade, sendo capaz de engendrar novos mundos e realidades;
- c) Envolve uma compreensão do tempo como devir, no qual a criação se dá como emergência contínua;
- d) Consiste em uma prática de diferenciação e invenção que transcende a noção de um sujeito psicológico isolado, manifestando-se como processos imanentes à própria atividade cognitiva, que se auto-inventa e se transforma continuamente.

Em suma, a cognição inventiva é uma atividade de criação contínua, fundamentada em um entendimento do tempo como processo de invenção, no qual a própria cognição se constitui como força inventiva. É importante destacar que é nesse movimento que a aprendizagem inventiva se manifesta, não como resolução de problemas ou simples aquisição de conteúdos, mas como parte de um fluxo criador.

Segundo Kastrup (2009, s/p), a “aprendizagem inventiva é a aprendizagem do cotidiano, de todo dia”. Ela é definida “[...] como um processo de invenção de problemas e não de solução de problemas e um processo de invenção de mundo e não só de adaptação ao mundo pré-existente”. Essa perspectiva nos auxilia a refletir sobre a sociedade contemporânea, marcada por transformações aceleradas. Corroborando essa ideia, Schlemmer, Di Felice e Serra (2020) afirmam que a aprendizagem inventiva, além da resolução, envolve a problematização do tempo e do mundo presente.

Conforme Kastrup (2015, p. 157), “a aprendizagem inventiva inclui a experiência de problematização, que se revela através de *breakdowns*, que constituem rupturas no fluxo cognitivo habitual. Problema e solução são as duas faces do processo da aprendizagem inventiva”. Nesse sentido, a autora aprofunda a dimensão da invenção

de problemas com o conceito de aprendizagem inventiva. Inspirada na teoria da autopoiese de Humberto Maturana e Francisco Varela, Kastrup compreende a invenção não como algo atribuível a um sujeito ou objeto isolado, mas sim ao “fazer”.

Na prática cognitiva, sujeito e objeto são constituídos simultaneamente, configurando um processo de produção de subjetividade, de invenção de si e do mundo. Desse modo, a cognição inventiva remete à invenção do novo e é caracterizada pela imprevisibilidade. Nesse contexto, Schlemmer (2020c) destaca que as metodologias inventivas se diferenciam de outras metodologias, pois, ao trabalharem com a invenção de problemas, vão além da mera resolução de um problema, o que, segundo a autora, exige outro nível de atenção.

Nesse sentido, quando nos referimos à metodologia inventiva, vamos além da compreensão da metodologia ativa, na qual muitas vezes a ideia de sujeito ativo é reduzida a um método que provoca sua atividade, no entanto, de forma reativa, como se o movimento, a atividade, bastasse. Vamos além, ainda, das metodologias ativas problematizadoras (Schlemmer, 2022), ao considerar que nem sempre conseguem ativar o sujeito, no sentido de inquietar, de instigar, de provocar a pergunta. Como elas trabalham no nível da resolução de problemas, isso pode acionar a criatividade, buscando soluções inovadoras para um problema já existente, mas não, necessariamente, a inventividade, que consiste, sobretudo, em inventar problemas (ativa a atenção suplementar, relacionada à duração do percurso). É importante considerar que tanto as metodologias ativas quanto as metodologias ativas problematizadoras têm como pressuposto uma teoria da ação e se assentam sobre o antropocentrismo. As metodologias inventivas, por sua vez, têm como pressuposto o ato conectivo transorgânico (Di Felice, 2013) [...]. (Schlemmer; Kersch, 2023, p. 22).

Schlemmer (2020, 2022, 2023a) deixa claras as principais diferenças entre as metodologias inventivas e as metodologias ativas. Enquanto as metodologias ativas, mesmo que problematizadoras, muitas vezes se limitam à ativação reativa do sujeito, as metodologias inventivas visam instaurar um estado de atenção suplementar. Essa atenção não se volta apenas para a resolução de um problema, mas para a sua invenção. Nessa perspectiva, pensar não é responder a perguntas, mas inventá-las.

Dessa maneira, conforme Schlemmer (2023a), as metodologias inventivas apresentam diferenças significativas em relação às anteriores, como evidenciado no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 - Tipologia das metodologias

Elementos	Metodologias Ativas	Metodologias Ativas Problematicadoras	Metodologias Inventivas
MÉTODO	maneira de ensinar/caminho	modo de perguntar, ato de ir atrás	modo de perguntar, caminhar que traça no percursos as metas, por meio de pistas que orientam o percurso - método não para ser aplicado, mas experimentado e tomado como atitude (reversão metodológica - Passos, Kastrup e Escóssia, 2012)
ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA	interacionista	interacionista-construtivista-sistêmica	reticular e conectiva (Di Felice, 2012)
FUNDAMENTOS	Escola Nova/Ativa - final séc XIX, início séc XX: James e Dewey (EUA); Ferrière e Claparède (Europa); Rui Barbosa (1920) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	Pedagogia de Projetos	Pedagogia Ecológica- Conectiva, Gamificação (Schlemmer); Cognição Inventiva, Método Cartográfico de Pesquisa-intervenção (Passo, Kastrup e Escóssia, 2012); Ato Conectivo Transorgânico, Transsubstanciação, Habitar Atópico (Di Felice, 2009,2017)
TEORIA	Da ação	Da interação	Ato Conectivo enquanto emersão conectiva de si e do mundo, portanto, transorgânico (Di Felice, 2017)
APRENDIZAGEM	Ativa (centrada no sujeito = aluno)	Atividade Cooperativa	Inventiva e Transsubstanciada - simpóetica, em rede
CONHECIMENTO	Representação	Interpretação	Ato Conectivo Transorgânico (EH e ENH) em rede
INTERAÇÃO	Preexistência dos dois termos (S-O; I-MA; Organismo-Meio)	Sujeito e mundo emergem juntos	Rede, Conexão: Superação dos Binômios/dualismos (S-O, I-MA, O-M, offline-online) e das Centralidades (P, A, C)
MODELO EDUCACIONAL	Ensino Híbrido	ECODI e ECHIM	Educação Híbrida/ Educação OnLIFE (Schlemmer, 2020...)
FOCO	Resolução de Problemas	Problematicação	Invenção de Problemas
NÍVEL DE ATENÇÃO	A vida pragmática (utilitária)	A vida pragmática (utilitária)	Suplementar (duração) - opera com pistas e rastros
TECNOLOGIAS DIGITAIS	Perspectiva do "uso" enquanto ferramenta, recurso, meio, apoio	Perspectiva da "apropriação", enquanto tecnologias da inteligência	Perspectiva da Invenção enquanto forças ambientais
VISÃO DE MUNDO	Antropocêntrica	Antropocêntrica	Ecológica - Reticular e Conectiva

Fonte: Schlemmer (2023a, p.317).

A tipologia das metodologias proposta por Schlemmer (2023a) destaca a transição epistemológica entre as três abordagens pedagógicas. De acordo com a autora, nas Metodologias Ativas, a concepção interacionista é caracterizada por uma relação sujeito-objeto e por trocas lineares. Já as Metodologias Ativas Problematicadoras representam um avanço para uma epistemologia interacionista-construtivista-sistêmica. Nelas, o sujeito interage de forma mais complexa com o mundo e com os outros. O conhecimento é visto como interpretação da realidade, e a aprendizagem como um processo coletivo e contextual.

No entanto, nas Metodologias Inventivas, observa-se uma mudança radical, pois a epistemologia torna-se reticular e conectiva (Di Felice, 2012), rompendo com paradigmas antropocêntricos e lineares. A aprendizagem ocorre de forma inventiva e transsubstanciada em redes ecossistêmicas, plurais e instáveis, distanciando-se da representação do conhecimento. O ensinar e o aprender são concebidos como emergência e invenção de mundos, e não como transferência de saber.

Nesse sentido, as metodologias inventivas não se limitam a transformar o “como ensinar”, mas questionam quem aprende, com quem, com o quê e para quê. Elas propõem uma nova forma de pensar a educação: não como resposta a um

problema posto, mas como ato de invenção de mundos possíveis. Essa mudança exige do professor:

- a) Uma disposição à escuta ativa dos acontecimentos;
- b) Abertura à incerteza e à imprevisibilidade;
- c) Compreensão de que o método se faz com e na experiência, não antes dela.

Com isso, é importante destacar que essa ampliação apresentada pelas metodologias inventivas vai além de uma simples transição, configurando-se como uma ruptura de paradigma. A epistemologia reticular e conectiva desloca o foco do indivíduo para ecologias de inteligências diversas. O ensino, antes centrado no sujeito, torna-se relacional, distribuído e simpoiético, em que entidades humanas e não humanas (território, biodiversidade, dados, algoritmos, objetos, dentre outros) atuam em um agenciamento do processo educativo.

Sendo assim, essa ruptura epistemológica propõe também uma mudança ontológica. Afinal, a realidade deixa de ser entendida como dada para ser cocriada em rede. Essa mudança no âmbito educacional exige revisão do currículo, novas formas de ensinar por parte dos professores e novos modos de avaliar. Segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020),

esse é o momento para construirmos, efetivamente, uma Educação *OnLIFE*, coerente com as tecnologias do nosso tempo e desenvolvendo pedagogias para essa nova realidade hiperconectada. Uma Educação *OnLIFE* onde não haja dualismo entre o offline e o online, e onde as tecnologias e as redes de comunicação não sejam encaradas como meras ferramentas, instrumentos ou recursos, mas como forças ambientais que possibilitam a emergência de ecologias inteligentes, de ecossistemas educativos que afetam a forma como ensinamos e como aprendemos (p. 20).

Desta forma, os autores defendem que a Educação *OnLIFE* propõe superar o dualismo *on-line/off-line* e compreender as tecnologias não como meras ferramentas, mas como forças ambientais que possibilitam ecossistemas educativos capazes de transformar o ensinar e o aprender. A partir do exposto, identifica-se que a metodologia inventiva ao propor a invenção de problemas, ao mesmo tempo que desacomoda o professor (em seu lugar de “detentor” do conhecimento), ela também desafia o aluno a assumir um papel de problematizador na construção do

conhecimento, como um criador de novos desafios que exigem reflexão, inventividade e criatividade. De acordo com Paladini, Palagi, Lacerda e Eufrazio Júnior (2023) propor,

[...] práticas pedagógicas inventivas é um desafio para o professor, pois exige romper com uma frágil zona de conforto, no qual as aulas já estão previamente definidas e os resultados dessas já são previamente esperados. Assumir a imprevisibilidade nas propostas pedagógicas é um exercício difícil, mas necessário, principalmente em um contexto social cada vez mais imprevisível, potencializado por tecnologias digitais cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes (p.13-14).

Esse processo de invenção não se limita à simples resolução de problemas, mas ativa a capacidade de pensamento crítico, instigando o aluno e o professor a questionarem e reimaginar o mundo à sua volta, este movimento está amplamente conectado com o contexto que vivenciamos atualmente com as potencialidades das tecnologias na vida cotidiana.

Todavia, é importante destacar que de acordo com Kastrup (pg.88, 2007), a “invenção como um processo de solução de problemas é indissociável de suas práticas de investigação”. Logo, para desenvolver a inventividade é necessário adotar práticas pedagógicas que promovam a curiosidade, criatividade, a exploração e a criação de soluções para problemas. Sendo assim, segundo Alves (2016),

portanto, mais uma vez, constatamos que ter computadores e/ou dispositivos móveis conectados a redes fixas ou wifi não significa que os alunos aprenderão mais e desenvolverão sua capacidade de solucionar e inventar problemas (*apud* KASTRUP, 2000). Portanto, não basta ensinar aos alunos a usar essas tecnologias, evidenciando uma prática instrumental. O diferencial surge mediante a construção de práticas de atribuição de sentidos que valorizem a autonomia e a autoria dos sujeitos aprendentes, aproximando-se dos seus desejos e demandas, para resgatar o prazer de aprender no universo da escola (p.11).

Assim, entende-se que, embora as tecnologias digitais possam contribuir para a aprendizagem, é necessário ultrapassar o viés do “uso” instrumental que ainda se tem dela no campo da educação. Para que a experiência de aprendizagem se torne significativa, é fundamental investir na construção de práticas pedagógicas inventivas, capazes de atribuir sentido, fomentar a autoria e mobilizar o desejo dos alunos.

Kastrup (2009, 2015) e Alves (2016) reforçam essa perspectiva ao defenderem a importância de promover a apropriação crítica das tecnologias, estimulando o protagonismo dos alunos na invenção de soluções originais e no exercício da cognição

inventiva. Ampliando essa perspectiva, o Paradigma da Educação *OnLIFE* amplia o conceito de protagonismo para um nível ecológico-conectivo (Schlemmer, 2023a), ao integrar as complexas interações entre humanos e não humanos na produção do conhecimento e na própria natureza da aprendizagem inventiva, por meio das hiperinteligências e da aprendizagem inventiva em ato conectivo transorgânico.

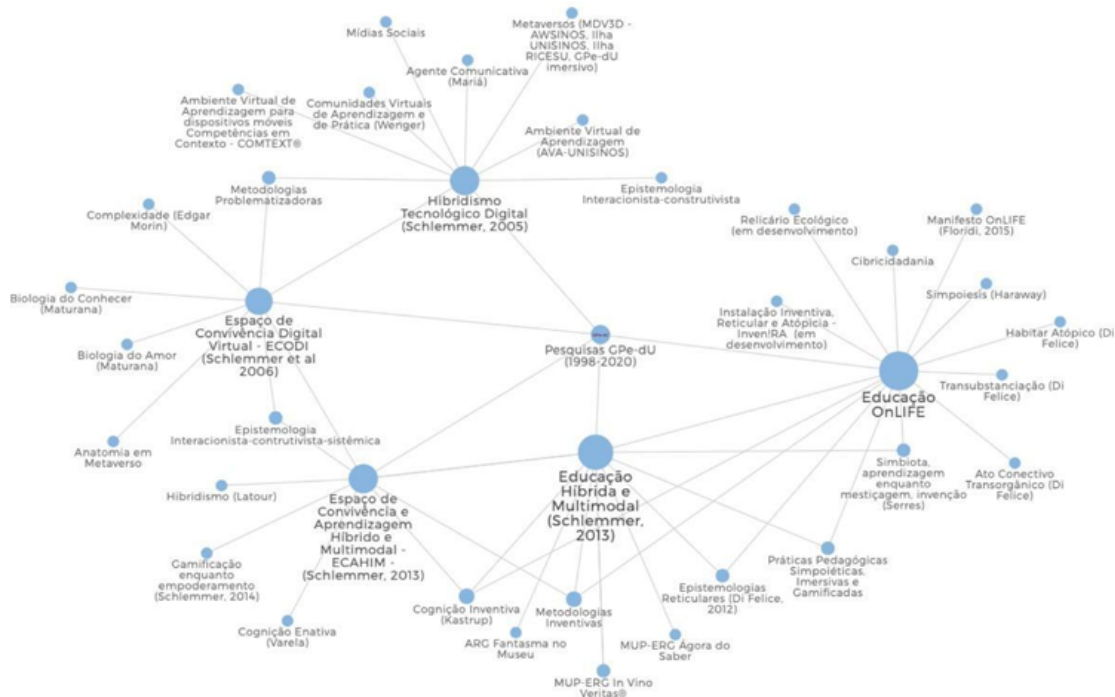
Neste contexto, a partir da compreensão das narrativas gamificadas e das práticas pedagógicas inventivas, constituídas a partir das pistas encontradas na RSL e nos intercessores teóricos apresentados até aqui, compreende-se que as práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas podem vir a contribuir para o desenvolvimento da inventividade, bem como com a resolução e a invenção de problemas, por meio de seus elementos e aspectos que mobilizam e provocam esse processo.

Com base nesta compreensão das práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas, torna-se essencial compreender o Paradigma da Educação *OnLIFE*. Isso ocorre porque ao modificar as práticas pedagógicas, impulsiona-se um processo de ressignificação das metodologias e do próprio paradigma educacional, levando a conceber uma educação que está intrinsecamente conectada à vida e se constrói a partir das questões e desafios do mundo do tempo presente. Esta educação se caracteriza por um contexto de inventividade inserido no hibridismo dos mundos físico, biológico e digital. Sendo assim, na próxima seção, buscarei discutir os intercessores teóricos que fundamentam o Paradigma da Educação *OnLIFE*.

4.3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO *ONLIFE*

A construção conceitual que dá origem ao Paradigma da Educação *OnLIFE* é resultado de um percurso que vem se constituindo na tríade Pesquisa-Desenvolvimento-Formação, que caracteriza o GPe-dU desde 1998, conforme é possível verificar no mapa elaborado por Schlemmer (2021a). Segundo a autora, esse conceito está em constante movimento e aberto a novas conexões.

Figura 9 - Rede conceitual e tecnológica que dá origem ao conceito de Educação *OnLIFE*



Fonte: Schlemmer (2021, p. 05).

O mapa apresenta alguns dos elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos e tecnológicos que dão origem ao conceito de Educação *OnLIFE*. De acordo com Schlemmer (2019b, 2020b e 2021) e Moreira e Schlemmer (2020), sua elaboração conceitual carrega elementos do conceito de Educação Híbrida e Multimodal (Schlemmer, 2016b), que apoiou a criação e o desenvolvimento de metodologias inventivas e práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas e gamificadas (Schlemmer, 2018), em diferentes níveis e contextos educacionais.

Entretanto, enquanto paradigma, a Educação *OnLIFE* ganhou força em 2020, em meio à pandemia de COVID-19, uma vez que os espaços, as tecnologias, as metodologias e as práticas pedagógicas tiveram que ser amplamente discutidas e repensadas, devido às problematizações que o mundo estava colocando para a educação naquele momento. Schlemmer e Oliveira (2024) destacam que os vírus, as mudanças climáticas e os desafios de habitar uma sociedade hiperconectada, datificada e algoritmizada colocam ainda mais em evidência a urgência de uma mudança de paradigma no âmbito da educação.

Nesse sentido, o contexto pandêmico provocou discussões e problematizações de diversos conceitos, e esses questionamentos deram origem a novas experiências,

potencializadas pela crescente hibridização dos mundos físico, biológico e digital. Todo esse cenário nos inseriu em uma realidade educacional hiperconectada, da qual emerge o Paradigma de Educação *OnLIFE*.

Assim, Schlemmer, Moreira e Di Felice (2024) apresentam, no livro “Desafios contemporâneos e a emergência da educação *OnLIFE*”, todo o percurso de construção do conceito de Educação *OnLIFE* como um novo paradigma que rompe com a dicotomia entre o presencial e o virtual, considerando a aprendizagem como um processo híbrido, conectivo e ecológico.

O conceito e paradigma da Educação *OnLIFE* começa a ser abordado por Moreira e Schlemmer (2020), a partir da discussão sobre as diversas terminologias amplamente empregadas, mas sem a devida diferenciação, entre elas: Ensino Remoto ou Aula Remota, Ensino a Distância, Educação a Distância, *E-learning*, Educação *On-line*, *Web-Based Learning*, *Open Learning*, *Blended Learning* e Educação Híbrida.

O que fica em evidência a partir dessas diferentes terminologias é que ainda vivemos em uma sociedade e em uma escola/universidade que têm um pensamento dualista sobre a construção do processo de ensino e de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar a lógica binária que ainda separa presencial e online, analógico e digital. O conceito e paradigma da Educação *OnLIFE* propõe exatamente essa superação, compreendendo a educação como uma experiência híbrida, fluida e contínua, em que os espaços e tempos se entrelaçam.

A partir desse contexto, o infográfico na Figura 10 apresenta e estabelece um diálogo que ilustra o *Continuum* da Educação Digital. Nesta ilustração, Moreira e Schlemmer (2020) apresentam uma reflexão sobre a educação presencial enriquecida com o digital, passando pela educação híbrida, até alcançar a educação *on-line*. O infográfico problematiza as diferentes formas de integração das tecnologias digitais e/ou redes de comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Figura 10 - Continuum da Educação Digital



Fonte: Moreira e Schlemmer (2020, p.24).

Na evolução desse *contínium*, a partir da análise e discussão do hibridismo e das diferentes modalidades (*electronic learning, mobile learning, pervasive learning, ubíquos learning, immersive learning, gamification learning* e *Game Based Learning*), as quais configuram a Educação Híbrida e Multimodal (Schlemmer, 2021), está a construção do conceito de Educação *OnLIFE*. Nesse movimento, a multimodalidade passou também a ser considerada como expressão do hibridismo entre as modalidades, no qual os espaços físicos e os espaços digitais se articulam de forma conectada.

Essa perspectiva rompe com dualismos e aponta para a constituição de espaços intersticiais (híbridos), caracterizados pela fluidez e pela difusão das fronteiras entre o físico e o digital, onde não se tem mais a separação entre esses espaços. Com isso o hibridismo e a multimodalidade potencializam a ampliação dos atos conectivos entre humanos e não humanos, promovendo aprendizagens que se desenvolvem em diferentes tempos e espaços.

Essa nova compreensão possibilita pensar/desenhar diferentes contextos investigativos, de desenvolvimento e formação, os quais instigam a inventividade no âmbito do ensinar e o aprender, enquanto percursos que se co-engendam num habitar e co-habitar cada vez mais atópico, em contextos híbridos. Isso amplia, significativamente, a nossa condição habitativa, não mais vinculada somente aos espaços geográficos, mas também aos espaços digitais em rede, constituída pelo ato conectivo transorgânico (Di Felice, 2017), que liga inteligências diversas. Dessa forma, temos territórios

informacionais comunicacionais, interacionais que modificam a nossa percepção de tempo, espaço, presença, dentre outros. Assim, é possível compreender a transformação digital enquanto deslocamento disruptivo num espaço-tempo de interações ecossistêmicas de inovação (Moreira; Schlemmer, 2024, p. 24).

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a Educação *OnLIFE* propõe a superação da transposição e/ou reprodução de metodologias e práticas desenvolvidas em contextos presenciais físicos para ambientes digitais, uma vez que implica a construção de um ecossistema educacional complexo e dinâmico. A ideia de "habitar atópico"²³, apresentada por Di Felice (2020) e retomada por Moreira e Schlemmer (2024), nos provoca a repensar as lógicas espaço e tempo da aprendizagem, evidenciando que na contemporaneidade transitamos por múltiplos territórios informacionais e interacionais.

Nesse contexto, os atos conectivos transorgânicos ampliam a dimensão da aprendizagem para além das estruturas formais, instaurando novas possibilidades de conexão entre entidades humanas e não humanas. Assim, a educação da contemporaneidade começa a ser entendida como uma experiência fluida, contínua e distribuída em rede, exigindo novas epistemologias, metodologias e práticas pedagógicas que respondam aos desafios desse cenário de constante (re)configuração.

Schlemmer e Moreira (2022) definem que “compreende-se por Educação *OnLIFE* uma educação que, para além de ser híbrida e multimodal, é transsubstanciada, inventiva e cibricidadã, ligada, conectada (*On*) na vida (*LIFE*), a partir de problematizações que emergem do tempo/mundo presente” (p.8). Assim, a Educação *OnLIFE* emerge como uma força pulsante do tempo presente, evidenciando um mundo em constante movimento e atravessado por transformações aceleradas, fruto de uma realidade hiperconectada e marcada pela hibridização entre os mundos físico, biológico e digital.

²³ “A Atopia não é um não lugar. A atopia não é um novo tipo de espaço, nem um território simulacro, nem poderia ser definida inteiramente como uma pós-territorialidade, no sentido único do superamento das formas físicas e geográficas do espaço. Melhor seria definir-la como a substituição destas por uma forma informativa digital e trans-orgânica, cujos elementos constitutivos são as tecnologias informativas digitais, os ecossistemas informativos elaborados pelos sistemas informativos geográficos e territoriais e as redes sociais, compostas pela fusão de coletivos inteligentes e pelas formas híbridas do dinamismo das linguagens transorgânicas. O habitar atópico se configura, assim como a hibridação, transitória e fluida, de corpos, tecnologia e paisagem, e como o advento de uma nova tipologia de ecossistema, nem orgânica, nem inorgânica, nem estática, nem delimitável, mas informativa e imaterial” (Di Felice, 2009, p. 291).

Nesse cenário, o conhecimento deixa de ser concebido como algo restrito ao humano ou ao ambiente, passando a se configurar como resultado de atos conectivos transorgânicos, que se constroem na interação entre entidades humanas e não humanas. Tal perspectiva exige o rompimento com binômios clássicos como sujeito-objeto, indivíduo-meio ambiente e organismo-meio, superando ainda visões reducionistas de conhecimento baseadas apenas em representações internas ou externas ao sujeito, típicas de uma teoria da ação centrada exclusivamente no humano (Schlemmer; Moreira, 2022).

Sendo assim, a lógica da relação de “uso” cede lugar a processos de coengendramento entre diferentes formas de inteligência. Abandona-se, também, a centralidade exclusiva em conteúdos, professor ou aluno, abrindo espaço para necessidade da construção de pedagogias conectivas, em rede. Da mesma forma, dissolve-se o dualismo entre *on-line* e *off-line*, configurando uma ecologia educativa que potencializa a conexão de inteligências diversas.

Nesse contexto, o paradigma da Educação *OnLIFE* se afirma como um ecossistema de inovação/invenção, no qual o ensinar e o aprender se configuram num habitar atópico, desenvolvido em uma econectografia²⁴ viva e em constante transformação. Ampliando essa compreensão, Schlemmer e Di Felice (2024) destacam que o paradigma da Educação *OnLIFE* “apresenta-se como alternativa que incorpora a conectividade digital e a hibridização dos espaços, tempos, tecnologias, presenças, linguagens e modalidades educacionais, na composição de novos territórios a serem habitados pelo ensinar e pelo aprender”.

É importante destacar que essa condição de habitar, no entanto, não se restringe apenas aos territórios do ensinar e do aprender. Ela reflete uma transformação mais ampla nas formas de convivência da sociedade contemporânea. De acordo com Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), esse processo manifesta-se como um novo modo de conviver, caracterizado pela conexão contínua e pela ausência de limites físicos, resultante da transubstanciação de átomos em *bits*. Nessa

²⁴ Econectografia é um conceito em desenvolvimento no Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/CNPq, que compreende o estudo do movimento conectivo entre diferentes superfícies, sejam elas terrestres ou digitais, constituindo distintas espacialidades, as quais formam uma ecologia de conexões transorgânicas, portanto, entre entidades humanas e não humanas, constituindo outros/novos espaços, informacionais, interacionais, conectivos, em rede, em fluxo (Schlemmer; Moreira, 2022, p.8).

dinâmica, as redes de dados produzem uma condição habitativa singular, que Floridi (2015) denomina de "*on-life*".

Este novo contexto mundial que está sendo moldado pelas redes comunicativas reconfigura a nossa forma de habitar o mundo, como destacam Schlemmer, Di Felice e Serra (2020). Os autores sinalizam que além do protagonismo humano, este novo contexto ecológico evidencia também um emaranhado complexo de relações (entidades humanas, biodiversidades, lugares, algoritmos, dados e outras entidades não humanas) que se entrelaçam e sustentam uma complexa ecologia relacional.

Desta forma, o mundo em que vivemos não se limita apenas ao que é físico e visível, mas sim em um complexo de combinações informativas e materiais que constituem o "info-mundo". Uma "rede de redes" segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020). Deste modo, entende-se que ao compreender o mundo contemporâneo, reconhecemos que estamos imersos em uma ecologia conectiva. Tal perspectiva rompe a base tradicional sobre qual foi constituído o pensamento educacional moderno e emerge a necessidade de um novo paradigma.

Assim, a Educação *OnLIFE* emerge justamente nesse cenário como uma resposta epistemológica e prática a essas transformações, ao reconhecer que os processos educativos não se desenvolvem mais em uma separação ou de forma dicotômica, mas sim em um contínuo híbrido e ubíquo de experiências. Corroborando com o exposto Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), destacam que o Paradigma da Educação *OnLIFE* apresenta a combinação da,

1) problematização do tempo presente, nessa nova realidade hiperconectada, com suas 2) TD em rede, compreendidas enquanto forças ambientais e; 3) o processo de digitalização do mundo, tem tensionado as epistemologias, teorias, metodologias e práticas pedagógicas, que por ora problematizam as pedagogias vigentes (Schlemmer; Oliveira; Menezes, 2021, p. 142).

Dessa forma, é possível evidenciar que o Paradigma da Educação *OnLIFE* como uma hibridização do mundo presente, em que as biodiversidades e territórios são transformados por um processo de transubstanciação, impulsionado pela digitalidade e pela conectividade. Sendo assim, o Paradigma da Educação *OnLIFE* impulsiona o rompimento da visão antropocêntrica do mundo e potencializa a criação de novas metodologias e práticas pedagógicas.

Segundo Schlemmer e Di Felice (2024, p.06), “esse paradigma implica em uma nova compreensão de conhecimento e de como ele é produzido, o que nos desafia a pensar uma ética não exclusivamente humana na pesquisa em Educação”. Nesse contexto, ao repensar a construção do conhecimento na contemporaneidade, exige-se deslocar o olhar da centralidade do sujeito humano para uma ecologia de saberes e práticas que envolvem entidades não humanas também, como: algoritmos, dados, redes, territórios, objetos conectivos e Inteligências Artificiais, entre outros.

A Educação *OnLIFE* propõe esse deslocamento epistêmico e ontológico ao reconhecer que o conhecimento não é algo apenas construído e transmitido por humanos, mas emergente de uma ecologia relacional em constante movimento e transformação. Dessa forma, na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*, a prática pedagógica deixa de ser entendida como algo linear e estruturado, tornando-se um espaço-tempo de invenção, coautoria e (re)configuração constante.

Essa perspectiva, atravessada por problematizações e operando em rede, constitui-se em um fluxo no qual um vai habitando o outro, produzindo conexões que não se fixam permanentemente, mas que se acoplam e desacoplam. É nesse contexto que a cognição inventiva, abordada por Kastrup (2015), se destaca, ao propor que a aprendizagem se dá por meio da invenção de problemas e não apenas da resolução de questões já estabelecidas.


Assim, tal perspectiva, conforme abordada por Kastrup (2015), compreende que as TD hoje fazem parte do nosso domínio cognitivo; logo, elas não devem ser compreendidas como instrumentos neutros ou solucionadores de problemas, mas como potências para o desenvolvimento de novos problemas, novas formas de pensar, novas relações com o tempo, o espaço, a informação e com os outros. Dessa forma, compreender o ensinar e o aprender no paradigma da Educação *OnLIFE* é reconhecer que esses processos ocorrem em um mundo em constante (re)configuração, no qual a invenção, mais do que a repetição, constitui-se como força pedagógica.

É nesse movimento que compreendo que as práticas pedagógicas inventivas, entre elas as narrativas gamificadas, investigadas no contexto dos intercessores teóricos desta tese, estabelecem um diálogo direto com o Paradigma da Educação *OnLIFE*, ao reconhecerem a importância de um habitar atópico como espaço de invenção e transformação na educação.

Assim, ao olhar novamente para o objetivo desta pesquisa, promover a cocriação de práticas pedagógicas inventivas a partir da apropriação de narrativas gamificadas na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*, entendo que esta tese busca contribuir para a problematização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas, alinhadas à compreensão de que vivemos em constante ato conectivo transorgânico.

Deste modo, ao habitar o segundo território da pesquisa, emergiram algumas pistas que me auxiliam a pensar e compreender como as narrativas gamificadas, na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*, potencializam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas na Educação Básica, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 - Pistas encontradas nos Intercessores Teóricos

PISTAS DOS INTERCESSORES TEÓRICOS 	
Protagonismo Ecológico Conectivo	Reconhecimento de que o conhecimento e a aprendizagem emergem da conexão entre entidades humanas e não humanas. Rompe com a lógica da centralidade humana (Schlemmer, 2023b).
Ecologia das inteligências	Nela, as entidades humanas e não humanas colaboram como co-produtores, conectando diversas inteligências em um processo de transubstanciação.
Invenção como potência formativa	A invenção, compreendida como potência que a cognição tem de diferir de si mesma, sendo assim, rompe com modelos educacionais pautados na repetição e no controle (Kastrup, 2015).
Práticas pedagógicas inventiva	São movimentos pedagógicos que buscam promover a aprendizagem dos alunos, rompendo com os métodos tradicionais e explorando a experimentação para promover a aprendizagem inventiva.
Aprendizagem Inventiva	A aprendizagem inventiva é uma experiência de problematização, no qual aprender significa inventar problemas e mundos, e não apenas resolvê-los ou adaptar-se a eles. Está relacionada à cognição inventiva e à produção de subjetividade. (Kastrup, 2009)
Narrativas gamificadas	São histórias que incorporam elementos e mecânicas de jogos em contextos fora do jogo. Integram enredo, desafios, entre outros elementos para tornar a experiência de aprendizagem mais imersiva, interativa e engajadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

É nesse horizonte de diversos territórios, que por mim foram sendo habitados e no qual o percurso desta pesquisa se foi constituindo, que se configura um terceiro território: o da cocriação de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas na Educação Básica. Esse território não se apresenta como uma simples aplicação de conceitos, mas como um espaço vivo de experimentação, aprendizagem

e invenção, no qual o ensinar e o aprender se (re)constroem em rede, em ato conectivo e em diálogo com o tempo/mundo presente.

5 MISSÃO TOMKAT NAS ESCOLAS EM CANOAS/RS: UMA REDE DE CONEXÕES ANALÍTICAS E O TERCEIRO TERRITÓRIO

A construção deste estudo constituiu-se como um percurso marcado por cruzamentos, desvios, encontros e desencontros que emergiram ao longo dos quatro anos de pesquisa. O problema investigado não foi dado de antemão, mas surgiu em *breakdowns* (rachaduras no modo habitual de pensar) que me acompanhavam ao ingressar no Doutorado.

Conforme Passos, Kastrup e Tedesco (2016), cartografar é habitar um território, um território de signos atravessado por experiências. Para os autores (pg. 08, 2016), "a importância da experiência do pesquisar aponta sua inscrição no plano de forças, que constitui o plano de produção tanto do conhecimento, quanto da realidade conhecida". Nesse sentido, cartografar implica estar em campo, deixando-se afetar pelas forças que ali habitam, pois é a partir dessas forças que a pesquisa se desenha como percurso de surpresas e imprevistos.

O movimento da atenção cartográfica teve início com uma inquietação que me acompanha há anos em minha trajetória profissional, enquanto professora da Educação Básica, na busca por práticas pedagógicas que dialoguem com os modos de ser, estar, conviver e aprender de uma geração de alunos cada vez mais conectada e imersa em um mundo de informações. Essas inquietações me conduziram a diversos questionamentos, tais como:

- a) Como cocriar práticas pedagógicas que dialoguem de forma efetiva com os modos de ser, estar, conviver e aprender de crianças e jovens na sociedade contemporânea?;
- b) Quais práticas pedagógicas podem favorecer processos de aprendizagem em um mundo imerso em múltiplas tecnologias, no qual humano e não humano se relacionam de maneira contínua e interdependente?;
- c) Como articular as demandas curriculares com metodologias inventivas que acolham a imprevisibilidade, a inventividade e a experiência coletiva?

Essas questões me conduzem a questionar se a escola ainda se configura como o espaço mais potente para a aprendizagem da atual geração de alunos e, caso não o seja, onde e como esse espaço/ambiente poderia se constituir, bem como quais condições seriam necessárias para que se configurasse como tal. Ao encontro dessas inquietações, ao ingressar no Doutorado em Educação, em 2021, passei a habitar o *Hub ConectaKaT*, vinculado à *RIEOnLIFE*, e foi assim, ao habitar um território existencial, que foi se desenhando meu percurso investigativo. Esses questionamentos, por sua vez, foram tensionados, dando origem a novas inquietações, que me conduziram à presente pesquisa.

E neste ir e vir, habitando a *ConectaKaT*, o território da RSL e dos intercessores teóricos, que o processo investigativo foi se desenvolvendo. Para tanto, apropriei-me do método cartográfico de pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020), e de um conjunto de dispositivos de cultivo (Barros; Kastrup, 2020) produzido no percurso de desenvolvimento da pesquisa

Essa articulação metodológica possibilita a constituição de uma rede onde a produção dos dados ocorre de forma simpoiética, ou seja, os dados não são coletados por um observador isolado, mas cocriados em ato conectivo transorgânico entre pesquisador, participantes, contextos, tecnologias e demais elementos ou entidades que constituem a rede investigativa. Diante desse cenário, torna-se necessário revisitar o problema de pesquisa buscando assim, pela análise dos dados provenientes desse território, a compreensão de: **Como as narrativas gamificadas, na perspectiva do Paradigma da Educação OnLIFE, potencializam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas na Educação Básica?**

A partir dessa problemática, as pistas do método cartográfico de pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016) serviram como guia para todo o percurso e para a construção deste território investigativo. Durante o trajeto, as nuances foram emergindo e o campo foi sendo explorado. Esse movimento não se revelou de forma imediata, mas aconteceu à medida que eu vivenciava a experiência e acompanhava a produção da realidade, cultivando, assim, a atenção aberta.

O processo de produção da realidade ocorreu em um plano de forças caracterizado por sua mobilidade e coletividade, atravessado por fluxos, intensidades e transformações que extrapolam os contornos fixos das formas pré-estabelecidas.

Trata-se de um plano que se opõe à rigidez das estruturas curriculares tradicionais, deslocando-se para o território das práticas pedagógicas inventivas, onde o movimento, a experimentação e a emergência do novo instauram outras formas de aprender, ensinar e viver a educação como experiência *OnLIFE*.

A pesquisa tem como objetivo promover a cocriação de práticas pedagógicas inventivas que se apropriem de narrativas gamificadas, na perspectiva do paradigma da Educação *OnLIFE*. Nesse sentido, o movimento investigativo buscou acompanhar as forças que atravessam o fazer pedagógico, compreender como se constituem os processos de cocriação dessas narrativas, identificar os desafios e as oportunidades que emergem no percurso e propor pistas que orientem na produção de práticas pedagógicas inventivas. Com isso, procurou-se compreender as relações possíveis entre o plano das formas, constituído por normativas e estruturas curriculares, e o plano das forças, onde se manifestam afetos, gestos, invenções e acontecimentos que emergem da experiência viva e conectiva.

Assim, o percurso investigativo desta pesquisa aconteceu em dois contextos e em dois momentos distintos:

- a) No ano de 2022 e 2023, após a pandemia de COVID-19, momento em que o fio do “novelo conectivo de lã mágica” que tece a rede *ConectaKaT* fez um nó, devido ao fato de que os *KaTs* que constituíam a rede, ao retornarem às suas atividades presenciais nas escolas, já não conseguiam mais participar ativamente da rede. Esse nó fez emergir a ação “*TomKaT* nas escolas”, a fim de que o personagem pudesse conhecer as escolas dos *KaT* que faziam parte da rede e, desta forma, conectá-las também à Rede *ConectaKaT*;
- b) No ano de 2024, quando atuei como professora e pesquisadora em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, com 25 alunos entre 10 e 13 anos, participando da Missão: “*TomKaT* na escola em Canoas/RS” durante os meses de novembro e dezembro.

Para compreender a proposta investigativa desta pesquisa, é essencial considerar esses dois contextos, pois é a partir deles que a investigação se configura, tendo em vista que se trata de uma pesquisa centrada na cocriação de uma prática

pedagógica inventiva com narrativas gamificadas. É importante situar que o ponto de partida dessa construção ocorre quando, do “novelo conectivo de lã mágica” que constitui a Rede *ConectaKaT* formou-se um nó, provocando assim um *breakdown*, ou seja, uma interrupção/ruptura no fluxo conectivo.

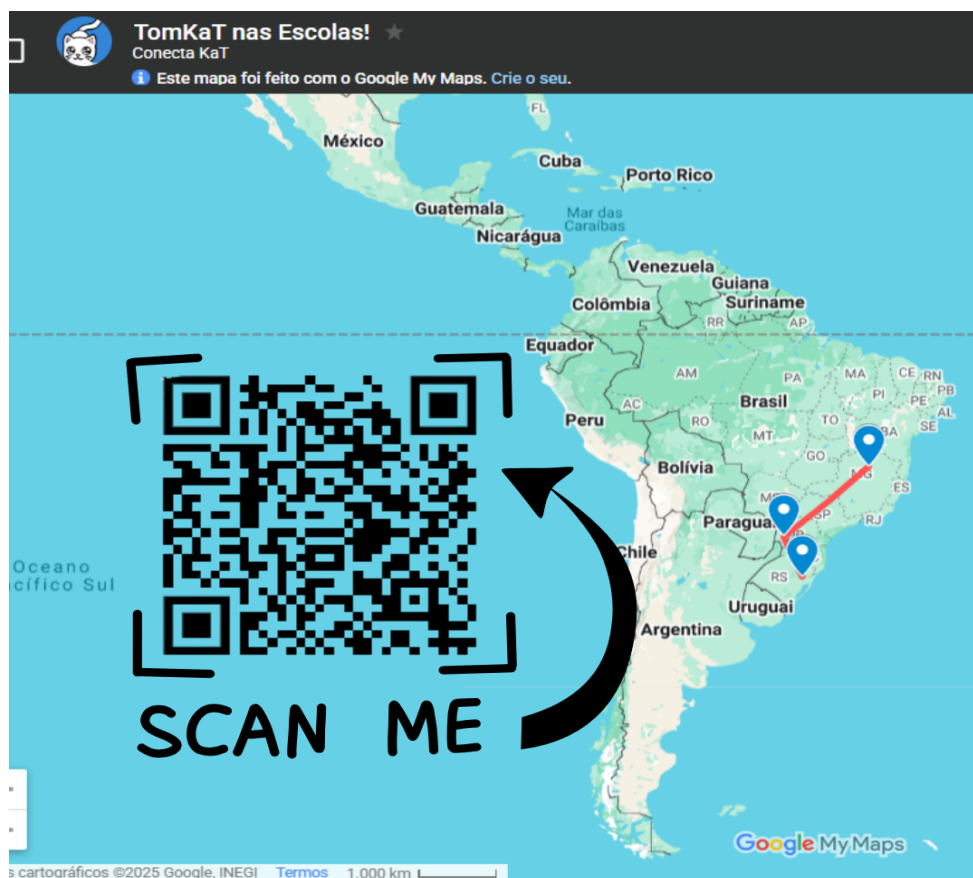
Neste movimento, faz-se emergir a ação “*TomKaT* nas Escolas”, não como um deslocamento de uma atitude recognitiva, mas como continuidade da política cognitiva sobre a qual a *ConectaKaT* se desenvolve, ancorada não na representação, mas na invenção em ato conectivo transorgânico. Nesse sentido, possibilitou-se a experiência de uma Educação *OnLIFE* (Schlemmer; Moreira, 2024), uma vez que as práticas pedagógicas vinham sendo realizadas em uma perspectiva de rede, no contexto de uma educação aberta, não escolar, até aquele momento.

Deste modo, em 2022, após identificar um nó no novelo conectivo de lã mágica da *ConectaKaT*, *TomKaT* lançou a missão: “Retomar as ações do Tô Ligado! e estabelecer novas conexões na Rede, trazendo novos *KaTs*”.

A proposta consistia em convidar as escolas frequentadas pelas crianças e adolescentes (*KaTs*), bem como as instituições de ensino em que atuavam as professoras pesquisadoras da rede, para participarem da ação. Foi assim que se consolidou a criação de uma ação intitulada “*TomKaT* nas Escolas”. Por meio dessa narrativa, as crianças e adolescentes da Rede *ConectaKaT* convidam o *TomKaT* para conhecer suas escolas e, ao conviver e partilhar da ação, as escolas e os alunos são convidados a integrar-se na rede. No *QR Code* a seguir, é possível conhecer algumas das práticas pedagógicas vivenciadas por outras escolas *HUBs* da *ConectaKaT* que foram sendo constituídas ao longo do percurso da ação até o momento:

Figura 11 - Ação *TomKaT* nas Escolas²⁵

²⁵ Acesse pelo link: <https://www.spatial.io/s/TomKaT-nas-Escolas-652746ba138348e55b1153d8?share=5703389269267093347>.



Fonte: Elaborado pela autora.

É a partir desse percurso do fio do novelo conectivo de lã mágica, já referido anteriormente no capítulo do método, que chego a 2024, momento em que, da ação “*TomKaT nas Escolas*” nasce a “*Missão TomKaT em Canoas/RS*”.

Nesta missão, foram desenvolvidas práticas pedagógicas inventivas ao longo de sete encontros. Essa prática pedagógica inventiva configurou-se na geração de dispositivos que, por sua vez, produziram os dados que, em função do tempo e dos recortes definidos para esta pesquisa, compõem o processo de análise desta tese.

Dessa forma, apenas os dados produzidos a partir dos dispositivos das práticas pedagógicas inventivas desenvolvidas na escola serão analisados neste estudo. Foram registrados, ao longo de seis encontros de quatro horas, cada um com duração de uma hora, totalizando 25 horas de experiência. Durante esse período, foram realizadas fotos, prints, áudios transcritos (187 minutos), vídeos (27 minutos e 32 segundos) e textos. Esse material foi transcrito e, juntamente com os registros do diário de campo, passou por um processo de análise. Este processo foi articulado com as contribuições dos intercessores teóricos e da RSL, em diálogo com o problema e os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, este percurso se configura como o terceiro território da pesquisa, no qual retomo os movimentos de atenção do cartógrafo (Kastrup, 2020). Assim, o rastreo ocorreu tanto durante o desenvolvimento da prática pedagógica inventiva quanto na revisão dos diários de campo. A partir desse rastreo, surgiram algumas pistas, que se configuraram como toque. Nesse movimento, onde a experiência, as falas, os textos e as imagens se cruzam, percebe-se a necessidade do *pouso*. O pouso foi realizado com foco na prática pedagógica inventiva que será analisada e apresentada ao longo dos dispositivos, a partir dos analisadores a seguir.

Figura 12 - Analisadores que emergiram das pistas dos territórios habitados²⁶



Fonte: Elaborado pela autora.

Os analisadores emergiram das pistas produzidas no campo da experiência, atravessados pelo território dos intercessores teóricos. Essas pistas orientaram o percurso cartográfico ao se constituírem como analisadores, isto é, questões que emergem da experiência de campo e desencadeiam movimentos. Paralelamente, os intercessores teóricos ofereceram elementos conceituais que auxiliaram na reflexão e compreensão do problema de pesquisa, fornecendo outras pistas para interpretar os analisadores identificados e operacionalizar as pistas metodológicas ao longo do processo de pesquisa.

²⁶ Optou-se por destacar apenas os analisadores, uma vez que sua descrição e conceituação já foram realizadas na RSL e nos intercessores teóricos.

Desse modo, ao realizar o pouso sobre os elementos que despertaram a atenção e ao compor os analisadores, delineou-se um reconhecimento atento das problematizações. Essas problematizações contribuíram para a compreensão do problema que emergiu desta pesquisa de doutorado. A seguir, apresento os percursos e análises dos dispositivos da ação *TomKaT* nas Escolas: Missão Canoas/RS, sobre os quais esta pesquisa irá se debruçar.

5.1 DISPOSITIVO 1 - O FIO CONECTIVO EM NOSSO NOVELO: COMO VEJO A ESCOLA?

O dispositivo “O fio conectivo em nosso novelo: como vejo a escola?” foi desenvolvido no primeiro encontro realizado no contexto da “*TomKaT* nas Escolas: Missão Canoas/RS”. Seu objetivo foi conectar Canoas como um dos *Hubs* da *ConectaKaT* e construir, de forma coletiva, uma narrativa sobre as aprendizagens vivenciadas na escola, a fim de apresentar ao *TomKaT* o que os alunos aprendem no ambiente escolar. Por meio dessa narrativa, buscou-se compartilhar com o *TomKaT* um panorama das descobertas e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos dentro do contexto da escola.

A proposição para a criação dessa narrativa emergiu do fio condutor da própria ação da *ConectaKaT*, conforme apresentado anteriormente. Assim, a partir desse elo conectivo, apresentado por mim, professora, pesquisadora e integrante da rede, a *ConectaKaT* adentrou os portões da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro²⁷, em Canoas/RS, conectando-se com os alunos do 5º ano, turma composta por 25 estudantes.

O primeiro encontro consistiu na apresentação da rede e no compartilhamento da jornada do gatinho explorador-guerreiro pelo mundo, *TomKaT*, à turma, que, naquela ocasião, contava com 22 alunos presentes. O intuito inicial era rememorar a participação da turma em uma atividade anterior da rede, realizada em 2023, estabelecendo, assim, um senso de continuidade. Em seguida, buscou-se aprofundar

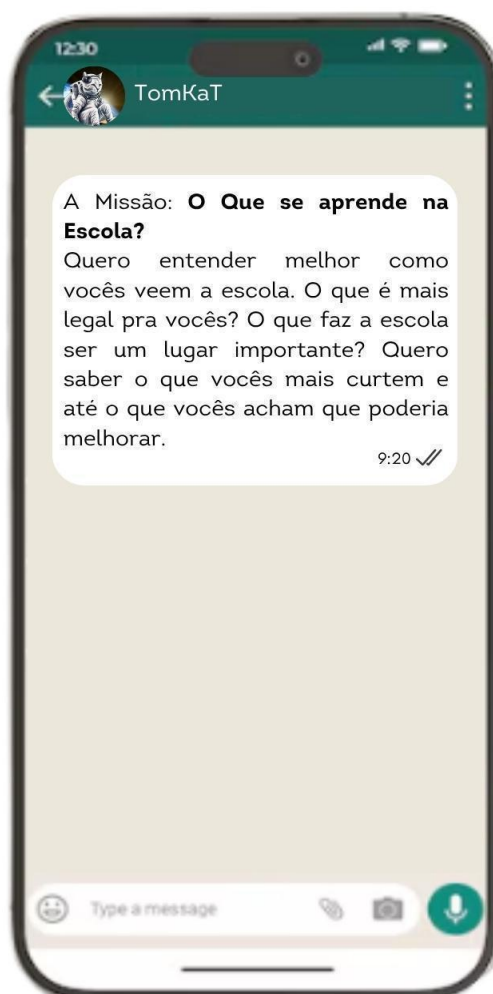
²⁷ A Escola de Ensino Fundamental Irmão Pedro está localizada no bairro Estância Velha, na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul. Inaugurada oficialmente em 10 de outubro de 1940, foi a primeira instituição de ensino do município. Atualmente, atende cerca de 1.200 alunos, distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite.

a ligação da narrativa do "*TomKaT nas Escolas*" com a experiência e o universo escolar.

Para minha surpresa, os alunos logo se lembraram da atividade de que haviam participado na rede em 2023. O Aluno 18 já saiu dizendo: "Nós vamos participar da ConectaKaT agora?". Então, expliquei que primeiro teríamos que participar de uma missão que o *TomKaT* iria nos enviar e que, ao final da missão, eles poderiam continuar participando da rede, se assim desejassem.

Após esse primeiro momento de reconexão, *TomKaT* enviou a primeira missão aos alunos do 5º ano de Canoas/RS, com o propósito de saber o que eles aprendem na escola, conforme evidenciado na Figura 13:

Figura 13 - Mensagem enviada para os alunos pelo *TomKaT*



Fonte: Elaborado pela autora.

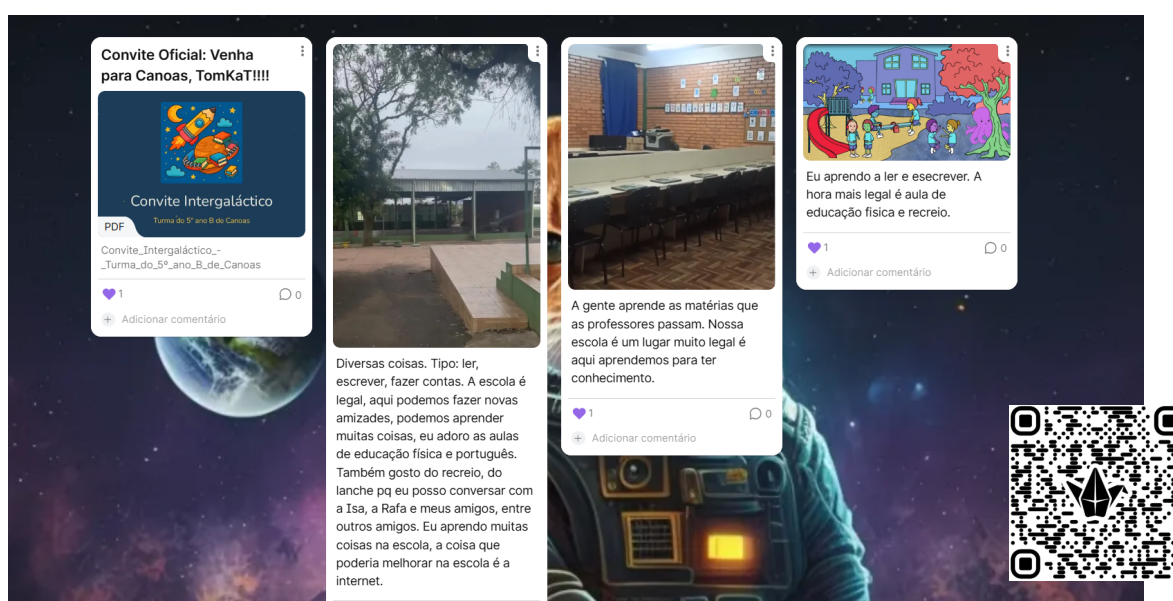
Com a mensagem enviada pelo *TomKaT*, inicia-se a primeira missão da prática pedagógica inventiva com narrativa gamificada proposta nesta tese. Neste percurso inicial, buscou-se compreender, a partir do olhar das crianças e dos adolescentes, como entendem a escola e o que consideram mais significativo em seu ambiente escolar.

A missão provocou uma abertura dos alunos, convidando-os a revelar suas percepções e afetos em relação à escola por meio de diferentes linguagens, alguns optaram por registros apenas em texto, outros combinaram texto e imagem. Assim, instaurou-se um tempo-espço de invenção, no qual múltiplas percepções sobre o que é e o que significa a escola foram sendo problematizadas.

A partir dessas problematizações, emergiu uma nova questão: como poderíamos fazer para que a mensagem chegasse até o *TomKaT* que vive em outro planeta? Diante dessa provocação, sugeri à turma a criação de um *padlet* (um mural digital colaborativo), onde todos pudessem postar suas percepções.

A proposta foi acolhida com entusiasmo; entretanto, os alunos propuseram incrementar o mural com imagens da escola e figuras “fofas”, para torná-lo mais atrativo e despertar o interesse do gatinho guerreiro em nos visitar. Com isso, os alunos iniciaram a criação de suas mensagens para o *TomKaT*, combinando palavras, desenhos e imagens digitais, conforme evidenciado na Figura 14:

Figura 14 – *Padlet*: o que se aprende na escola?



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a experiência, ficou evidente o engajamento e o interesse dos alunos em realizar a missão enviada pelo *TomKaT*. No entanto, para além da simples execução da tarefa, emergiu um desejo genuíno de encontro: os alunos queriam que o mascote da *ConectaKaT* viesse pessoalmente até a cidade conhecê-los. Essa expectativa mobilizou afetos e gerou grande entusiasmo na turma, a ponto de decidirem elaborar um convite coletivo, com o intuito de demonstrar de forma explícita o interesse pela visita do *TomKaT*.

O processo de criação do configurou-se como um exercício de invenção e colaboração democrática. A ideia inicial partiu de um aluno, que foi complementada por outro, ao argumentar que a apenas um texto seria insuficiente. Em seguida, uma terceira aluna propôs transformar o convite em uma apresentação visual.

Contudo, o processo não se deu sem tensões. Conflitos surgiram quando um dos grupos demonstrou insatisfação por não ter o texto escolhido na votação. Essa resistência exigiu minha intervenção, promovendo uma conversa coletiva que resultou em uma decisão conciliatória: unir os dois textos para o convite compor o convite final. A partir daí, a participação voltou a ser colaborativa e envolvente. Com o convite finalizado, os alunos decidiram que ele deveria ficar em lugar de destaque no *padlet*, de modo que *TomKaT* certamente o visse. Ao término do primeiro encontro, enviamos o *link* via *Whatsapp* para o *TomKaT*, que respondeu rapidamente com um vídeo.

Figura 15 - Primeiro retorno enviado pelo *TomKaT*



Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos reagiram com grande entusiasmo ao vídeo. Contudo, junto à alegria, emergiu também uma frustração compartilhada, pois o personagem não confirmou sua vinda ao município. Apesar dessa decepção, a empolgação ressurgiu com a entrega do primeiro carimbo no passaporte e o anúncio de novas missões.

Entretanto, a alegria deu lugar a uma nova problemática coletiva: alguns alunos manifestaram insatisfação com o fato de o passaporte ser coletivo. Questionaram se essa escolha não poderia comprometer o êxito das missões, argumentando que a responsabilidade distribuída entre todos poderia levar ao fracasso das tarefas, caso nem todos se envolvessem da mesma forma. Essa discussão revelou uma preocupação genuína com a colaboração, a autonomia e a responsabilidade individual dentro do contexto coletivo da aprendizagem.

Foi nesse cenário de diálogo e tensionamento que emergiu uma proposição inventiva. Um dos alunos sugeriu criar uma sala de aula virtual no *Google Sala de Aula*, dedicada exclusivamente ao registro e compartilhamento das “Aventuras de *TomKaT* em Canoas/RS”. O ambiente permitiria que os alunos visualizassem de forma autônoma as missões e mensagens enviadas pelo *TomKaT*, sem depender da mediação direta da professora. Além disso, cada aluno teria seu passaporte virtual individual, recebendo novos carimbos a cada contribuição nas missões enviadas, o que ampliou o engajamento e o sentimento de autoria.

O dispositivo 1, “O fio conectivo em nosso novelo: como vejo a escola?”, marca o início da prática pedagógica inventiva, e a partir dele, a atenção é provocada para os seguintes analisadores:

a) **Breakdown no fluxo conectivo:** Este analisador emerge quando um dos alunos propõe a criação de um espaço no qual a turma pudesse ter acesso direto às mensagens enviadas pelo *TomKaT*. Essa proposição provocou uma ruptura no fluxo conectivo inicialmente estabelecido, evidenciando a desconstrução e a reconfiguração dos elementos constituintes da experiência. Ao identificar esses pontos de tensão, transformação e deslocamento, foi possível compreender como as práticas pedagógicas inventivas se configuraram a partir dos movimentos desencadeados pelos próprios alunos. Assim, o *breakdown* no fluxo conectivo, entendido como uma interrupção criativa que gera abertura para

o novo, revelou-se como motor de reinvenção: as rupturas cognitivas e as quebras de expectativa impulsionaram o grupo a propor soluções autônomas, levando à criação de novos espaços e modos de aprender, como a sala de aula virtual no *Google Sala de Aula*;

b) **Narrativa Gamificada:** A experiência foi estruturada a partir da narrativa do personagem *TomKaT*, que atuou como fio condutor das interações. Elementos típicos dos jogos, como a **missão** (Aventuras de *TomKaT* em Canoas/RS), o primeiro **achievement** (carimbo no passaporte) e o próprio **personagem**, configuraram a gamificação. Esses componentes, ao se integrarem à narrativa, constituíram uma narrativa gamificada, na qual os alunos não apenas participam de uma história, mas tornam-se coautores dela. Essa estrutura favoreceu o envolvimento afetivo, a curiosidade e o senso de pertencimento dos alunos à experiência pedagógica;

c) **Invenção como uma potência formativa:** A invenção manifesta-se como uma potência formativa, entendida como o cultivo e a atualização de virtualidades que habitam o aprender. Essa potência se expressa na criação de problemas e na busca de soluções em um processo dinâmico de coengendramento com o mundo. A sugestão do aluno de criar uma sala de aula virtual no *Google Sala de Aula*, assim como a decisão coletiva de nomeá-la “Aventuras de *TomKaT* em Canoas/RS”, exemplificam o movimento inventivo dos alunos, que extrapola a simples execução da tarefa e evidencia a emergência de autoria, criatividade e corresponsabilidade;

d) **Prática Pedagógica Inventiva:** Foi se constituindo à medida que as intervenções da professora e as problematizações dos alunos se entrelaçavam, abrindo espaço para que questões inesperadas emergissem e fossem acolhidas no processo. As reações dos alunos às situações desafiadoras levaram à formulação de novas estratégias e soluções, como a criação do convite para o *TomKaT* vir ao município. Dessa forma, a prática não se limitou à aplicação de modelos prévios, mas se fez em ato, no

encontro entre desejos, tensões e invenções. Trata-se, portanto, de uma prática viva e processual, que se reinventa continuamente diante das necessidades e movimentos dos sujeitos envolvidos;

Dessa forma, o Dispositivo 1 teve como objetivo conectar Canoas/RS como um dos *Hubs* da *ConectaKaT*. Para isso, tomou como ponto de partida a narrativa já existente, oriunda da ação “*TomKaT* nas Escolas”, que serviu como fio condutor inicial para o desenvolvimento de uma narrativa gamificada no contexto desta pesquisa. Além disso, buscou-se compreender as problematizações que emergiram da experiência, as quais serviram de orientação para os caminhos a serem percorridos nesta pesquisa.

O analisador referente ao *breakdown* no fluxo conectivo manifesta-se como movimento. É nesse contínuo de criação de um ambiente propício para o compartilhamento das missões e mensagens do personagem da narrativa, bem como para o acesso individual ao passaporte (recompensa), que ele emerge.

Conforme Schuster e Schlemmer (2024, p.04), as problematizações desempenham um papel fundamental ao provocar "rachaduras no fluxo cognitivo habitual (*breakdowns*)", forçando os alunos a uma postura reflexiva e a uma reconfiguração do pensamento. Essa concepção dialoga com Kastrup (2015), para quem a invenção de problemas constitui um motor para o aprender, sendo a ruptura, e não a solução, o que impulsiona o pensamento inventivo.

É importante destacar que o ambiente virtual criado para o compartilhamento das missões e mensagens foi escolhido pelos próprios alunos, que já demonstravam familiaridade com essa tecnologia devido ao uso prévio nas aulas de TICs. Esse gesto de escolha e apropriação tecnológica demonstra o modo como as tecnologias digitais se entrelaçam à experiência educativa, deixando de ser apenas ferramentas para se tornarem entidades coengendradas no processo de aprender.

Assim, o analisador se constituiu como uma pista importante para a reconfiguração do território, ao possibilitar uma experiência voltada ao desenvolvimento do protagonismo dos alunos em coengendramento com as tecnologias. A escolha do ambiente pelos estudantes, em resposta à problematização desencadeada pelo *breakdown*, evidencia um deslocamento na lógica da tradicional

e reforça o caráter de cocriação da prática pedagógica inventiva, o que corrobora com o objetivo geral desta pesquisa.

É a partir deste dispositivo que o analisador da narrativa gamificada começa a se configurar como uma estratégia que orienta a construção da prática pedagógica inventiva proposta nesta pesquisa. Ao longo do percurso desenvolvido no dispositivo 1, foi possível evidenciar elementos fundamentais que compõem a estrutura de uma narrativa gamificada, tais como: personagem, missão e *achievement*. Segundo Tomazzoni, Noga e Schlemmer,

a narrativa gamificada envolve: personagens, desafios, enigmas, missões, pistas geográficas, pistas humanas, pistas analógicas, pistas online e itens colecionáveis. A vivência da narrativa gamificada, envolve pontos no espaço físico, geograficamente localizados, nos quais os participantes têm pistas que permitem realizar desafios e missões com objetivos definidos (Tomazzoni; Noga; Schlemmer, p. 13, 2024).

Com base nessa compreensão, percebe-se que a narrativa gamificada, ao integrar diversos elementos, amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inventivas. O entrelaçamento entre personagens, desafios e pistas, distribuídos em ambientes físicos e digitais, reconfigura o espaço da sala de aula em um campo de descobertas, no qual cada ação conduz o participante a novos sentidos e aprendizagens.

Conforme Neira-Piñeiro *et al.* (2024), a narrativa gamificada transforma a história em jogo, convidando a criança a colaborar com o personagem no alcance de seus objetivos por meio da realização de diferentes missões. Nesse sentido, ficou evidente que a imersão narrativa do *TomKaT* contribuiu significativamente para a participação e a resolução de problemas dos alunos frente à prática.

Ao longo deste dispositivo, observa-se que a narrativa gamificada não apenas captura a atenção dos alunos, mas também fomenta a participação ativa, a problematização, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades, como é possível verificar no momento em que os alunos se empolgaram com a ideia de ter o *TomKaT* visitando a escola, criaram um convite coletivo e, posteriormente, propuseram a criação de um espaço virtual no *Google Sala de Aula* acessar de forma autônoma as missões e mensagens do personagem.

Assim, a narrativa gamificada, nesse contexto, transcende a mera incorporação de elementos de jogo, integrando-se de forma orgânica à narrativa para criar uma experiência instigante para os alunos. Ao encontro disso, Tanouri, Kennedy e Veer (2023) afirmam que a narrativa constitui um dos elementos estruturantes da gamificação, funcionando como o enredo e a mensagem que sustentam a experiência. Para os autores, esses aspectos atuam como componentes reflexivos que potencializam o engajamento do participante.

Desse modo, por meio da narrativa do *TomKaT*, os alunos foram sendo convidados a explorar a narrativa gamificada, cujos elementos se conectaram progressivamente ao longo do percurso. Esse movimento fomentou a invenção como potência formativa e desencadeou o desenvolvimento da prática pedagógica inventiva com narrativas gamificadas, que será analisada nos próximos dispositivos.

Foi assim que, após a experiência com este primeiro dispositivo, o território de pesquisa foi se reconfigurando e a narrativa das “Aventuras de *TomKaT* em Canoas/RS” foi aberta. Esse percurso, vivenciado como um rastreo sem meta, com atenção suspensa e abertura ao imprevisível, passou a configurar o movimento da narrativa gamificada do gatinho explorador-guerreiro em sua tentativa de chegar ao município e conhecer os *KaTs* Canoenses.

A seguir, apresento o segundo dispositivo da prática pedagógica inventiva, intitulado “Conectando a narrativa: o que aconteceu em Canoas/RS?”.

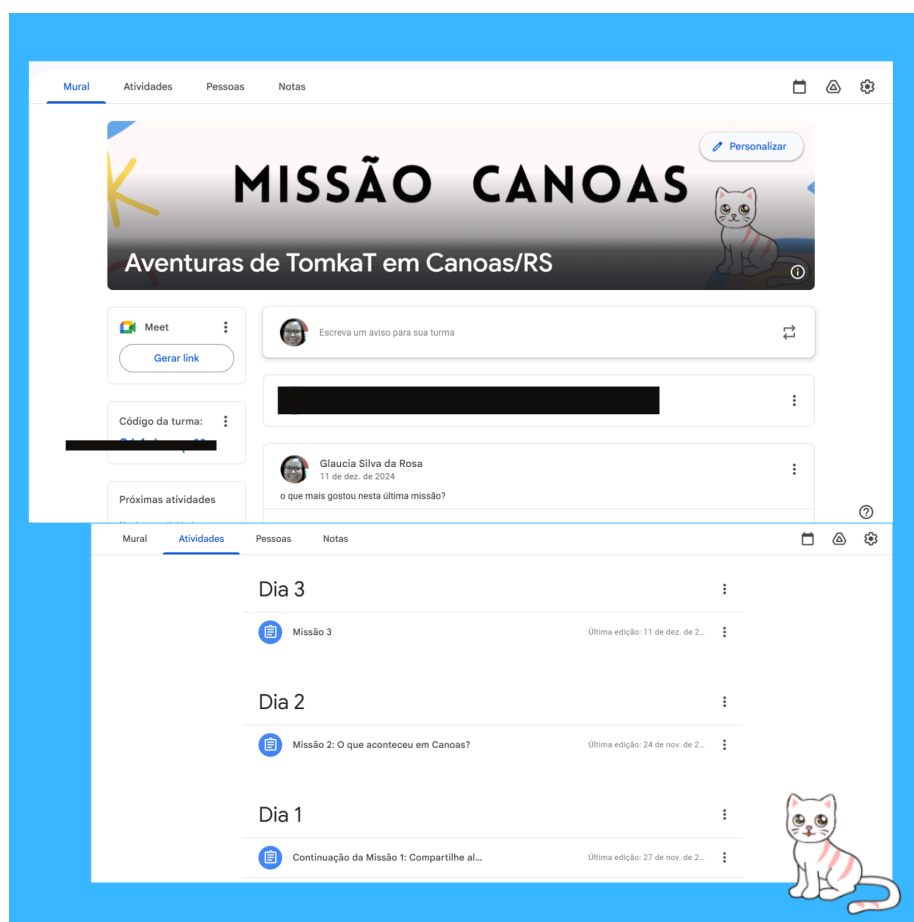
5.2 DISPOSITIVO 2 - CONECTANDO A NARRATIVA: O QUE ACONTECEU EM CANOAS/RS?

O dispositivo “Conectando a narrativa: o que aconteceu em Canoas/RS?” foi desenvolvido durante o segundo encontro com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Neste dia, porém, as condições climáticas desfavoráveis (chuvas intensas) resultaram em um número expressivo de faltas, contando-se apenas com a participação de 18 alunos.. Apesar disso, o encontro marcou o início das empolgantes “Aventuras de *TomKaT* em Canoas/RS”, cuja proposta consistiu em conectar os alunos à narrativa gamificada que abarcava a do personagem à cidade, ao mesmo tempo em que os(re)conectava à realidade e a história local, especialmente ao evento climático ocorrido em maio de 2024. Nesse movimento, abriu-se espaço para a emergência de uma experiência *OnLIFE*, em que os elementos fictícios e reais se

entrelaçaram, ativando sentidos, memórias e aprendizagens a partir das vivências dos alunos diante do evento climático. Assim, ao se conectarem com suas próprias experiências, os alunos colaboraram na construção inventiva do dispositivo, produzindo uma narrativa coletiva sobre o acontecimento.

Em um primeiro momento do encontro, foi retomada com os alunos a questão problematizadora acerca do ambiente virtual, já apresentada anteriormente no Dispositivo 1. Nessa retomada, todos puderam acessar o ambiente virtual da turma e localizar a missão e os materiais compartilhados no encontro anterior, conforme pode ser observado na Figura 16.

Figura 16 - Ambiente Virtual onde as missões foram compartilhadas

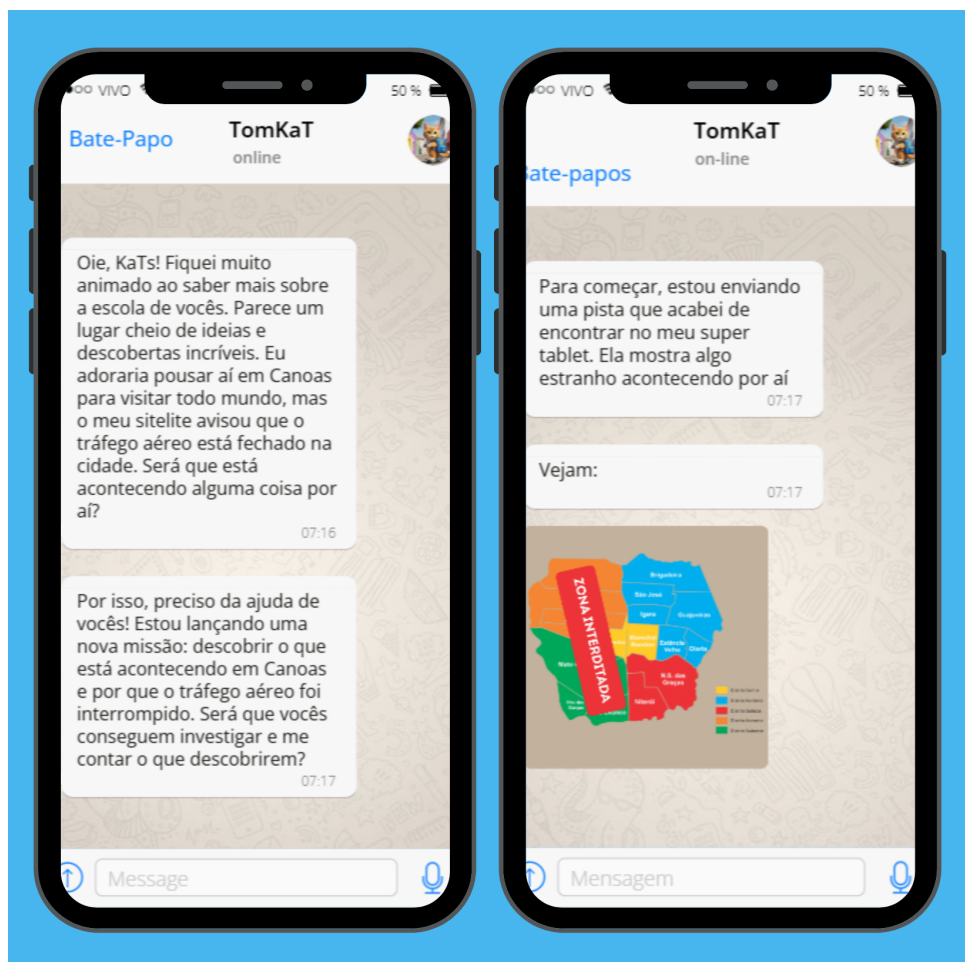


Fonte: Elaborado pela autora.

Após este primeiro contato com o ambiente virtual, os alunos perceberam que a segunda missão já estava liberada. Tomados pela empolgação, acessaram imediatamente o novo conteúdo para descobrir qual seria o próximo desafio enviado por TomKaT. Para surpresa do grupo, o gatinho informava em sua mensagem que havia gostado muito de saber o que eles aprendem na escola, porém algo estranho

estava acontecendo com o tráfego aéreo, o que o impediria de ir visitá-los pessoalmente — conforme é possível observar na Figura 17:

Figura 17 - Missão 2 enviada por TomKaT



Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse novo nó do novelo conectivo, *TomKaT* envia a segunda missão, intitulada “O que aconteceu em Canoas/RS?”, na qual os alunos são provocados a refletir sobre o que poderia ter ocorrido na cidade para que o tráfego aéreo estivesse fechado. Nesse momento, foram desafiados a problematizar as possíveis razões que impediam a chegada do explorador felino a Canoas/RS.

Inicialmente, os alunos identificaram a pista como o mapa da cidade, mas não associaram o problema do tráfego aéreo às enchentes de maio de 2024 no Rio Grande do Sul. Foi então que realizei uma intervenção, momento em que, conforme Barros e Barros (2020), configurando-se um espaço propício para deslocamentos. Assim, a experiência não se limitou a descrever o que os alunos já sabiam, mas como força

de desorganização de suas percepções iniciais, revelando as linhas de força e os processos que atravessam a realidade, e convidando-os a uma participação na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a problematização envolveu questionamentos como: quais bairros ainda não haviam sido marcados? A que lado da cidade (leste ou oeste) pertenciam? O que teria acontecido de importante nesses bairros recentemente? A partir dessas questões, os alunos foram provocados a investigar, levantar hipóteses e aprofundar a compreensão sobre a geografia de Canoas/RS. O processo instigou a curiosidade e o pensamento crítico, transformando a missão enviada pelo *TomKaT* em uma jornada de descoberta e construção coletiva e conectiva.

Durante a discussão, diversas percepções e hipóteses emergiram, conforme fica evidenciado alguns excertos extraídos da transcrição: “Será que é a por causa da enchente?”; “mas a enchente já passou”; “e se o tempo no planeta Katolândia passa diferente, poderia ser a enchente”; “só pode ser a enchente”. Quando chegaram ao consenso de que o bloqueio aéreo estava relacionado à enchente, os alunos começaram a relatar as situações que vivenciaram em maio de 2024 em Canoas/RS.

Nesse momento de roda de conversa, as falas, antes centradas em hipóteses e suposições, passaram a carregar o peso da experiência vivida. O espaço de escuta transformou-se em um lugar de partilha e empatia, no qual a geografia se entrelaçava às histórias de vida de cada aluno durante a enchente. A experiência evidencia como a cartografia, ao adotar uma política da narratividade (Passos; Barros, 2020), que valoriza a vivência e a desconstrução de percepções fixas, cria um espaço de profunda implicação e coconstrução do conhecimento, em que o território geográfico se revela intrinsecamente ligado às histórias e aos processos de vida.

Após esse período de escuta, os alunos, agora motivados, retomaram a missão e começaram a elaborar uma forma de comunicar ao *TomKaT* os eventos ocorridos na cidade. Decidiram, então, criar informativos no *Canva*, conforme mostra a Figura 18, contendo detalhes sobre a enchente em Canoas/RS, para que o personagem pudesse compreender o que tinha acontecido na cidade.

Figura 18 - Informativos criados pelos alunos no Canva



Fonte: Acervo da autora.

Este processo de criação desenvolvido pelos alunos permite compreender como se impulsiona uma prática pedagógica inventiva no contexto do Paradigma da Educação *OnLIFE*, especialmente por meio de narrativas gamificadas. Estas narrativas se constituem enquanto ligadas/conectadas (*ON*) na vida (*LIFE*), uma vez que emergem das problemáticas e questões do cotidiano das crianças e adolescentes, como, neste caso, as situações relacionadas à enchente.

A prática pedagógica inventiva com narrativas gamificadas, que c o dispositivo 2 "Conectando a narrativa: o que aconteceu em Canoas/RS?", evidenciou foco nos seguintes analisadores:

a) **Aprendizagem Inventiva:** Manifesta-se quando os alunos, diante da questão do fechamento do tráfego aéreo, levantam hipóteses e, em seguida, constroem caminhos para solucioná-la. Trata-se de um processo dinâmico que ultrapassa a simples resolução de problemas já dados, pois implica inventar novas problematizações e, nesse gesto, reinventar continuamente a si mesmos e o mundo ao redor. Essa dinâmica tornou-se evidente quando, ao receberem a mensagem de *TomKaT* questionando o que estava acontecendo no município, os alunos elaboraram diferentes hipóteses, entrelaçando explicações da realidade e elementos da ficção. A experiência ganhou força ao culminar na criação coletiva de um informativo digital, no qual transformaram suas vivências em narrativa, atribuindo novos sentidos à experiência;

b) **O paradigma da Educação OnLIFE:** Ficou evidente ao mostrar que a dificuldade do *TomKaT* em chegar na cidade estava diretamente relacionada a uma situação real ocorrida no presente e que impactou todo o município. Nesse contexto, percebe-se a conexão entre o desafio narrativo e um evento que afetou o cotidiano dos alunos e da cidade de Canoas/RS;

c) **Narrativa Gamificada:** Acompanha o percurso do dispositivo 2, uma vez que a narrativa é reaberta no segundo encontro e o personagem interage com os alunos, enviando uma nova missão e compartilhando pistas, como o mapa da cidade, em sua mensagem. Esse movimento os desafia a resolver o problema proposto;

d) **Afetos e construção de sentidos:** Este analisador emerge quando os alunos, ao relatarem suas vivências durante a enchente, trazem à tona memórias carregadas de emoção e significado, mobilizando o grupo e redirecionando o foco da prática. Esses relatos romperam o fluxo planejado, desestabilizando a narrativa inicial e expondo experiências de vulnerabilidade, solidariedade e perda que estavam latentes entre os alunos. Durante um período expressivo deste encontro, essa partilha gerou novas

conexões entre a história de vida dos alunos e a missão proposta, abrindo espaço para a incorporação dessas experiências na narrativa gamificada e ampliando o vínculo afetivo com o território.

Assim, em meio à emergência do analisador “Afetos e construção de sentidos”, potencializam-se também outros analisadores presentes neste dispositivo. Ao se entrelaçarem, eles transformaram o encontro em um espaço de invenção pedagógica, no qual a experiência vivida durante a enchente passa a dialogar com as diferentes formas de aprender, habitar e narrar o mundo. Esse movimento reconfigurou tanto a dinâmica da missão quanto o papel dos alunos na construção coletiva e conectiva do conhecimento, especialmente evidenciada na criação dos informativos.

O vínculo entre afetos e sentidos manifesta-se nas falas dos alunos, extraídas da transcrição do encontro, que revelam como a enchente marcou suas vivências e inspirou a produção dos informativos:

Quadro 14 - Extrato das falas dos alunos durante o encontro

Aluno 3 - Foram dias difíceis. Primeiro, choveu muito, entrou água aqui na escola, na sala lá de baixo, e a aula acabou. Fomos para casa. Depois veio a enchente e atingiu o outro lado da cidade.
 Aluno 12 - É, foi difícil. Minha avó perdeu tudo. Tivemos que ir até a casa dela ajudar a pegar as coisas.
 Professora - Realmente, todos os acontecimentos foram acontecendo muito rápido. Infelizmente, começou o temporal, depois vieram alguns dias com muita chuva e, em seguida, a enchente.
 Aluno 5 - É, minha vó também perdeu tudo. A única coisa que salvou foi a galinha dela. Ela foi resgatada de barco e ficou no abrigo aqui na escola.
 Aluno 3 - Podemos contar para o TomKaT isso que aconteceu.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse fluxo, abre-se caminho para retomar o analisador “aprendizagem inventiva”, que, neste contexto, não emerge de forma isolada, mas em continuidade e conexão com “afetos e construção de sentidos”, conforme é possível verificar no trecho do diário de campo a seguir.

Quadro 15 - Recorte do diário de campo do encontro

DIÁRIO DE CAMPO

Na mensagem, TomKaT questionava o que estava acontecendo em Canoas. Compartilhava, ainda, que os alunos haviam liberado o primeiro carimbo do passaporte interestelar, mas que, para se tornarem verdadeiros cidadãos intergalácticos, precisariam realizar quatro missões ao longo dos encontros. E que a próxima missão deles era descobrir e reportar para o TomKaT que estava

acontecendo em Canoas.

A mensagem chegou ao fim, e a sala permaneceu em silêncio por alguns instantes. As expressões dos alunos revelavam surpresa e inquietação. As primeiras reações começaram a surgir. O aluno 17, pensativo, comentou: será que foi por causa da enchente?

A aluna 20, em seguida, falou “mas a enchente já acabou”. Aluno 17, por estar mais imerso na fantasia da narrativa problematiza e se “na Katolândia o tempo funciona de forma diferente, afinal o TomKaT vive em outro planeta, não sabemos se o tempo é igual o da terra”. Logo a aluna 22, disse “ só pode ser as enchentes, pela pista que ele mandou, só não sabia que tinha sido metade da cidade invadida pela enchente”. Logo, a turma chegou à conclusão que era a enchente mesmo, neste momento muitos relataram como foi este período para eles.

Depois de um período de conversa sobre a questão da enchente, retomei a missão enviada por TomKaT e problematizei com a turma como poderíamos compartilhar com o TomkaT o que a cidade de Canoas tinha passado em maio de 2024. Logo surgiram algumas ideias, enviar uma mensagem de whatsapp contando, escrever um texto, criar algo tipo um folder (eles não lembraram o nome), então, falei um informativo. Em alguns poucos minutos de discussão, os alunos acharam que iria ficar “melhor”, conforme a defesa da aluna 20, o informativo, pois poderia escrever, colocar imagens.

A ideia foi rapidamente acolhida pelos alunos. Naquele momento a turma entendeu que era hora de transformar vivências em notícia. Para construção dos informativos, sugeri que a turma se organizasse em trios ou duplas, a maioria escolheu trabalhar em duplas. Como naquele encontro alguns alunos haviam faltado, deixei que eles se organizassem da melhor maneira para eles trabalharem na missão.

O laboratório se transformou em uma redação viva e pulsante. Estavam engajadas na missão de informar, mas também de lembrar, registrar aquilo que viveram nos informativos.

Então, primeiro eles começaram a pesquisar no google mais sobre as enchentes, depois realizaram uma busca por imagens para ilustrar seus informativos e assim começaram a escrever e organizar no Canva o que Canoas e o Rio Grande do Sul viveram na enchente. Alguns optaram por contar do jeito deles e incluir imagens. Outros realizaram uma pesquisa sobre enchentes, incluindo dados no informativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, é possível verificar que, ao criarem os informativos, os alunos exploraram ideias originais e articularam saberes prévios, relacionados às vivências provenientes das pesquisas realizadas para complementar as informações. Dessa forma, fica evidente que a aprendizagem inventiva aconteceu em diferentes dimensões neste momento.

Primeiro, observa-se o levantamento de hipóteses inesperadas, quando o aluno 17, ao propor que em *Katolândia* o tempo pudesse funcionar de maneira distinta da Terra, inventa uma explicação que não estava prevista, ampliando o problema para além da simples resposta sobre a enchente. Esse movimento exemplifica a invenção do próprio problema, característica da aprendizagem inventiva.

Outro aspecto relevante é a formulação de perguntas e contra-argumentações que deslocaram a experiência. A pergunta inicial (“será que foi por causa da enchente?”), a negação da aluna 20 (“mas a enchente já acabou”), e a reinterpretção

do aluno 17 demonstram um processo de negociação coletiva de sentidos, no qual a turma não busca apenas a solução, mas cria mais possibilidades de entendimento.

Nesse sentido, a ideia de criar de um informativo digital para compartilhar com o *TomKaT* o que havia acontecido na cidade faz com que a experiência da enchente seja ressignificada e transformada em narrativa. Os alunos mobilizaram memórias afetivas, reconstruíram a vivência em forma de notícia e produziram coletivamente um dispositivo comunicativo. Essa passagem do vivido para o narrado, atravessado pelo real e digital, caracteriza-se como reinvenção do sujeito e do mundo. Conforme destaca Kastrup,

[...] a aprendizagem inventiva é parte devir (uma vez que ocorre por bifurcação, por rachaduras na cognição presente, pela divergência de si mesma), e parte produção (uma vez que gera produto, por ser produção de si e do mundo). Essas são as duas faces da aprendizagem: a face em que ela é potência - a virtualização da ação, e a face em que é o processo que conduz a soluções - a corporificação do conhecimento, a invenção do mundo (Kastrup, 2015, p. 107).

Nesse processo, os alunos ressignificaram a própria experiência e transformam o conhecimento compartilhado. Esta compreensão corrobora o entendimento de que o conhecimento emerge no “ato conectivo entre entidades humanas e entidades não humanas”, compondo um “ecossistema conectivo complexo” (Schlemmer, 2023). Tal abordagem reconhece que a aprendizagem não se limita ao sujeito isolado, mas se constitui no coengendramento entre este e o meio em que vive. Isso ficou evidente durante a experiência deste dispositivo, especialmente no momento em que os alunos realizam pesquisa no buscador da *web* por informações e imagens para complementar suas narrativas junto ao informativo.

Sendo assim, entende-se que as narrativas compartilhadas nas falas dos alunos apresentam experiências pessoais e coletivas, ativando os processos de reconstrução e ressignificação do vivido. A proposta de comunicar ao personagem da narrativa gamificada (*TomKaT*) o que ocorreu amplia a articulação entre realidade e ficção, reforçando a potência da aprendizagem inventiva que se instaurou.

Esse movimento dialoga diretamente com o Paradigma da Educação *OnLIFE*, pois, de acordo com Schlemmer e Palagi (2021), a Educação *OnLIFE* compreende-se como uma educação transsubstanciada e cibericidã, que se enlaça à vida, tomando forma a partir das problematizações que emergem no tempo presente, em uma realidade marcada pela hiperconexão. Trata-se de uma perspectiva ecológica,

complexa e conectiva, na qual a própria substância das materialidades de espaços, conteúdos, práticas e sujeitos se transforma em dados (Di Felice, 2016).

Essa compreensão fica perceptível no dispositivo 2, quando a experiência real da enchente com a narrativa gamificada do *TomKaT*, se entrelaçam, dissolvendo a fronteira entre o vivido e a ficção. Neste momento, se configura o habitar atópico, no qual elementos do mundo físico e do digital se coengendram. Os alunos não estavam apenas lembrando um acontecimento real, mas reinterpretando-o e reinventando-o dentro da narrativa. Esse movimento demonstra que o espaço não foi vivido como físico ou digital isoladamente, mas como um território em que diferentes dimensões coexistem e se coengendram.

Nesse espaço híbrido e multimodal de aprendizagem, a vida cotidiana, a memória coletiva, as tecnologias digitais e a ficção convergem em uma econectografia que conecta inteligências diversas e produz novos sentidos, reafirmando a inseparabilidade entre experiência vivida e construção inventiva do conhecimento. Sendo assim, a econectografia no dispositivo 2 não é apenas uma "cartografia", mas um processo dinâmico de interconexão que se manifesta na prática, redefinindo o espaço e a experiência de forma atópica.

Dessa forma, quem aprende não aprende só. Quem inventa não inventa só. Com o processo de digitalização, datificação e algoritmização do mundo, bem como de expansão da conectividade, temos compreendido que tudo no mundo se conecta, se comunica e aprende. Aprender passa a ser, pois, o processo inventivo (*invenire*) que se desenvolve em ato conectivo entre entidades diversas, humanas e não humanas, portanto, transorgânico (DI FELICE, 2017) e implica em processos autopoieticos e simpoieticos. Enquanto ato, o aprender é irrepitível e inédito e, enquanto invenção, é diferenciação que produz sempre novas conexões, em movimentos que vão se constituindo híbridos, numa ecologia de inteligências que se constitui em rede, num habitar atópico. (Schlemmer, 2023b, p.117)

Essa compreensão, configurada no dispositivo 2, em que a experiência da enchente foi entrelaçada à narrativa gamificada, evidenciou que aprender e inventar são processos coletivos, conectivos e transorgânicos. Tal processo explicita que o ato conectivo transorgânico, entendido como rede híbrida e relacional na qual se articulam inteligências humanas e não humanas.

No que se refere às entidades humanas, destacam-se dimensões como a inteligência imaginativa, ao projetar hipóteses como a noção de tempo em *KaTolândia*; a narrativa, ao transmutar experiências em relatos compartilháveis com o *TomKaT*; e a coletiva, na tessitura colaborativa dos grupos. Já entre as entidades não humanas,

manifestaram-se a Inteligência Digital, mobilizada nas tecnologias para a produção do informativo, e a própria inteligência da natureza, que se expressa no evento da enchente.

Assim, o conhecimento, nesse contexto, é produzido em uma ecologia conectiva que não reconhece separações sujeito ou objeto, nem entre o físico e digital. Essa ecologia se evidencia quando as informações buscadas em sites de pesquisa e a produção dos informativos no *Canva* se entrelaçam com as memórias da enchente narradas pelos alunos, produzindo um fluxo contínuo entre experiência vivida, dados digitais e interpretações coletivas. Nesse movimento, diferentes entidades e forças humanas, tecnológicas e naturais, se afetam mutuamente, configurando a aprendizagem como processo inventivo

O percurso construído com o Dispositivo 2 fez emergir pistas relacionadas à aprendizagem inventiva, potencializada pelo Paradigma da Educação *OnLIFE*, no qual as narrativas gamificadas se configuraram como dispositivo mobilizador de afetos e de construção de sentidos.

Além disso, a produção dos informativos no *Canva* ampliou a expressão e a colaboração dos alunos, ao articular elementos do mundo físico e digital e ao evidenciar o caráter ecológico e conectivo da aprendizagem inventiva no Paradigma da Educação *OnLIFE*, como se observa na criação de informativos que combinaram relatos da enchente vivida pela comunidade com recursos digitais de *design* e narrativa.

Essas pistas impulsionaram novas problematizações, conduzindo à invenção do terceiro dispositivo, que integra e expande essas compreensões. A seguir, o dispositivo 3, concebido a partir das pistas identificadas nos Dispositivos 1 e 2, será apresentado e analisado.

5.3 DISPOSITIVO 3 - O PONTO QUE NOS CONECTA: EXPLORANDO A HISTÓRIA DE CANOAS/RS

O dispositivo 3, intitulado “O ponto que nos conecta: explorando a história de Canoas/RS”, foi desenvolvido ao longo do terceiro e quarto encontros com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Esses dois encontros foram fundamentais para a cocriação da narrativa e contaram com uma participação significativa e entusiasta dos

estudantes, reunindo 25 alunos no terceiro encontro e 24 no quarto, o que evidencia o engajamento da turma na narrativa gamificada do *TomKaT*.

A experiência proposta neste dispositivo teve como objetivo ampliar a imersão dos alunos na narrativa gamificada pela exploração e apresentação da cidade de Canoas/RS ao *TomKaT*, conectando-os ao território e instigando o reconhecimento de lugares significativos da comunidade. Para tanto, utilizamos o *Google Maps* para criar o Mapa Vivo de Canoas/RS, no qual foram marcados pontos importantes da cidade, bem como locais atingidos pelo evento climático de maio de 2024.

O percurso até a construção do mapa foi marcado por desafios. Durante o terceiro encontro, uma nova mensagem chegou aos alunos contendo a terceira e mais desafiadora missão até aquele momento (figura 17). Junto a ela, encontrava-se o passaporte eletrônico, devidamente atualizado e carimbado, confirmando mais um *achievement* da Missão 2, agora oficialmente concluída.

Figura 19 - Missão 3 enviada por *TomKaT*



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim que a nova missão do *TomKaT* foi lida, os alunos acessaram o link do mapa. No entanto, logo surgiram algumas dificuldades: alguns não sabiam como incluir um ponto no mapa, enquanto outros, mesmo sabendo, tinham dúvidas sobre o que exatamente registrar. Diante dessa situação, propus uma roda de conversa para discutirmos coletivamente a missão enviada pelo *TomKaT*.

Durante a roda, emergiram diversas questões que revelaram pistas importantes sobre as percepções e experiências dos alunos. Entre elas, destacam-se: “Como eu coloco um ponto no mapa?”; “Posso colocar mais de um ponto?”; “O mapa vai mostrar só a nossa cidade ou o mundo inteiro?”; “O que será que o *TomKaT* quer que a gente mostre?”; “Posso marcar lugares que eu gosto, mesmo que não tenha nada com a enchente?”; “Posso marcar primeiro o lugar onde moramos e depois onde foi enchente?”; “A gente vai poder ver o mapa com todos os pontos da turma?”; “Sora, é seguro compartilhar a localização da minha casa?”.

A partir desses questionamentos, iniciamos uma problematização acerca das informações que poderiam e deveriam ser compartilhadas na missão. O primeiro debate foi justamente a segurança digital, levantada por uma das alunas. Após o diálogo, os alunos concluíram que, embora o *TomKaT* fosse um amigo, seria mais seguro registrar um ponto de referência próximo à residência, como uma padaria ou praça, evitando a exposição de dados pessoais. Argumentaram ainda que, caso o mapa fosse compartilhado publicamente, haveria o risco de o link cair “em mãos erradas”.

Em relação ao conteúdo dos registros, o grupo decidiu que todos marcariam no mapa o local de que mais gostam na cidade. Para a segunda parte da missão, a fim de evitar repetições e garantir que diferentes regiões fossem representadas, os alunos, em diálogo coletivo, decidiram se organizar em duplas e realizar um sorteio dos bairros. Assim, cada dupla ficou responsável por pesquisar e registrar um bairro específico da cidade, assegurando que todos os locais atingidos pela enchente fossem contemplados no mapa.

Com a organização definida, os alunos iniciaram as pesquisas e começaram a registrar as informações em um documento colaborativo do *Google*, para posteriormente incluí-las no mapa. Durante essa etapa, um dos alunos, que já dominava a ferramenta, assumiu o papel de mediador: projetou sua tela no quadro interativo e explicou passo a passo como inserir os pontos, compartilhando o processo

com os colegas. Sua explicação clara e detalhada possibilitou que todos aprendessem e pudessem realizar o procedimento de forma autônoma.

Figura 20 - Explicação do ponto no mapa e colocação do ponto



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a etapa inicial de planejamento da missão, os alunos dedicaram-se à pesquisa e organização dos materiais (imagens, textos e frases), necessários para colocar o ponto no mapa através do link fornecido pelo *TomKaT*. Nesse dia, concluíram a organização das informações, mas ainda não haviam realizado a marcação no mapa.

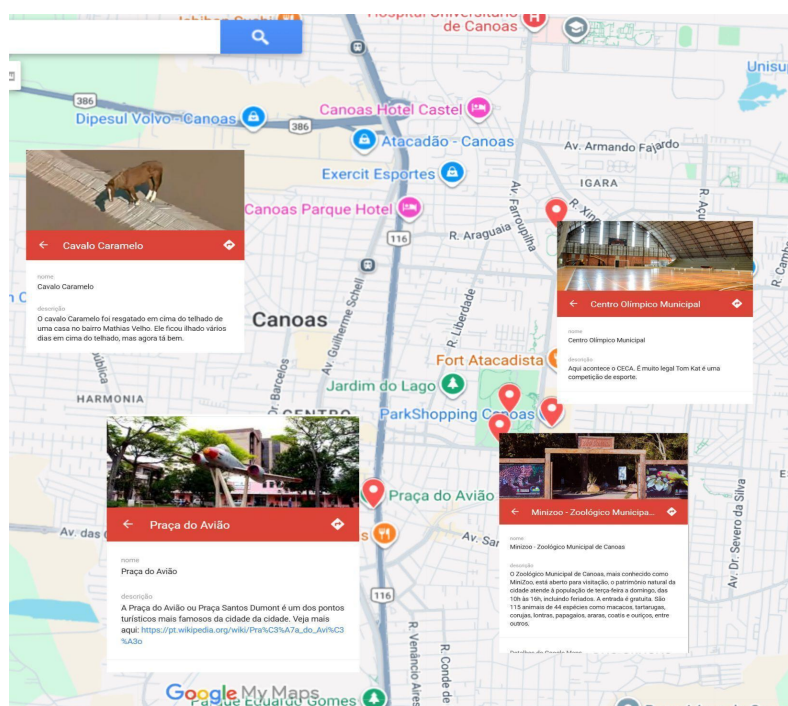
No quarto encontro, cada aluno pôde finalmente marcar seu ponto no mapa. Durante essa atividade, o mesmo aluno que anteriormente havia demonstrado o procedimento, juntamente com a professora, auxiliou os colegas que apresentavam dificuldades, garantindo que todos conseguissem completar a missão. Após a finalização, o mapa coletivo foi apresentado à turma, dando início à socialização das descobertas.

Esse foi um momento de grande significação, pois os alunos compartilharam os espaços da cidade que mais apreciam, narraram fragmentos da história local e retomaram o evento crítico da enchente de maio de 2024. Este momento também evidencia a aprendizagem enquanto invenção. De acordo com Kastrup,

Quando somos tocados pelo signo, pela diferença, temos uma experiência de problematização, de invenção do problema. Só a partir daí ocorre a busca de solução e de sentido. Ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros (Kastrup, 2001, p. 20).

Ao mobilizarem essas memórias afetivas e experiências vividas, os alunos não apenas recordaram fatos, mas inventaram problemas e questões a partir do encontro com os signos presentes nesses lugares e acontecimentos, conforme é possível ver na figura 18. Esse movimento não se restringiu à solução de problemas preexistentes, mas instaurou um coengendramento de si e do mundo, na medida em que ressignificaram o território a partir de suas percepções e vivências. A retomada do evento da enchente, nesse contexto, atuou como um signo potente, capaz de forçar o pensamento e ativar sentidos e memórias, conduzindo a uma problematização que amplia a potência de agir e aprender junto da narrativa.

Figura 21 - Alguns pontos no mapa criados pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, o mapa elaborado deixa de ser apenas uma representação geográfica dos espaços importantes da cidade para que o *TomKaT* conheça, e passa a constituir-se como um dispositivo potente de ativação de memórias, sentidos e relações, no qual o digital e o físico se articulam para compor a narrativa gamificada que emerge do tempo presente.

Desse modo, conforme evidenciam os extratos das falas dos alunos transcritas no Quadro 16, trata-se de uma experiência de Educação *OnLIFE* que, segundo Schlemmer e Moreira (2022a, p.8), “para além de ser híbrida e multimodal, é transubstanciada e inventiva e cibricidadã, ligada, conectada (*On*) na vida (*LIFE*), a partir de problematizações que emergem do tempo/mundo presente”.

Quadro 16 - Extrato das falas dos alunos durante o encontro

Aluna 1: Acho que a gente tem que marcar a escola... porque ela ficou fechada e virou abrigo.

Aluno 2: Sim! Minha avó ficou aqui, na escola. Dormiu vários dias, junto com um monte de gente.

Aluna 3: É mesmo! Minha mãe disse que tava cheio de colchão. O TomKaT precisa saber disso!

Aluno 4: Então bota um ícone de casinha, pra mostrar que foi abrigo.

Professora: Boa ideia! Que outros lugares a gente pode marcar?

Aluna 5: O supermercado... A gente foi lá e quase não tinha comida, as prateleiras estavam vazias.

Aluno 6: Dá colocar um carrinho de compras no mapa! Assim o TomKaT entende que não foi só a água, mas também a falta de comida... e de água também.

Aluna 1: Ah, e o bairro da amiga da minha mãe... Ela mora no lado que alagou. Ela falou que a rua parecia um rio.

Aluno 3: Então a gente marca o bairro todo, não a casa dela. Assim fica seguro.

Professora Pesquisadora: Isso mesmo, não colocamos casas pessoais, como aluna 20 falou. Só lugares públicos ou coletivos que ajudem a contar a história.

Aluna 4: A gente podia marcar a pracinha também, porque foi onde todo mundo se encontrou depois, quando não tinha aula.

Aluno 5: Mas a pracinha não alagou, né?

Aluna 4: Não, mas ela mostra como a gente se juntou de novo. Isso também é parte da história.

Professora Pesquisadora: Perfeito. O mapa não é só pra mostrar onde entrou água, mas também como a cidade se organizou durante e depois da enchente.

Aluno 6: Então o mapa vai ter tudo! Vai contar onde teve água, onde tinha abrigo e até onde a gente conseguiu ir.

Aluna 3: É como se fosse dois mundos. o lado seco e o lado debaixo d'água.

Aluna 1: Aí o TomKaT vai entender que mesmo quem não perdeu a casa também viveu a enchente.

Aluno 2: É, porque minha avó morou na escola... e eu nunca tinha pensado que a escola podia virar casa.

Professora Pesquisadora: Essa é uma reflexão muito importante. Vocês estão mostrando que os lugares mudaram de função e que a cidade inteira foi afetada pela enchente. Vamos registrar todos esses pontos no mapa.

Aluna 5: Sora, se todo mundo escolher o mesmo lugar, vai ficar repetido.

Aluno 3: Então precisa ter mais lugares diferentes.

Professora: Como a gente pode solucionar isso?

Aluno 7: Cada um podia escolher um bairro.

Aluna 10: Não né. A turma é grande, vai faltar bairro.

Aluno 15: A gente podia se organizar em duplas, daí não fica tanta repetição.

Aluno 18: Boa! Cada dupla pega um bairro.

Aluno 6: Mas como vamos escolher os bairros?

Aluna 20: Faz sorteio! Assim fica justo.

Aluno 17: Coloca os bairros que encheu de água da enchente.

Aluna 4: Então fechou.

Professora Pesquisadora: Ótimo. Vamos organizar o sorteio agora e depois vocês começam a organizar as informações no mapa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, o dispositivo 3 impulsionou uma prática pedagógica inventiva, na qual a narrativa gamificada dialoga com as vivências dos alunos, com as tecnologias e com os modos de aprender no tempo presente. Sendo assim, neste percurso o dispositivo provoca o olhar para os seguintes analisadores:

a) A **Narrativa Gamificada**: Está presente nos dois encontros. No dispositivo 3, ficou evidenciado que a narrativa do *TomKaT* não se configura apenas como um elemento do percurso, mas como uma estratégia mobilizadora de afetos que desloca os alunos para problematizações do mundo contemporâneo. Essa perspectiva converge com Escolar e Ostúa (2019) e Alves e Souza (2019), que compreendem a narrativa como uma estratégia. Ela permite que os alunos se envolvam ativamente na construção da história, enfrentando desafios e tomando decisões que impactam diretamente o desfecho narrativo;

b) **Paradigma da Educação OnLIFE**: Se destaca no dispositivo 3 nas seguintes evidências:

1. Na problematização do mundo no tempo presente, uma vez que, no percurso da narrativa gamificada, emergiu a tematização do evento climático da enchente que ocorreu em Canoas/RS;
2. No processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolveu em atos conectivos transorgânicos (entre humano, escola, cidade, sites de busca, *Google Maps*, entre outros), compondo um percurso de invenção que teve início quando os alunos trouxeram suas experiências vividas durante a enchente para colaborar na construção da narrativa a ser compartilhada com o *TomKaT*. Nesse contexto, as narrativas descobertas e as narrativas vivenciadas/experienciais (Schlemmer; Carolei, 2015) se entrelaçaram, configurando-se em narrativas de descobertas vivenciadas. Esse híbrido emergiu quando as informações buscadas em sites e no *Google Maps* foram atravessadas pelas memórias da enchente relatadas pelos alunos, evidenciando que, no Paradigma da Educação *OnLIFE*, aprender e inventar consistem em produzir narrativas híbridas, conectivas e transorgânicas;

c) **Práticas Pedagógicas Inventivas:** Especialmente no que diz respeito à criação do mapa e aos movimentos que surgiram a partir dele, manifestaram-se de forma espontânea, sem seguir um roteiro prévio. Elas emergiram do encontro entre narrativa e experiência vivida, da escuta atenta e da construção conjunta realizada pelos alunos;

d) **Protagonismo Ecológico Conectivo:** Evidenciou-se quando a investigação e a cocriação de significados se configuraram em uma rede compartilhada entre os alunos, o território físico da cidade, as memórias da enchente, as tecnologias (como o *Google Maps*) e as narrativas produzidas coletivamente. Nesse movimento, os alunos deixaram de ocupar o centro exclusivo da ação e se tornaram nós em um processo inventivo que evidencia um habitar atópico (Di Felice, 2009), uma forma de existência transorgânica em que a espacialidade deixa de se limitar a um território físico-geográfico e passa a ser produzida nas interações entre humanos, tecnologias, ecossistemas e redes digitais.

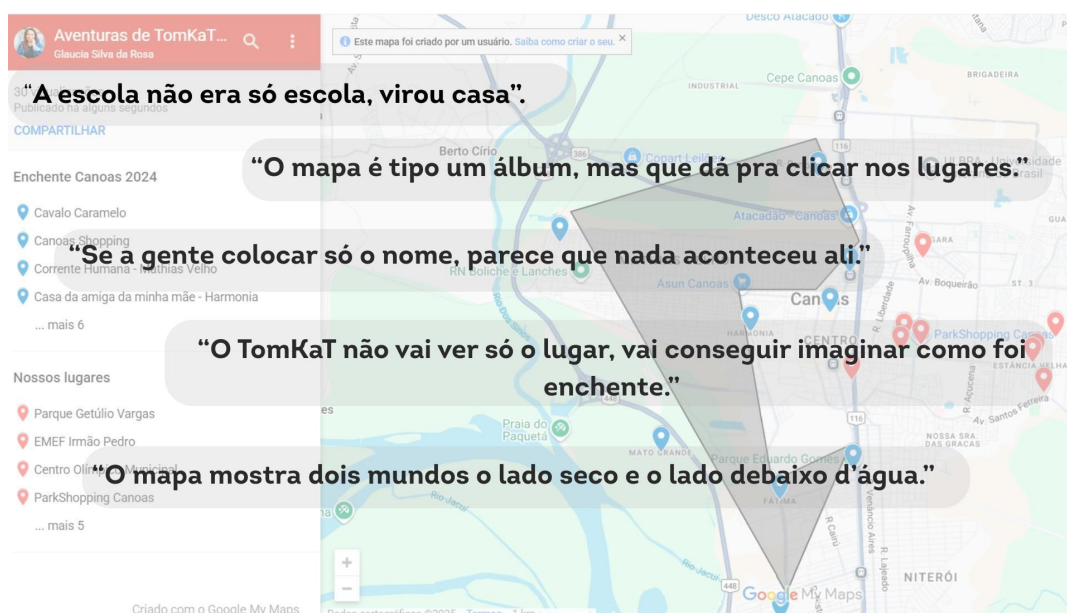
Assim, fica evidente que a potência do dispositivo “O ponto que nos conecta: explorando a história de Canoas/RS” está no modo como os quatro analisadores da pesquisa se articulam em uma tessitura que coengendra alunos, narrativa, território (cidade), tecnologias e natureza em um ecossistema inventivo e conectado de aprendizagem.

A narrativa gamificada não atua apenas como enredo lúdico que motiva e envolve os alunos, mas se estabelece como um dispositivo de mobilização afetiva, convocando-os a se implicarem com o mundo que habitam. O personagem *TomKaT*, ao interagir com a realidade local e provocar a produção do mapa, deixa de ser um simples personagem e passa a funcionar como elemento disparador de deslocamentos, invenções e ressignificações.

Ao longo dos encontros, a narrativa atravessa a prática pedagógica inventiva, promovendo a desestabilização do cotidiano e abrindo espaço para o imprevisível, para o encontro com os signos e para a criação coletiva de sentido. Tal movimento corrobora Kastrup (2009), ao destacar que a aprendizagem inventiva se dá na invenção de problemas e no encontro com signos que deslocam e ressignificam o percurso do aprender.

Nesse sentido, o Paradigma da Educação *OnLIFE*, propõe romper as fronteiras entre o digital e o físico, nele elas são dissolvidas em hibridismos contínuos, nos quais tudo está interconectado e em constante transformação (Schlemmer, 2023). O mapa, enquanto artefato digital conectivo e colaborativo, não apenas representa espaços geográficos, mas materializa relações, afetos e saberes que emergem de uma vivência híbrida e conectiva.

Dessa maneira, percebe-se que a cidade foi sendo cartografada não como um dado fixo, mas como um território vivido e em constante movimento. A missão, nesse contexto, rompe com a separação entre o espaço de aprendizagem e espaços da vida, configurando-se em um ecossistema no qual as fronteiras se dissolvem e outras formas de saber emergem. Conforme é possível ver em alguns trechos das falas dos alunos:

Figura 22 - Trechos das falas dos alunos durante o encontro²⁸

Fonte: Elaborado pela autora.

Com isso, é possível compreender que a prática pedagógica inventiva, nesse processo, não seguiu um roteiro fechado, mas foi construída a partir das forças que atravessam a experiência. A escuta atenta às dúvidas, hesitações, intervenções e sugestões dos alunos reorienta a ação pedagógica, permitindo que os caminhos sejam desenhados em ato conectivo transorgânico (Schlemmer, 2023).

Além disso, a escolha dos lugares significativos para os alunos, a organização espontânea em duplas, a mediação entre pares e a decisão coletiva sobre segurança digital são manifestações concretas da cocriação em rede, bem como da colaboração e da cooperação em diferentes níveis, envolvendo entidades humanas e não humanas (Schuster; Schlemmer, 2024). Todo esse contexto é um exemplo de prática pedagógica inventiva que se faz no presente, em resposta ao que pulsa, produzindo conhecimento como efeito das relações.

Não se trata apenas de marcar um local, mas de um ato que produz e compartilha conhecimento sobre a ecologia e as conexões de um dado território.

Diante desse contexto, o Dispositivo 4, concebido a partir das pistas emergentes nos Dispositivos 1, 2 e 3, será apresentado e analisado a seguir.

²⁸ O fundo da imagem é o mapa construído pelos alunos na experiência.

5.4 DISPOSITIVO 4 - O FIO QUE CONECTA: CRIANDO O PORTAL PARA O TOMKAT

As experiências com os dispositivos 1, 2 e 3 forneceram pistas fundamentais que contribuíram para a criação do dispositivo 4, denominado "O fio que conecta: criando o portal para o *TomKaT*". Esse dispositivo foi desenvolvido em dois encontros de quatro horas e em terceiro encontro de uma hora, contando inicialmente com a participação de 18 alunos e, posteriormente, com 10 alunos nos encontros seguintes. Cabe destacar que esses últimos encontros ocorreram próximos ao encerramento do ano letivo, o que ocasionou um número maior de ausências, já que as atividades avaliativas da turma haviam sido concluídas.

O objetivo da missão 4 consistiu em cocriar uma experiência que conectasse as aprendizagens, as memórias e as interpretações construídas ao longo do percurso vivido com o personagem *TomKaT*. A partir das problematizações que emergiram do habitar do território existencial nas "Aventuras de *TomKaT* em Canoas/RS", foi enviada uma missão cujo intuito era cocriar um dispositivo que permitisse aos alunos compartilhar os acontecimentos da enchente e, simultaneamente, conectar a narrativa do *TomKaT* em Canoas/RS, abrindo simbolicamente um portal.

No encontro inicial, realizou-se uma revisitação do percurso das missões anteriores, com ênfase na missão 3. Essa retomada foi construída de forma colaborativa e conectiva, por meio da criação de uma linha do tempo coletiva, que possibilitou reativar memórias, conectar eventos e identificar elementos significativos para os alunos. Durante essa construção, emergiram pistas que alimentaram o enredo da missão 4, compartilhada pelo *TomKaT* no ambiente virtual, criando assim uma ponte entre o vivido e o que estava por vir, como é possível verificar no diálogo extraído da transcrição do encontro.

Quadro 17 - Falas dos alunos

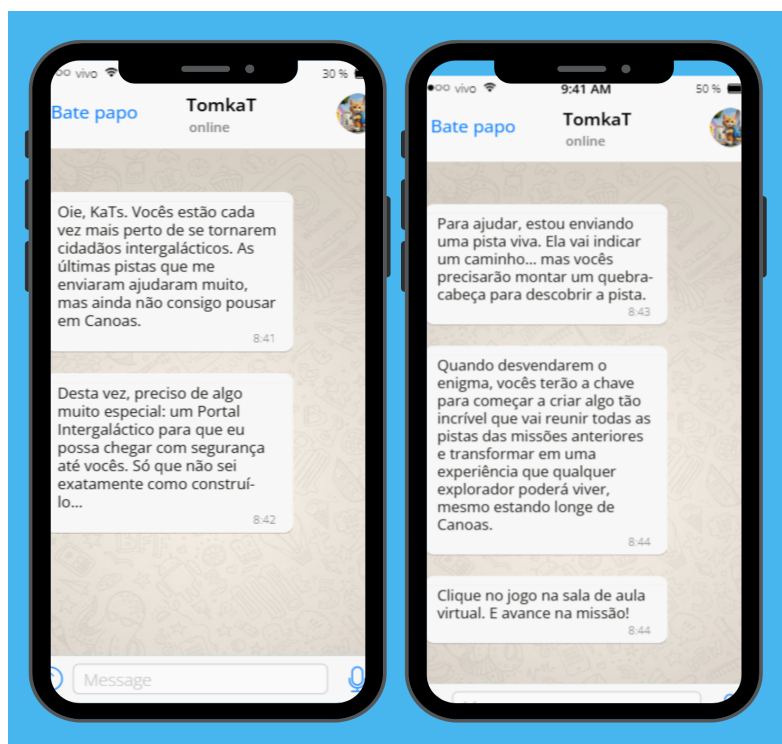
<p>Professora: "Quem lembra o que já vivemos com o <i>TomKaT</i> até agora?" Aluna 1: "A gente ajudou ele quando o tráfego aéreo estava fechado. A descobrir o que estava acontecendo" Aluno 17: "Teve o mapa que fizemos! A gente colocou os lugares onde a enchente foi mais forte." Aluna 10: "Mas não foi só a enchente, teve também os lugares que mais gostamos da nossa cidade para o <i>TomKaT</i> conhecer um pouco daqui"</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse diálogo, buscou-se refletir sobre as construções desenvolvidas até o momento na narrativa gamificada. As falas dos alunos evidenciam que essa narrativa mobilizou não apenas a memória, mas também afetos, relações com o território e conexões entre experiências reais e. A lembrança da enchente reativa um evento climático vivido coletivamente instaurando um espaço de partilha e elaboração do vivido, enquanto a menção aos lugares favoritos da cidade revela o vínculo identitário e afetivo dos alunos com o espaço que habitam. Esses elementos indicam que os dispositivos anteriores atuaram como produtores de sentidos, entrelaçando aprendizagem inventiva, memória coletiva e conectiva.

Nesse cenário, emerge a quarta e última missão, compartilhada pelo *TomKaT* (Figura 23), configurando-se como um desdobramento e ampliação das conexões estabelecidas até então. Essa missão provoca os alunos a retomarem as pistas e experiências anteriores, ao mesmo tempo que os desafia a cocriar um novo dispositivo a partir de um contexto inédito, intensificando a imersão narrativa e a cocriação em rede.

Figura 23 - Missão 4 enviada pelo *TomKaT*



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desta missão, os alunos foram desafiados a cocriar um portal intergaláctico, explorando a pista enviadas pelo *TomKat*, para que a conexão e o encontro entre o personagem e a cidade de Canoas pudessem, enfim, acontecer. Esse portal não se configurou apenas como um elemento fantasioso, mas como um dispositivo narrativo potente, concebido para tornar possível o atravessamento entre mundos, o da ficção e o da experiência vivida, permitindo que o personagem pudesse finalmente habitar Canoas e, assim, concluir a missão.

A proposta mobilizou a inventividade e a capacidade de resolução de problemas dos alunos, ao mesmo tempo em que provocou processos de cocriação entre entidades diversas, humanas e não humanas. Uma vez desvendado o quebra-cabeça, os alunos descobriram que explorariam o ChatGPT²⁹ para cocriar o portal. Num primeiro momento, os alunos reagiram com surpresa, entusiasmo e inúmeras perguntas, como se pode perceber no excerto do diálogo extraído da transcrição do encontro a seguir:

Quadro 18 - Falas dos alunos

<p>Aluno 15: Nós vamos usar o ChatGPT, que legal! Aluna 10: Nunca usei o chat, minha mãe usa para fazer os trabalhos da faculdade dela. Aluna 22: Legal! Mas como esse ChatGPT pode ajudar a genti? Aluno 3: Não sei. O TomKaT mandou essa pista, deve ajudar né? Aluna 10: É. Sora como a genti usa isso? O que a gente pode fazer?</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desse diálogo, torna-se visível a mistura de entusiasmo e curiosidade por parte dos alunos. A menção de Aluna 10 sobre o uso do *ChatGPT* por sua mãe em trabalhos acadêmicos sugere uma familiaridade indireta com a tecnologia, indicando que, embora o recurso já fizesse parte do cotidiano familiar, ainda não havia sido vivenciado diretamente por ela no contexto escolar. As perguntas formuladas por Aluna 22 e Aluna 10, evidenciam a necessidade de mediação e de compreensão sobre o potencial da Inteligência Artificial Generativa (*IAGen*) como ferramenta de apoio à missão. Esse momento de diálogo evidencia o processo de descoberta

²⁹ O *ChatGPT* é um modelo de linguagem generativa de Inteligência Artificial desenvolvido pela *OpenAI*. Foi projetado para interagir com usuários em formato de conversa, respondendo a perguntas, gerando textos e realizando diversas tarefas baseadas em linguagem natural. Acesso em: <https://chatgpt.com/>.

coletiva e a disposição dos alunos para explorar as tecnologias a fim de resolver a missão. Essa experiência dialoga com Schlemmer (2023), ao afirmar que,

[...] quem aprende não aprende só. Quem inventa não inventa só. Com o processo de digitalização, datificação e algoritmização do mundo, bem como de expansão da conectividade, temos compreendido que tudo no mundo se conecta, se comunica e aprende (Schlemmer, 2023b, p.40).

Dessa forma, compreende-se que os alunos não desenvolveram o portal sozinhos, mas sim em um processo de cocriação com *IAGen*. À medida que se conectam com a Inteligência Artificial, ampliam suas possibilidades de criação e aprendizagem colaborativa.

Após um momento de diálogo sobre como o *ChatGPT* poderia auxiliá-los, os alunos começaram a refletir sobre que tipo de portal poderiam cocriar para possibilitar a chegada do personagem *TomKaT* a Canoas. Esse momento desencadeou intensas discussões, pois, inicialmente, muitos não compreenderam como seria possível criar o portal e manifestaram o desejo de produzir algo físico, em vez do digital.

Entretanto, ao longo das trocas e problematizações, os próprios alunos perceberam que, para viabilizar a chegada do *TomKaT*, o portal precisaria ser digital. Diante dessa problematização, realizei uma intervenção, sugerindo algumas possibilidades de cocriação com o *ChatGPT* para constituirmos o portal de acesso ao *TomKaT*, como é possível verificar a seguir no extrato do diário de campo apresentado a seguir.

Quadro 19 - Extrato do diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO

Expliquei aos alunos que o TomKaT queria um portal que contasse o que vivemos, mas de uma forma inventiva. Algo que pudesse mostrar para outras pessoas o que aconteceu, não só com fatos, mas com narrativa deles. Então, o portal pode ser algo que tenha história, personagem, desafios.

Então a Aluno 2 comentou se poderia “pode ser tipo um livro, mas com nossas histórias?”

Aluna 10 “A gente pode usar o ChatGPT pra ajudar?” e o aluno 17 destacou que teria que ter o “TomKaT como personagem”

Confirmei que sim. Expliquei que o TomKaT havia enviado essa pista para que a IA pudesse ser um parceiro inventivo deles, ajudando a organizar ideias, revisar a escrita textos, mas que o conteúdo viria deles. A proposta do TomKaT era que este portal abrisse portas e conectasse Canoas.

Então, a turma começou a pensar o que o poderia ser, aluno 17 sugeriu ser um jogo igual ao jogo feito pela conectaKaT no Scratch, a turma achou que em pouco tempo não iriam conseguir fazer, mas e se fosse outro jogo questionou o aluno 10.

A turma começou a ter várias ideias para o portal: “jogo”, “livro”, “vídeo”, “mural”...A Aluna 10 acabou convencendo os colegas de que o vídeo seria pouco e o mural não era interessante como portal. Já o Aluno 17 sugeriu a criação de um livro que trouxesse, em seu interior, um jogo enigmático narrando a aventura do TomKaT na enchente.

A maioria da turma gostou da ideia, mas ficaram perdidos em relação à organização. Percebendo a inquietação que tomou conta do laboratório, comecei a intervir e sugeri que pensássemos primeiro na estrutura: vamos criar um único portal todos juntos ou dividir em grupos?A maior parte da turma considerou melhor dividir-se em equipes, pois assim cada uma poderia trabalhar no que achasse mais interessante. Formou-se dois grupos: um responsável pela criação de um jogo e outro dedicado ao desenvolvimento de um ebook. Após a organização, os alunos se mobilizaram em torno da missão proposta e logo perceberam que a primeira etapa seria escrever a história que iria ser contada tanto o ebook quanto o jogo. Como muitos ainda não estavam familiarizados com o ChatGPT, sugeri que comesçassem registrando suas ideias no Google Docs, para depois ampliarem com o apoio do ChatGPT

Fonte: Elaborado pela autora.

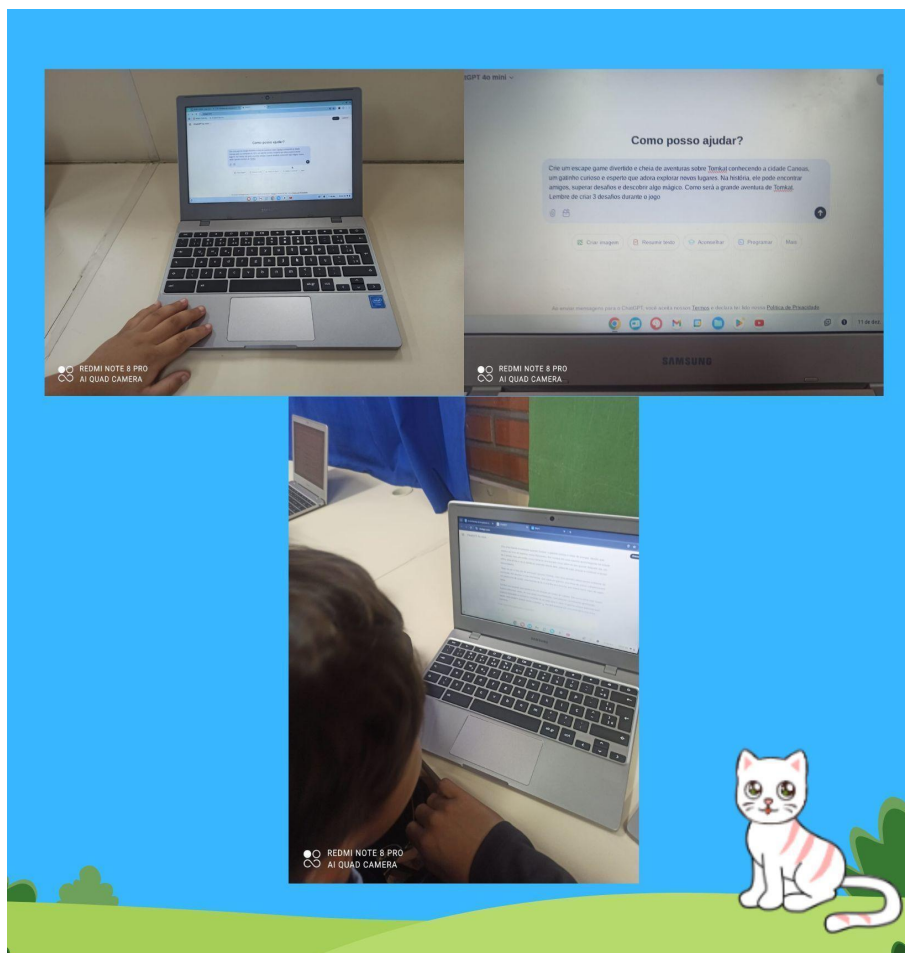
Neste extrato, fica evidente que as intervenções realizadas, aliadas ao potencial da *IAGen*, foram fundamentais para auxiliar os alunos no processo de cocriação. A transição da ideia de um portal físico para um digital, a exploração de diferentes formatos (jogo, livro, vídeo, mural) e, finalmente, a decisão pela criação de um livro-jogo ou jogo e *ebook*, evidenciam a adaptabilidade e o pensamento crítico desenvolvidos pelos estudantes.

A organização em grupos e a cocriação com o *ChatGPT*, enquanto parceiro de apoio à escrita e à organização de ideias, enfatizam o caráter inventivo, conectivo e colaborativo da prática pedagógica, que visava não apenas à criação de um portal, mas à construção de um processo de aprendizagem inventiva em ato conectivo transorgânico.

Desta forma, os alunos iniciaram a criação de uma narrativa que, posteriormente, foi revisada e ampliada com a participação do *ChatGPT*. O enredo escolhido tratava sobre a enchente em Canoas/RS e como os estudantes conseguiram escapar dela. A proposta não era construir um relato real, mas uma história ficcional inspirada em um acontecimento verídico. Assim, após finalizarem um texto introdutório sobre a enchente, os alunos, com auxílio da professora-

pesquisadora, elaboraram um *prompt*³⁰ e solicitaram ao *ChatGPT* que transformasse essa introdução em um *e-book* e, posteriormente, em *Escape Game*, conforme ilustram as figuras 24 e 25.

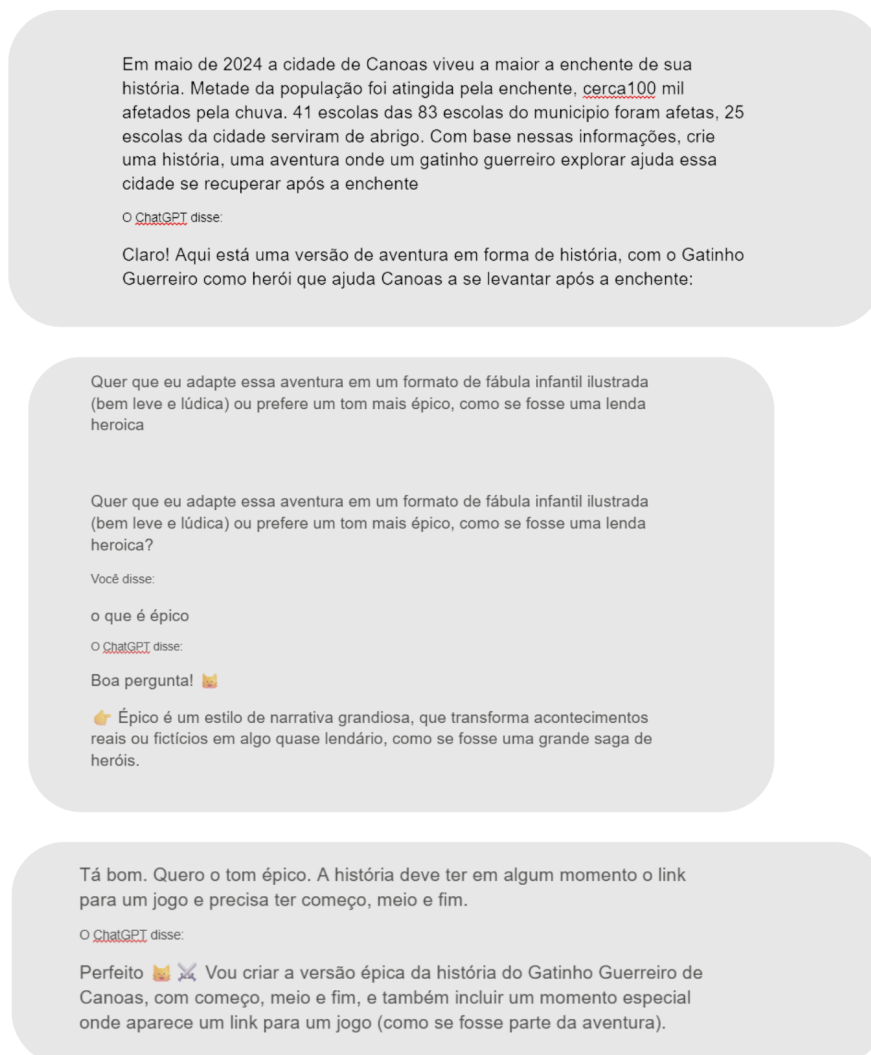
Figura 24 - Cocriação dos alunos com o ChatGPT



Fonte: Elaborado pela autora.

³⁰ Um *prompt* é um texto, pergunta ou comando que instrui um sistema de inteligência artificial a realizar uma tarefa específica.

Figura 25 - Recorte dos *prompts* feitos pelos alunos³¹



Fonte: Elaborado pela autora.

A conversa estabelecida com o *ChatGPT* evidencia o protagonismo ecológico conectivo (Schelemmer, 2023), uma vez que esse protagonismo, desenvolvido no contexto da prática pedagógica inventiva, resulta das conexões entre a inteligência humana e a *IAGen*, expressando-se em “pensar com, pensar junto” com o não humano (*ChatGPT*). No recorte dos *prompts* que auxiliaram na construção da narrativa, observa-se que os alunos construíram junto a *IAGen* a história para o portal da missão.

³¹ Todo o diálogo realizado com *ChatGPT* foi salvo em arquivo de documento no google docs.

Ao elaborarem uma introdução explicativa para contextualizar a enchente, os estudantes mobilizaram suas experiências e memórias pessoais, enquanto a professora-pesquisadora interveio no processo, instigando a formulação dos prompts. O ChatGPT, por sua vez, contribuiu com a expansão narrativa e com a materialização dos formatos inventivos: o *e-book* e o *Escape Game*.. Esse processo de cocriação revela como o conhecimento e a aprendizagem emergem do encontro entre inteligências diversas, configurando-se como uma experiência inventiva no Paradigma da Educação *OnLIFE*.

Tal dinâmica manifesta-se no dispositivo pedagógico por meio da interconexão de inteligências humanas e não humanas, da superação de dualismos e na promoção de aprendizagens inventivas ancoradas nas problematizações do mundo no tempo presente.

Após a finalização da narrativa, os alunos embarcaram na etapa de cocriação das imagens. Este processo colaborativo visava a elaboração de elementos visuais que seriam integrados ao portal, com o propósito de facilitar a vinda do *TomKaT* para Canoas/RS. Esse momento destacou-se como um dos mais engajadores e inventivos da experiência, pois possibilitou que a imaginação florescesse e se materializasse na cocriação de imagens coloridas e cheias de significados. Para essa construção, os alunos exploram a *IAGen Bing*³², conforme é possível observar nos registros a seguir:

³² O *Bing Image Creator* é um produto do site *Bing* que ajuda o usuário a gerar imagens de IA. Acesso em: <https://www.bing.com/images/create>.

Figura 26 - Alunos explorando o Bing para criação de imagens



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o momento de cocriação das imagens que iriam ilustrar o portal da missão, os alunos se depararam com o desafio de traduzir suas expectativas e de compreender minimamente os *prompts* da IAGen. A fase da experimentação no *Bing*³³ foi marcada por tentativas e erros, exigindo dos alunos não apenas a elaboração de ideias e a concepções visuais, mas também a produção de descrições textuais precisas para orientar a *IAGen*. Esse processo de “dialogar” com a Inteligência Artificial, na tentativa de materializar suas ideias imagens, favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico, estimulou o engajamento e aprofundou o processo de aprendizagem. Assim, a cocriação das imagens transformou-se em uma experiência complexa, inventiva e rica em descobertas, conforme se evidencia no extrato da transcrição do encontro a seguir:

³³ O *Bing Image Creator* é um produto do Bing que ajuda você a gerar imagens de IA. Acesso em: <https://www.bing.com/images/create>.

Quadro 20 - Falas dos alunos

Aluno 3: Eu escrevi “portal no espaço cheio de luz” e saiu todo estranho, nada a ver!
 Aluna 10: Tu tem que explicar melhor, né. Coloca assim: “portal com cores neon roxo e azul, bem brilhante”. Eu fiz e ficou bem legal.
 Aluno 3: Que bonitinho! Tu já baixou ele?
 Aluno 17: Ahhh, então não é só falar o que quero. A gente tem que dar mais detalhes, tipo contar direitinho, como a Sora falou.
 Aluna 10: É, parece que a gente tá conversando com alguém. Se não fala certo, ela não entende.
 Aluno 15: Verdade! Tem que pensar e escrever bem certinho, né?
 Aluna 10: E também tem que ter paciência. Olha, quando erra dá pra mudar e fica cada vez melhor.

Fonte: Elaborado pela autora.

O diálogo com a *IAGen* revela um habitat atópico, no qual os alunos transitam entre o imaginário, o digital e o real, construindo sentidos coletivamente nesse entrelaçamento de planos. Esse momento evidencia a aprendizagem inventiva em ato conectivo transorgânico, uma vez que os alunos não seguem um roteiro pré-definido, mas constroem juntos, de forma inventiva, ao dialogar com a *IAGen* para alcançar o resultado desejado e, assim, concluir a missão.

O segundo encontro foi marcado por inúmeras surpresas e novos desafios. Os alunos iniciaram o encontro organizando os materiais para, finalmente, dar início à montagem do portal. No encontro anterior, os alunos haviam salvado a narrativa cocriada com a *IAGen* no *Google Docs* e, posteriormente, encaminhado as imagens geradas para o e-mail da professora-pesquisadora.

Após essa retomada dos materiais, o grupo de alunos responsável pela construção do jogo a estruturar o *Escape Game* na plataforma *Genially*³⁴, enquanto o grupo encarregado do livro da história passou a organizar a narrativa no *BookCreator*³⁵.

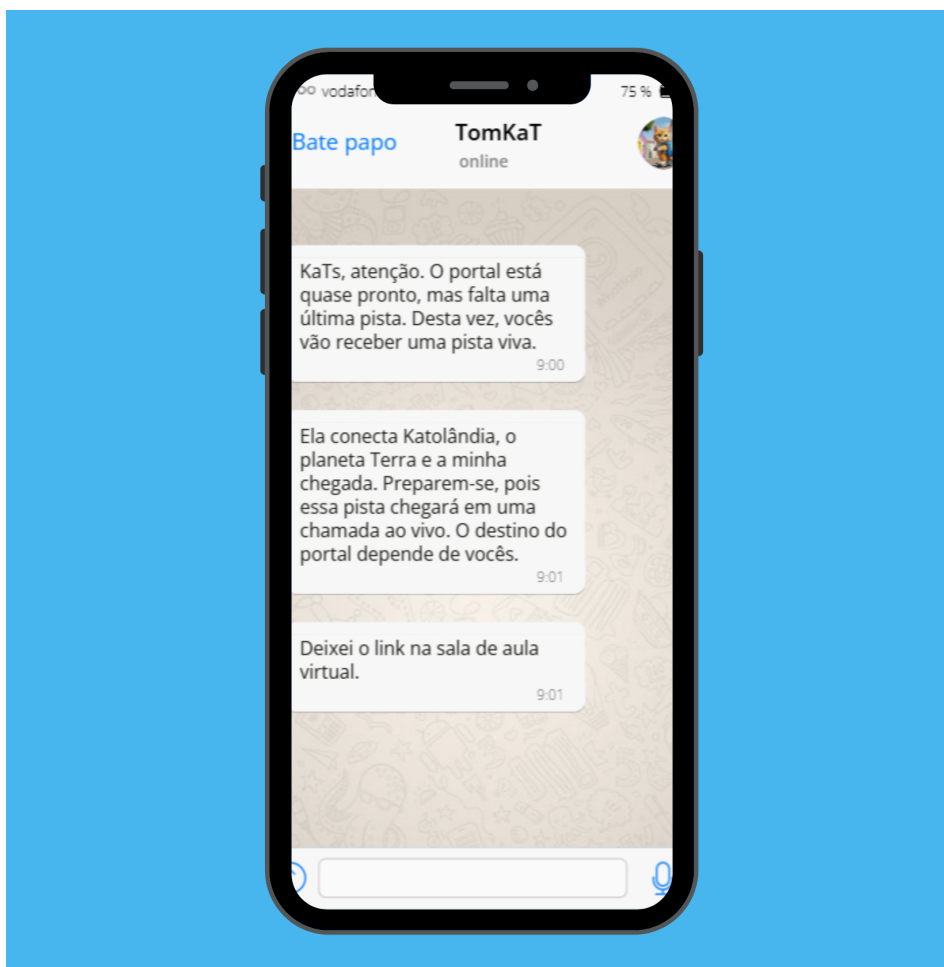
Esse encontro, previsto como o último, teria como objetivo a finalização do portal para a vinda do *TomKaT* a Canoas/RS. A expectativa era grande e a dedicação de todos os alunos era visível, visando que a missão fosse concluída com sucesso.

Em meio a essa expectativa, os alunos são surpreendidos por uma nova mensagem do *TomKaT*, publicada no “*Google Sala de Aula*”:

³⁴ Acesso em: <https://auth.genially.com/pt-br/logout> .

³⁵ Acesso em: <https://bookcreator.com/>.

Figura 27 - Última mensagem enviada pelo *TomKaT*



Fonte: Elaborado pela autora.

A mensagem misteriosa deixou os alunos ansiosos para o após o recreio. O desejo de decifrar a nova pista e entender o próximo passo da aventura do *TomKaT* tornou-se o principal assunto entre eles. Mal podiam esperar pelo fim do recreio para desvendar o mistério, embora tentassem manter a concentração para finalizar o portal.

Após o recreio, abrimos o link deixado pelo *TomKaT* na sala de virtual e nos conectamos com uma das *embaixaKaTs*³⁶ e com a professora-pesquisadora de Gramado (Figura 28), que também participa da rede. Esse foi um momento significativo, pois os alunos puderam conhecer as aventuras já vividas pelo *TomKaT* em outros lugares, ouvir um pouco mais sobre a rede *ConectaKaT* sob a perspectiva da *embaixaKaT*.

³⁶ Nome dado ao embaixador(a) da *ConectaKaT*. A(o) *embaixaKaT* é uma criança ou adolescente que representa e promove a rede, incentivando outros *kaTs* a participarem, compartilharem experiências e criarem conteúdos.

Figura 28 - Pista viva da missão 4



Fonte: Elaborado pela autora.

Após o bate-papo com duas integrantes da Rede *ConectaKaT*, a turma retornou à missão de finalização do portal. Contudo, considerando o avançar da hora, propus que concluíssemos a estrutura do portal e a encaminhássemos ao *TomKaT*. Expliquei, entretanto, que não seria possível encerrar a missão naquele momento, e que conversaria com a professora responsável para que pudéssemos finalizar a experiência coletivamente na sexta-feira daquela mesma semana. No terceiro encontro, participaram os mesmos alunos presentes na quarta-feira anterior, o que evidencia o envolvimento dos alunos com a narrativa gamificada construída. O encontro teve início com a apresentação do livro pelo primeiro grupo, momento marcado por intensas trocas, partilhas e construções de significados coletivos.

Os grupos haviam decidido previamente que o *Escape Game* faria parte da estrutura narrativa do livro, integrando-se à proposta de forma interativa. Essa escolha

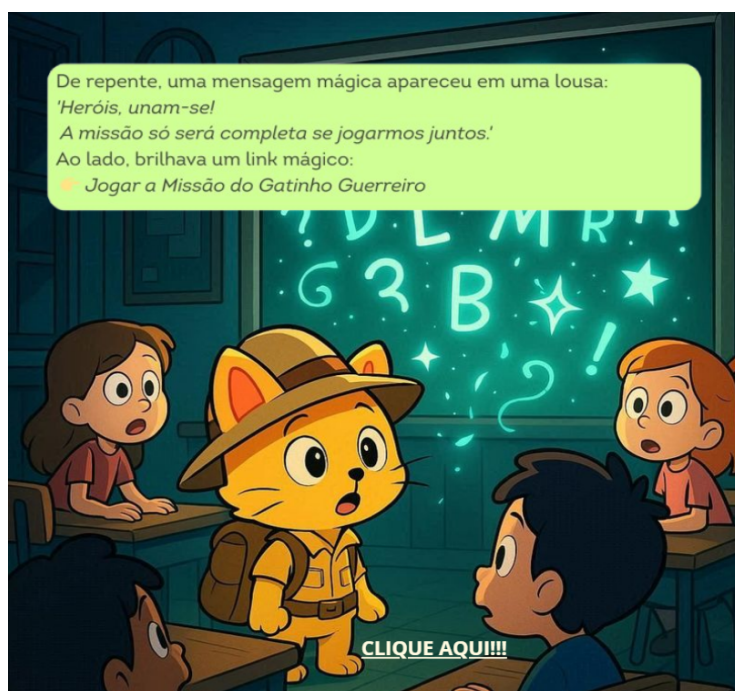
possibilitou uma experiência dinâmica e envolvente, que uniu leitura, resolução de desafios e interação entre os participantes. O resultado dessa construção pode ser observado nas imagens apresentadas a seguir:

Figura 29: Capa do livro que contou a história de *TomKaT* em Canoas/RS



Fonte: Captura realizada pela autora.

Figura 30: Página do livro de história que leva para o jogo



Fonte: Captura realizada pela autora.

A construção realizada pelos alunos revela um processo de aprendizagem que transcende a simples execução de uma atividade escolar, configurando-se como uma experiência de cocriação, coautoria e significação coletiva. Ao explorarem diversas tecnologias e integrarem o *Escape Game* à narrativa do livro na elaboração dos dispositivos, os alunos mobilizaram a problematização do tempo presente, o pensamento ecológico-conectivo, o pensamento imaginativo e inventivo, bem como diversas tecnologias, aplicativos e plataformas digitais.

Este encontro também culminou no tão aguardado *achievement* final, momento em que os alunos receberam o passaporte intergaláctico, agora completo todos os carimbos, e o certificado de cidadão intergaláctico (figura 31).

Figura 31 - Certificado de cidadão intergaláctico



Fonte: Elaborado pela autora.

Paralelamente a esse momento, ocorreu a chegada de *TomkaT* a Canoas/RS. O gatinho guerreiro e explorador conseguiu pousar na Praça do Avião, ponto simbólico da cidade. A partir dali, *TomkaT* embarcou em uma jornada pelos territórios urbanos mapeados e narrados pelos próprios alunos. Essa travessia foi apresentada à turma por meio de um álbum de fotos enviado pelo personagem.

Em seguida, após o *achievement* pela missão concluída, realizamos uma roda de conversa final, em que os alunos puderam revisitar o percurso vivido. Depois, foram convidados a registrar no mural da sala de aula virtual o que mais gostaram da experiência (Figura 25).. Esse foi um momento de grande relevância, pois evidenciou o quanto a prática pedagógica inventiva foi significativa, ao mesmo tempo em que

possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências previstas na BNCC para o 5º ano. Entre elas, destacam-se: o pensamento científico, crítico e criativo; o uso da cultura digital e da comunicação; a capacidade de argumentação; a cooperação; a responsabilidade e a cidadania. Além disso, a experiência ampliou os horizontes dos alunos em relação ao universo e à própria comunidade.

Figura 32 - Relatos dos alunos sobre a experiência



Fonte: Elaborado pela autora.

Os relatos evidenciam que a prática pedagógica inventiva com narrativa gamificada foi uma experiência divertida e repleta de aprendizados, conforme é descrito pelos alunos. É inegável que o engajamento com a narrativa do *TomKaT* possibilitou a construção de sentidos que articularam curiosidade, inventividade e investigação, permitindo que os alunos se percebessem como co-protagonistas de uma aventura.

Ao mesmo tempo, as missões favoreceram a apropriação de tecnologias, como a inserção de pontos no mapa, a elaboração de informativos no *Canva* e o processo de cocriação com as *IAGens*, entre outras tecnologias já descritas neste dispositivo. Nesse processo, a experiência revelou como a narrativa gamificada potencializa aprendizagens inventivas ao conectar vida cotidiana, tecnologias digitais e memória coletiva.

Assim, o dispositivo 4 promoveu a prática pedagógica inventiva em que a narrativa gamificada dialogou com diferentes inteligências, impulsionando o protagonismo ecológico conectivo. Desse modo, o percurso experienciado neste dispositivo provoca o olhar para os seguintes analisadores:

a) **Narrativa Gamificada:** Fez parte de todos os dispositivos; no entanto, neste dispositivo ela ganhou novas camadas de complexidade. Para além dos elementos que já vinham compondo a narrativa, como missão, personagem, *achievement* e feedback, nesta missão também teve uma pista viva e um enigma a ser desvendada de um quebra-cabeça. Os alunos mantiveram-se engajados com os elementos fictícios e reais, ampliando a potência inventiva do percurso. Assim, embora a narrativa gamificada tenha estado presente em todos os dispositivos, no dispositivo 4 ela se tornou mais complexa e cheia de significados;

b) **Ecologia das Inteligências:** Emergiu da conexão e da hibridização entre entidades diversas, humanas e não humanas, que se articularam no processo de cocriação do portal. Essa ecologia não se configura como a soma de inteligências distintas, mas como uma rede complexa e interdependente que opera em ato conectivo transorgânico. Nesse contexto, humanos (alunos e professora-pesquisadora), inteligências artificiais (*ChatGPT* e *Bing*) e elementos do território (narrativas da enchente) atuaram de forma simpoiética, produzindo conhecimentos e invenções que não existiam previamente. Isso fica evidente em falas dos alunos, como: "Tem que explicar direitinho pra IA, senão ela não entende" (aluno 17); "É como se fosse conversar com alguém, só que é a com IA" (aluna 10). Esses excertos demonstram que a aprendizagem acontece em rede, na

constituição de hiperinteligências que expandem a potência inventiva do percurso.

c) **Práticas Pedagógicas Inventivas:** Estiveram em evidência em toda a constituição do dispositivo, desde o recebimento da missão até a criação e abertura do portal que levou o *TomKaT* para Canoas/RS. Em todas essas etapas, que abrangeram a retomada das missões anteriores até o desenvolvimento da narrativa em cocriação com a *IAGen*, o percurso revelou-se inventivo, conectivo, colaborativo e integrado, ilustrando de forma potente o conceito de prática pedagógica inventiva no contexto escolar;

d) **Protagonismo Ecológico Conectivo:** Esteve presente em todo o percurso, manifestando-se de forma mais evidente no processo inventivo de cocriação que envolveu a narrativa do portal, conforme apresentado na figura 22. Esse movimento configurou um contexto de hiperinteligências, no qual entidades humanas e não humanas, em ato conectivo, foram co-produtoras em um processo transubstanciado.

A prática pedagógica inventiva constituída ao longo do dispositivo 4 revelou pistas importantes sobre a narrativa gamificada, a ecologia das inteligências e o protagonismo ecológico conectivo, possibilitando compreender como a aprendizagem inventiva se entrelaça à vida cotidiana, à memória coletiva e às tecnologias. Esse percurso também ampliou a compreensão da potência inventiva que emerge da cocriação em rede entre humanos e não humanos.


Durante a prática pedagógica inventiva com narrativas gamificadas, os alunos leram e pesquisaram sobre o acontecimento climático ocorrido na cidade de Canoas/RS, observaram e escutaram as vivências dos colegas atingidos direta ou indiretamente pela enchente e, a partir disso, criaram um dispositivo para compartilhar com outras pessoas o que aconteceu na cidade, de modo a alcançar o objetivo final da missão: abrir o portal para o TomKaT. Essas leituras e vivências impulsionaram a produção de narrativas em que as crianças passaram a contar a cidade segundo seus próprios percursos: a enchente que não entrou em um determinado bairro, as áreas de risco, os medos e as imaginações convocadas por cada espaço. Tais produções,

ainda que apareçam aqui em fragmentos, constituem o tecido vivo que sustentou a construção das práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas.

Ao concluir este percurso analítico fica evidente que cada dispositivo habitado na pesquisa ofereceu pistas singulares para compreender como as práticas pedagógicas com narrativas gamificadas podem oportunizar uma experiência de aprendizado para os alunos. A partir da perspectiva do Paradigma da Educação OnLIFE percebeu-se que esse tipo de narrativa contribui para criar experiências de aprendizagem mais vivas, conectadas e significativas. As aprendizagens que surgiram ao longo do percurso mostraram que a invenção acontece quando os alunos têm espaço para viver experiências, escutar uns aos outros e criar juntos, elementos que estiveram presentes em todo percurso da prática pedagógica inventiva desenvolvida.

O quadro a seguir apresenta a sistematização das pistas produzidas em cada dispositivo. Observa-se que elas se e se deslocam ao longo do percurso. Os efeitos e resultados decorrentes serão abordados no próximo capítulo.

Quadro 21 - Pistas encontradas nos dispositivos

PISTAS DOS DISPOSITIVOS 	
DISPOSITIVO 1	O fio conectivo em nosso novelo: como vejo a escola?
	<ul style="list-style-type: none"> ● Construção de uma narrativa gamificada como uma estratégia de engajamento e produção de sentidos na educação básica. ● Aprendizagem inventiva como uma abertura de caminhos para a emergência de novos modos de ensinar e aprender.
DISPOSITIVO 2	Conectando a narrativa: o que aconteceu em Canoas/RS?
	<ul style="list-style-type: none"> ● Educação <i>OnLIFE</i> na problematização do tempo/mundo presente. ● Histórias, afetos e memórias como elementos para compreender a cidade e suas territorialidades.
DISPOSITIVO 3	O ponto que nos conecta: explorando a história de Canoas/RS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Pertencimento e identidade ao discutir os acontecimentos locais. ● O processo colaborativo de construção do mapa possibilitou uma cartografia viva, que integra memórias, narrativas e experiências. ● Coengendramento entre entidades humanas e não humanas.
DISPOSITIVO 4	O fio que conecta: criando o portal para o <i>TomKaT</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ● Narrativa gamificada como um fio condutor da prática pedagógica

	<p>inventiva.</p> <ul style="list-style-type: none">● Educação <i>OnLIFE</i> ("On" = ligado/conectado; "LIFE" = vida), o paradigma se caracteriza como uma educação que está intrinsecamente ligada e conectada à própria vida.● Cocriação a partir do percurso de construção do <i>e-book</i> e <i>Escape Game</i>.● Protagonismo Ecológico Conectivo, Ecologias Inteligentes e Hiperinteligências na produção do conhecimento, para além do foco no aluno, professor ou conteúdo.● Ativação do comum mostra quando o conhecimento é partilhado, cocriado, e há potência coletiva nos processos.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O percurso de construção desta pesquisa conectou as pistas emergentes da revisão de literatura (Primeiro Território), dos intercessores teóricos (Segundo Território) e das práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas, que constituem os dispositivos (Terceiro Território). A seguir, são apresentadas a sistematização dos resultados e a discussão desse percurso.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática pedagógica inventiva com narrativa gamificada, desenvolvida na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE* (Schlemmer, 2023), na Educação Básica, possibilitou a discussão de problemáticas do mundo no tempo presente, ao articular a experiência real, os afetos, a cidade, os eventos climáticos e as tecnologias digitais em um mesmo ecossistema pedagógico.

A integração entre a ficção da narrativa gamificada do personagem *TomKaT* e as vivências dos alunos, como no caso da enchente em Canoas/RS, favoreceu processos de ressignificação do vivido, instaurando espaços de aprendizagem marcados pela curiosidade, inventividade, cocriação e investigação.

Nesse percurso, evidenciou-se um protagonismo ecológico conectivo, no qual os alunos, em conexão com diferentes tecnologias e plataformas digitais, cocriaram informativos, mapas digitais, *e-books* e um jogo, ampliando suas possibilidades expressivas e investigativas. Esse movimento foi potencializado pela ecologia das inteligências, desafiando a visão antropocêntrica e os dualismos tradicionais que separam natureza, técnica e cultura (Di Felice, 2009; 2017; 2023).

Nesse sentido, observou-se também que a aprendizagem inventiva (Kastrup, 2009), no âmbito do Paradigma da Educação *OnLIFE*, não se restringiu à resolução de problemas previamente estabelecidos pelas missões, mas se configurou como um processo contínuo de invenção e cocriação, em que o conhecimento emergiu das relações entre humanos e não humanos, entre físico e digital, entre memórias individuais e coletivas.

Desta forma, as práticas desenvolvidas no âmbito da ação “*TomKaT* nas Escolas: Missão Canoas”, vinculadas ao *Hub ConectaKaT* e integrantes da *RIEOnLIFE*, apontam para um habitar atópico do ensinar e do aprender. Esse movimento sugere uma ruptura com os espaços e modelos de ensino tradicionais, promovendo uma aprendizagem que ocorre em diferentes espaços e tempos, tanto físicos quanto digitais, e em diferentes formas.

Sendo assim, o habitar atópico reflete a fluidez e a ubiquidade do conhecimento na era digital, em que a sala de aula se expande para além dos muros da escola e integra a vida cotidiana e as redes de conexão. Essa condição não apenas desafia os dualismos clássicos entre físico e digital, natureza e técnica, mas também abre

caminho para transformações na forma como concebemos os espaços, os papéis e os próprios processos de aprender.

No contexto da experiência vivenciada, os dados produzidos nos dispositivos evidenciam esse deslocamento: o aprender configurou-se em movimento, na relação entre escola, cidade, tecnologias digitais e biodiversidades, instaurando uma escola em fluxo. Nessa dinâmica, a professora-pesquisadora não atuou como detentora do conhecimento, mas como cartógrafa dos percursos, enquanto os alunos integraram-se a uma rede na qual memórias, dados, tecnologias digitais e forças da natureza se entrelaçaram de modo inventivo.

Durante a experiência, a aprendizagem inventiva configurou-se como um processo que se deu em ecologias conectivas, atravessando tempos e espaços híbridos, nos quais humanos e não humanos cocriaram dispositivos inventivos. Observou-se, ainda, que esse habitar atópico não apenas ampliou os ambientes de aprendizagem, mas também ressignificou os papéis de professores e alunos. Como resultado deste processo, a experiência se apresentou como prática ecológica e conectiva, caracterizada pela fluidez e pela capacidade de instaurar ecossistemas de aprendizagem inventiva, mais apropriados para às demandas e complexidades da sociedade atual.

Esse movimento exigiu a problematização do mundo no tempo presente e a invenção de novos modos de aprender em rede, sustentados por uma perspectiva ecossistêmica. Nesse contexto, a narrativa gamificada se consolidou como um dispositivo potente, pois conectou elementos ficcionais e reais, entrelaçou passado e presente, mobilizou memórias afetivas e coletivas e promoveu a cocriação em situações de aprendizagem significativas. Isso corrobora com Schell, Cleto e Schelemmer (2024), quando afirmam que a narrativa gamificada é dinâmica e cativante, transcende as fronteiras geográficas e culturais e aumenta o alcance e a profundidade das experiências educacionais.

Além disso, no interior desse processo, emergiu um híbrido denominado “narrativas de descobertas vivenciadas”, resultado do entrelaçamento entre a pesquisa de informações sobre o território e as memórias concretas da enchente, compondo uma forma singular de narrar própria da experiência cartográfica realizada.

Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas inventivas com narrativa gamificada, desenvolvidas na perspectiva do Paradigma da Educação

OnLIFE na Educação Básica, constituíram-se como experiências capazes de mobilizar não apenas engajamento e ludicidade, mas, sobretudo, processos de cocriação, colaboração e invenção.

Esses resultados, embora situados em um contexto específico, colocam em evidência os potenciais e os desafios de se habitar a educação em rede, em ecologias conectivas, nas quais humanos e não humanos cocriam formas de aprender e ensinar. Assim, a partir da experiência de habitar este processo de pesquisa, emergiram pistas que serão, a seguir, sistematizadas e aprofundadas;

- **Narrativa gamificada:** Destacou-se como estratégia pedagógica essencial para o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos, promovendo a produção de sentidos e configurando-se não apenas como um elemento lúdico, mas o como fio condutor da prática pedagógica inventiva que sustentou toda a experiência. Ao conectarem-se à narrativa, os alunos tornaram-se cocriadores em um ambiente de aprendizagem dinâmico, sensível e inventivo que possibilitou descobertas e a construção de novos conhecimentos;
- **Aprendizagem inventiva:** Potencializou-se à medida que os alunos foram desafiados a ir além da simples recepção de informações ou da resolução de problemas previamente definidos. Em vez de atuarem como receptores passivos, assumiram o papel de cocriadores de práticas, conhecimentos e realidades, imersos em processos de experimentação, colaboração e constante problematização, em diálogo com diferentes tecnologias e plataformas digitais;
- **Educação *OnLIFE*:** Emergiu das problematizações do mundo no tempo presente, articuladas à narrativa gamificada desenvolvida na experiência, abrindo caminhos para novas formas de aprender e de ler o mundo. Essa perspectiva se manifestou no cultivo da experiência vivida durante as enchentes que atingiram a cidade de Canoas/RS em maio de 2024, quando os alunos, ao entrelaçarem memórias do acontecimento com pesquisas em sites e a exploração de tecnologias digitais (como *Google Maps*, *Canva*, etc.) para narrar ao personagem *TomKaT* o que havia ocorrido, evidenciaram um habitar

atópico (Di Felice, 2009), no qual físico e digital, humano e não humano se atravessam. Nesse movimento, a narrativa gamificada configurou-se como prática inventiva que expressa o Paradigma da Educação *OnLIFE* em sua dimensão transorgânica e ecológico-conectiva;

- **Processos conectivos e colaborativos:** Emergiram como resultado direto das práticas pedagógicas inventivas nas quais a narrativa gamificada integrou-se a uma perspectiva conectiva e inventiva. Esse movimento se deu de forma simpoiética, em que a aprendizagem e a criação se constituem como processos intrinsecamente coletivos e relacionais: um de fazer-com, viver-com e produzir-com;
- **Coengendramento entre entidades humanas e não humanas:** Evidenciou-se na articulação entre os alunos, a narrativa gamificada, o espaço físico e o digital, e as tecnologias. Essa relação favoreceu a superação de dicotomias (como sujeito/objeto, indivíduo/meio ambiente), e deslocou a ideia de uma influência unilateral, instaurando uma dinâmica de coengendramento que produziu o gesto da atenção, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento identitário a partir da discussão dos acontecimentos locais;
- **Cocriação:** Configurou-se como o próprio gesto do "fazer com", desenvolvido na conexão entre entidades diversas, humanas e não humanas, analógicas e digitais. Esse processo de composição e invenção resultou na criação de diferentes dispositivos, como o *e-book* e o *Escape ame*, expressando uma aprendizagem inventiva em fluxo;
- **Protagonismo Ecológico Conectivo e Ecologias Inteligentes:** Embora sejam conceitos distintos, emergiram de forma articulada. O Protagonismo Ecológico Conectivo manifestou-se no reconhecimento da participação ativa de todos os atores, humanos e não humanos, na construção dos dispositivos finais da missão. O ambiente em que esse protagonismo se desenvolveu, por sua vez, não apenas possibilitou interações, mas se constituiu como resultado do próprio processo, configurando uma Ecologia de Inteligências.

A partir desses resultados, retomo a origem desta pesquisa, que emergiu da seguinte problemática: **Como as narrativas gamificadas, na perspectiva do Paradigma da Educação OnLIFE, potencializam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas na Educação Básica?** A partir dessa problemática, emergiram o objetivo geral e três objetivos específicos de pesquisa.

Para uma compreensão aprofundada do problema, é fundamental repensar os modelos educacionais vigentes. Apesar dos avanços ocorridos na última década, especialmente após a COVID-19, quando o ensino passou por grandes transformações, a educação ainda se mantém, em grande parte, presa a lógicas de transmissão de informações e à centralização do protagonismo, ora do professor, ora do aluno, sem romper efetivamente com a visão antropocêntrica e dualista que sustenta tais práticas.

Nesse sentido, para refletir sobre a problemática no âmbito do Paradigma da Educação *OnLIFE*, torna-se necessário compreender que as práticas pedagógicas precisam implicar um deslocamento que vá além das dicotomias que historicamente estruturaram a educação. É preciso reconhecer que aprender não se limita à aquisição de informações, mas significa habitar ecologias conectivas em constante transformação. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se restringe à oposição entre ensino tradicional e protagonismo discente, mas se expande para uma aprendizagem inventiva, que emerge de processos de coengendramento entre humanos e não humanos.

Partindo dessa compreensão, articulada à experiência vivenciada no terceiro território desta pesquisa, entende-se que as narrativas gamificadas, na perspectiva do Paradigma da Educação *OnLIFE*, potencializam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas na Educação Básica quando: promovem a conexão entre espaços *on-line* e *off-line*, favorecendo experiências de aprendizagem híbridas; quando engajam os alunos em narrativas que instigam a colaboração e o protagonismo ecológico conetivo; quando articulam saberes de diferentes áreas de forma interdisciplinar e inventiva; e quando aproximam a escola da cultura digital, permitindo que alunos e professores inventem problemas, cocriem soluções, histórias e conhecimentos em rede.

Ao refletir sobre o objetivo geral da pesquisa, que era promover a cocriação de práticas pedagógicas inventivas que se apropriem de narrativas gamificadas, na perspectiva do paradigma da Educação *OnLIFE*, fica evidente, pela apresentação, análise dos dispositivos e discussão de resultados, que essa cocriação de fato se concretizou. Os alunos engajaram com a narrativa gamificada, vivenciando um processo que se desenvolveu na conexão entre o humano e a máquina, especialmente potencializado pelas novas *IA Gen*, como o *ChatGPT* e o *Bing*.

Os objetivos específicos não foram alcançados de maneira linear, mas tensionados, ressignificados e ampliados pela própria vivência da experiência com os dispositivos da pesquisa. O primeiro objetivo específico, que buscava **compreender o processo de cocriação de uma narrativa gamificada**, foi tensionado ao longo do percurso, revelando que esse processo inventivo, colaborativo e dinâmico. Caracteriza-se pela apropriação da lógica da gamificação, pela participação ativa dos alunos, pela integração de diferentes conhecimentos, pela inventividade e pelo coengendramento de inteligências diversas.

O segundo objetivo específico visou **identificar quais são os desafios e as oportunidades que emergem durante o processo de cocriação de narrativas gamificadas**. A análise revelou que a prática pedagógica inventiva, nesse contexto, configura-se como um campo fértil, mas também repleto de desafios. Entre oportunidades, destacam-se a potência da inventividade, da colaboração e do engajamento, que promovem a produção do conhecimento. Já entre os desafios, sobressai a necessidade de elaborar uma narrativa envolvente, capaz de estimular e desafiar os alunos continuamente, provocando reflexões e inquietações que sustentem o processo de aprendizagem inventiva.

O terceiro objetivo específico buscou **propor pistas que possam orientar a cocriação de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas**. A partir da análise da prática foi possível identificar elementos orientadores que podem servir como pistas esse processo, tais como:

- **Criar práticas pedagógicas inventivas que partam das problematizações do presente:** para desenvolver a cocriação de práticas pedagógicas com narrativas gamificadas, é fundamental que essas práticas surjam das inquietações dos alunos ou das situações que envolvam o cotidiano, sejam elas sociais, culturais, ambientais,

tecnológicas ou de outras naturezas. É igualmente importante considerar o território em que habitam e as experiências que o constituem. Dessa forma, o aprendizado se conecta de modo mais direto ao cotidiano dos estudantes, conferindo novos significados ao conhecimento construído coletivamente.

- **Entrelaçar a narrativa e experiência:** construir narrativas gamificadas que misturem o imaginário com as memórias, histórias e experiências dos alunos. A ficção serve como um “gatilho inventivo” para que eles revisitem o que já conhecem, interpretem suas trajetórias e criem possibilidades de existência dentro e fora da escola. Portanto, o entrelaçamento de fantasia e experiência através de narrativas gamificadas é um pilar das metodologias inventivas, pois permite que os sujeitos valorizem sua autonomia e autoria, atribuindo novos sentidos ao conhecimento em conexão com a vida e a rede ecológica a que pertence.
- **Ampliar os espaços de aprendizagem:** reconhecer que aprender não acontece apenas na sala de aula. A cidade, a natureza, os espaços comunitários, as redes digitais e a própria vida cotidiana também constituem territórios de experimentação, investigação e invenção, ampliando e fortalecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas.
- **Ressignificar o papel do professor:** compreender o professor como um cartógrafo, alguém que acompanha percursos, orienta caminhos possíveis, observa movimentos e ajuda a organizar os trajetos inventivos dos alunos. Em vez de indicar um único caminho, o professor apoia a invenção, a exploração, as escolhas e as descobertas do grupo.
- **Cultivar ecologias cognitivas:** promover ambientes de aprendizagem em que humanos, tecnologias, biodiversidades, dados e narrativas se conectem em processos híbridos. Nesses processos, diferentes saberes, inteligências e sensibilidades interagem, produzindo modos de pensar e criar mais amplos, coletivos e interdependentes.

Essas pistas apontam para a importância da intencionalidade pedagógica no planejamento, da abertura ao diálogo e da valorização do protagonismo ecológico

conectivo. Sendo assim, com base nas discussões e resultados obtidos a partir da exploração dos três territórios (Revisão Sistemática de Literatura, Intercessores Teóricos e Práticas Pedagógicas Inventivas com Narrativas Gamificadas), e em conexão com as pistas encontradas em cada um deles, apresento, a seguir, as considerações finais, na qual indico os limites e as futuras possibilidades do estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS

É chegada a hora de colocar um ponto final na narrativa. No entanto, ao longo deste percurso cartográfico, compreendo que, embora o ponto precise ser colocado, ele não é representado, de fato, o fim desta construção. Afinal, na cartografia, o mapa nunca se fecha completamente: ele se desdobra em novos caminhos que poderão ser percorridos. A realidade em si está em constante devir, e o conhecimento é um trabalho de invenção contínua.

Ao longo deste percurso de construção, invenção e cocriação entre diferentes inteligências e tecnologias, a aprendizagem se constituiu como uma conexão viva entre as experiências de cada aluno e a rede ecológica à qual todos pertencemos. A descrição, análise e ressignificação das práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas mostraram que esse processo não se limitou a uma inovação metodológica, mas implicou em um deslocamento epistemológico acerca das formas de conceber o ensino, o currículo e a participação/envolvimento dos alunos. Em contraste com práticas escolares amplamente exploradas, frequentemente guiadas por uma centralidade da transmissão de conteúdos, o percurso desenvolvido nesta pesquisa foi orientado pela abertura à experiência, à imprevisibilidade e o protagonismo ecológico conectivo.

Esse deslocamento de perspectiva mostrou-se fundamental para compreender a potência das práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas e para explicitar em que medida elas se diferenciam de outras propostas pedagógicas. Tais práticas, ao serem exploradas no âmbito desta pesquisa, demonstraram o potencial de superar visões dualistas e instrumentais da tecnologia na educação.

O desenvolvimento das práticas pedagógicas inventivas com narrativa gamificada apesar de parecerem simples de serem constituídas, requer atenção e uma finalidade pedagógica. O de inventar e cocriar práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas é, na perspectiva desta tese, um convite à construção ativa do conhecimento.

No âmbito do *Hub ConectaKaT Canoas (2024)*, o desenvolvimento das práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas, impulsionou um processo de cocriação e descoberta por parte dos alunos e da professora-pesquisadora, desta

forma ocorreu um coengendramento ecológico conectivo, em que a invenção da própria identidade e do mundo emergiu das problematizações e dos atos conectivos singulares ocorridos durante o percurso da narrativa do *TomKaT* em sua missão na escola. Assim, após a conclusão deste percurso é chegado o momento de retomar alguns questionamentos que emergiram junto com pesquisa para além da problemática e objetivos já discutidos nos resultados:

Como cocriar práticas pedagógicas que dialoguem de forma efetiva com os modos de ser, estar, conviver e aprender de crianças e jovens na sociedade contemporânea? As vivências desta pesquisa indicam que cocriar práticas pedagógicas em sintonia com a realidade contemporânea, no paradigma da Educação *OnLIFE*, requer compreender a escola como um ecossistema de invenção. Esse ecossistema não se organiza por etapas rígidas ou roteiros fechados, mas por fluxos vivos em que os alunos são provocados a problematizar situações do seu dia a dia e a inventar desafios, perguntas e buscar soluções. Nesse contexto, a narrativa gamificada atua como mobilizadora dessas experiências, permitindo que se inventem problemas a partir das situações que atravessam seu cotidiano e se afirmem como protagonistas ecológicos conectivos, em colaboração com o território e com as diferentes tecnologias digitais que compõem suas ecologias de aprendizagem.

Já em relação a **quais práticas pedagógicas podem favorecer processos de aprendizagem em um mundo imerso em múltiplas tecnologias, no qual humano e não humano se relacionam de maneira contínua e interdependente?** A pesquisa destacou que estamos em uma sociedade marcada por intensas transformações tecnológicas, em que novas formas de interação, produção de conhecimento e constituição de subjetividades emergem de maneira acelerada e, por vezes, desigual. Trabalhar com tecnologia na educação exige enfrentar atravessamentos como desigualdades de acesso, fluxos informacionais intensos, disputas de sentido e tensões éticas que permeiam todas as relações. Nesse cenário, torna-se insuficiente “usar” tecnologias, é preciso compreendê-las como parte dos próprios modos de existir dos alunos.

Entre limites e potências, esta pesquisa sugere que práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas constituem um dos caminhos possíveis para atuar nesse contexto. Elas criam espaço-tempos de invenção onde o aprender se manifesta como ato conectivo transorgânico e onde o conhecimento emerge como

coconstrução em uma Ecologia das Inteligências. Essa abordagem reconhece as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como entidades que configuram modos de pensamento e interação, estimulando relações mais éticas, inventivas, colaborativas e cooperativas entre humanos e não humanos.

Nesse sentido, ao longo da produção dos dados desta pesquisa, tornou-se possível vislumbrar caminhos de **como articular as demandas curriculares com metodologias inventivas que acolham a imprevisibilidade, a inventividade e a experiência coletiva?** Longe de propor um caminho definitivo, essa pesquisa propõe pistas para que se entenda que essa articulação emerge quando o currículo deixa de ser entendido apenas como prescrição e passa a funcionar como um campo aberto de possibilidades, no qual objetivos, conteúdos e experiências se configuram de maneira dinâmica, relacional e situada. Esses caminhos se revelaram, de modo especial, nas práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas, desenvolvidas sob a perspectiva do paradigma da educação *OnLIFE*. Ao mobilizar desafios, problemas e situações conectadas ao cotidiano dos estudantes, tais práticas permitiram que o currículo fosse experimentado como fluxo vivo.

Constata-se que a presente pesquisa se alinha e contribui para o paradigma da educação *OnLIFE*. Ela propõe que a aprendizagem inventiva ocorre em um fluxo contínuo e conectivo, facilitado pelas redes onde se integram tempos, espaços, culturas, tecnologias e diversas entidades (humanas e não humanas). Este modelo é capaz de romper as dicotomias tradicionais da educação, como a separação entre sujeito-objeto, professor-aluno, interno-externo ou natural-artificial.

Como limites da pesquisa, destaco o pouco tempo disponível para o desenvolvimento da prática pedagógica inventiva na escola, devido à enchente de 2024, o que resultou em menos horas do que o planejado. Soma-se a isso o período do calendário escolar em que a prática foi desenvolvida, situado no final do ano letivo. Nessa fase, após a conclusão das últimas avaliações, é comum a diminuição da frequência dos alunos, o que ocasionou oscilações na participação dos grupos e exigiu constantes adaptações.

Como perspectivas futuras, ressalta-se a importância de investir na formação de professores, de modo que possam cocriar práticas pedagógicas inventivas com narrativas gamificadas, sustentadas pelo paradigma da educação *OnLIFE*. Evidencia-se também a necessidade de ampliar as discussões sobre o paradigma e de

disseminar seus conceitos e perspectivas nas escolas de Educação Básica, favorecendo o desenvolvimento de novas práticas possam promover transformações significativas nos currículos escolares.

Além disso, torna-se fundamental, diante dos grandes avanços no campo da inteligência artificial, aprofundar a investigação sobre seu papel na cocriação de práticas pedagógicas inventivas, considerando tanto suas potencialidades para a aprendizagem conectiva e inventiva quanto as implicações éticas, políticas e epistemológicas que emergem de sua integração nos processos educativos.

Diante do percurso vivido, encerro esta pesquisa consciente de que, mais do que respostas definitivas, ela produziu novas perguntas e inquietações que permanecem abertas. As problematizações que emergiram dos dispositivos e das práticas não encerram o processo, mas indicam caminhos que seguem em movimento, reafirmando meu inacabamento como professora e pesquisadora. Este percurso foi também um processo formativo, que ampliou meu olhar e me impulsiona a continuar investigando maneiras inventivas de aprender e ensinar.

Assim sendo, o ponto final que coloco nesta pesquisa não a encerra em si mesma. Ele se prolonga nas práticas que ainda poderão ser cocriadas, nas reflexões que virão e na necessidade permanente de repensar as formas de habitar a educação em tempos complexos e conectivos.

“As aventuras nunca acabam? Acho que não. Outra pessoa sempre tem de continuar a história.” Bilbo, o bolseiro (O senhor dos Anéis: a sociedade do anel, J.R.R. Tolkien, Capítulo I - Muitos Encontros, p.313)

REFERÊNCIAS

ACCOTO, Cosimo. **O mundo dado**: cinco breves lições de filosofia digital. São Paulo: Paulus, 2020.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-159.

ALVES, Lynn. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 59/2, p. 574–593, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/2.3835. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3835>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ALVES, L. R. G.; SOUZA, M. C. Bem-vindo ao novo mundo: imergindo na narrativa gamificada da série televisiva Westworld. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, n. 32, p. 418-428, 2019.

ALVES, L.; TORRES, V.; NEVES, I.; FRAGA, G. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. *In*: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 117-140.

BARROS, Leticia Maria R. de; BARROS, Maria Elizabeth B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliansa da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 175-202.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

BONFIM, Cristiane Jorge de Lima; MORGADO, Leonel; PEDROSA, Daniela Cristina Carneiro. Métodos para criação de narrativas imersivas: uma revisão de revisões da literatura. **Novos Olhares**. São Paulo, Brasil, v. 11, n. 2, p. 119–130, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/205282>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CAMPOS, J. S. U. B.; ALMEIDA, A. M. P.; SIGNORETTI, A. Motivação e engajamento de alunos com dislexia na leitura de narrativa gamificada. *In*:

Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2020, São Carlos. Anais do CIET/EnPED 2020, 2020.

CAMPOS, Jailma Bulhões; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco. Game mechanics for storytelling to support students with dyslexia: teachers and students' perspectives. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 195-218, abr. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000200195&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 7 set. 2024.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de Geografia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 4, p. 369-392, 30 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13976> . Acesso em: 8 fev. 2024.

CAROLEI, P.; SCHLEMMER, E. Alternate reality game in museum: a process to construct experiences and narratives in hybrid context. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES, 2015, Barcelona. **Proceedings**. Barcelona: Academic Press, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/14179332/ALTERNATE_REALITY_GAME_IN_MUSEUM_A_PROCESS_TO_CONSTRUCT_EXPERIENCES_AND_NARRATIVES_IN_HYBRID_CONTEXT . Acesso em: 10 jul. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens Pós-urbanas: O fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. São Paulo: Annablume, 2009.

DI FELICE, Massimo. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, v. 22, p. 6-19, 2012.

DI FELICE, Massimo. Net-ativismo e ecologia da ação em contextos reticulares. **Contemporanea: Revista de Comunicação e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 267-283, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/8> . Acesso em: 10 abr. 2023.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo**. São Paulo: Paulus, 2017.

DI FELICE, Massimo. **A cidadania digital**. São Paulo: Paulus, 2020.

DI FELICE, Massimo. Depois do natural e do artificial: as hiperinteligências, os LLMs e as qualidades conectivas da episteme do terceiro milênio. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos – IHU, v. 21, n. 348, 2023. Disponível

em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/348cadernosihuideias.pdf> . Acesso em: 26 jan. 2025.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 92-108.

FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected**. Londres: Springer; Rio de Janeiro: Editora 34, 2015. 280 p.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. *et al.* A narrativa gamificada como elemento motivacional no modelo B-Learning através do Campus Virtual. *In*: Congreso Internacional Campus digitales en Educación Superior. **Campus digitales da la educación superior**. Cáceres: Serviço de Publicações, 2018. p. 629-642.

HARAWAY, Donna J. **Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene**. Durham: Duke University Press, 2016. Capítulo 3, "Sympoiesis: Symbiogenesis and the Lively Arts of Staying with the Trouble

JAMES, S. L. *et al.* Rajang River Run: improving vocabulary acquisition among young learners through gamified storytelling. **Journal of Cognitive Sciences and Human Development**, v. 9, n. 1, p. 63–82, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33736/jcshd.5483.2023> . Acesso em: 12 out. 2024.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?lang=pt#>. Acesso em: 27 ago. 2024.

KASTRUP, Virgínia. **A APRENDIZAGEM INVENTIVA**. [S. l.]: Entrevista concedida a Artes Visuais Fábio Purper, 11 ago. 2009. 1 vídeo (3 min 59 s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdqsVk>. Acesso em: 30 mai. 2024.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo (orgs.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 91-110.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 76-91.

LOPES, D. *et al.* Narrativas gamificadas e difusão da ciência: potencialidades da plataforma COMnPLAYER. **Video Journal of Social and Human Research**, v. 1, n. 1, p. 34-48, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.18817/vjshr.v1i1> .14. Acesso em: 15 out. 2024.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Madrid: Austral, 2025. 240 p. Disponível em: <https://www.libreriaalberti.com/libros/campos-de-castilla/9788408298724/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARTÍNEZ, Lourdes. Narraciones gamificadas y evaluación de competencias en la formación inicial del profesorado. **Ocnos**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/431> . Acesso em: 15 out. 2024.

MENEZES, Janaína. **Nos rastros de algoritmos pela cidade**: cartografia do desenvolvimento do pensamento computacional na perspectiva da Educação OnLIFE. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11424>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-34, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079> . Acesso em: 24 abr. 2022.

NEIRA-PIÑEIRO, María del Rosario *et al.* Children's drawings as an interpretive response to a gamified narrative with augmented reality: the case of Towards the South Pole. **Literacy**, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/lit.12391> . Acesso em: 10 dez. 2024.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. EPISTEMOLOGIAS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TEORIAS DE APRENDIZAGEM EM EVIDÊNCIA. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 236-250, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100236&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2024.

PALADINI, João; LACERDA, Marcelo; SCHLEMMER, Eliane. Como iniciar uma prática gamificada com ênfase na narrativa? Uma experiência no ensino de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. *In*: Trilha de Educação – Artigos Completos - Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames), 21., 2022, Natal. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 1019-1029. Disponível em: https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2022.226126. Acesso em: 29 set. 2023.

PALADINI, J.; SCHLEMMER, E. Narrativa Interativa Gamificada e Simpoiética: uma prática pedagógica inventiva para o ensino de Matemática. **Revista Diálogos Em Educação Matemática**, v. 1, n. 1, e202202, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/redemat/article/view/14604> . Acesso em: 29 set. 2023.

PALADINI, João Velasques; PALAGI, Ana Maria Marques; LACERDA, Marcelo de Miranda; JUNIOR, Nelson Luis Eufrazio. Mozilla Hubs como matriz de práticas pedagógicas inventivas no metaverso. *In*: RIEOnLIFE e WLC – IV Edição e VIII Edição. **O habitar do ensinar e do aprender em tempos de ecologias inteligentes**. Evento híbrido, IFNMG Campus Montes Claros, 16 a 19 de outubro de 2023. Disponível em: <https://eventos.ifnmg.edu.br/RIEWLC/anais>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

PASSOS, E.; EIRADO, A. de. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia - Pesquisa: intervenção e produção de subjetividade**. Vol. 1. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. **Pistas do Método da Cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum**. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PÉREZ-ESCOLAR, Marta; NAVAZO OSTÚA, Pablo. Activismo y narrativas gamificadas: estudio comparativo de entornos ciberdemocráticos de empoderamiento ciudadano. **CIC. Cuadernos de Información y Comunicación**, [S./l.], v. 24, p. 31-46, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5209/ciyc.64842> . Acesso em: set. 2024.

PÉREZ-ESCOLAR, Marta; OSTÚA, Pablo. **Press play to act**. Análisis de narrativas gamificadas como estrategias emergentes de participación ciudadana, 2019.

ROSA, Gláucia Silva da. **A reconstrução de sentidos sobre as tecnologias digitais na formação docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2016.

ROWLING, J. K. Harry Potter e as relíquias da morte. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SCHELL, Luiza; CLETO, Bárbara; SCHLEMMER, Eliane. TomKat in Schools: Co-created Narratives to Resignify Schools in the OnLIFE Education Paradigm. **Immersive Learning Research - Academic**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 317–324, 2024. Disponível em: <https://publications.immersivelrn.org/index.php/academic/article/view/267> . Acesso em: 15 mai. 2025.

SCHELL, L.; SCHLEMMER, E. Work-in-Progress—Immersive, Inventive, and Gamified Narratives for Digital Citizenship Formation in the OnLIFE Education Paradigm. **Immersive Learning Research - Academic**, v. 1, n. 1, p. 27–33, 2024. DOI: 10.56198/U6C0WRR7B. Disponível em: <https://publications.immersivelrn.org/index.php/academic/article/view/232> . Acesso em: 12 out. 2024.

SCHLEMMER, Eliane. A pandemia proporcionou vários aprendizados. **Revista TICs & EaD em Foco**, v. 7, p. 5-25, 2021a. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/download/537/367/1158>. Acesso em: 27 mai. 2022.

SCHLEMMER, Eliane. A vida está On. **Revista Educatrix**, São Paulo - SP, p. 44-51, 7 out. 2021b. Disponível em: <https://educatrix.moderna.com.br/a-vida-esta-on/?fbclid=IwAR3yXLV8IRTdyKchQ4wwIMCtclSXAV7m4ppK0p2ra-EyJ6lea62OU8Njgus>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SCHLEMMER, Eliane. Da linguagem logo aos espaços de convivência híbridos e multimodais: percursos da formação docente em tempos de humanidades digitais. *In*: DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel. (Orgs.). **Educação e Humanidades Digitais**: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, v. 1, p. 125-158, 2019.

SCHLEMMER, Eliane. **Ecosistema de inovação na educação na cultura híbrida e multimodal**. Relatório de Pesquisa. Porto, 2020b.

SCHLEMMER, Eliane. **Ecosistemas de inovação na educação na cultura híbrida e multimodal**. 2020c. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/b4b0b2c0-dd95-4d2c-aab3-1223da9796b1>. Acesso em: 10 set. 2023.

SCHLEMMER, Eliane. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 19, n. 2, p. 107-124, jul. 2016a. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15731>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SCHLEMMER, Eliane. Hibridismo, multimodalidade e nomadismo: codeterminação e coexistência para uma educação em contexto de ubiquidade. *In*: MILL, Daniel; REALI, Aline. (Orgs.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, v. 1, p. 1-24, 2016b.

SCHLEMMER, Eliane. Jogos e Gamificação: Inventividade e Inovação na Educação? *In*: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Ciência, inovação e ética**: tecendo

redes e conexões para a produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 2021c.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/352826298_JOGOS_E_GAMIFICACAO_IN_VENTIVIDADE_E_INOVACAO_NA_EDUCACAO. Acesso em: 11 jul. 2022.

SCHLEMMER, Eliane. Metaversos e Novos Mundos numa Ecologia de Inteligências: o Habitar da Cidadania Digital na Educação OnLIFE. *In*: MAGALHÃES, M.; DI FELICE, M.; FRANCO, T. (Org.). **Cidadania digital a conexão de todas as coisas**. Lisboa/São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2023a, v. 1, p. 307-331.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias inventivas na Educação Híbrida e OnLIFE. *In*: DIAS, Paulo; FREITAS, João Correia de. (Orgs.). **Educação Digital, a Distância e em Rede Digital, Distance and Network Education**. Lisboa / Coimbra: Universidade Aberta - Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022a. v. 1, p. 124-150.

SCHLEMMER, Eliane. O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 21, n. 348, 2023b. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/371250242_O_protagonismo_ecologico-conectivo_e_a_emergencia_das_hiperinteligencias_no_Paradigma_da_Educacao_OnLIFE. Acesso em: 02 dez 2024.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 42–69, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i1.7801. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7801>. Acesso em: 24 set. 2024.

SCHLEMMER, Eliane. Série: Entrevistas. **Educação em Destaque**, 07 jan. 2022b. Podcast. Disponível em:

https://open.spotify.com/episode/6njzOMK0kJeISU0pKizna4?si=egiCy3SgRmiTSuvtUyyR9w&utm_source=copy-link. Acesso em: 21 out. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo (Org.). **Desafios Contemporâneos e a Emergência da Educação OnLIFE**. Lisboa: Universidade Aberta, 2024. p. 104-134.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo. Ética não-humana e o habitar do ensinar e do aprender no paradigma da educação OnLIFE. **Roteiro**, [S. l.], v. 49, p. e35366, 2024. DOI: 10.18593/r.v49.35366. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/35366>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?lang=pt> . Acesso em: 15 ago. 2024.

SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Frank Dorotea. Formação de Professores no Ensino Superior para a Docência OnLIFE. *In*: MOREIRA, José António; REALI, Aline. (Orgs.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, v. 1, p. 1-24, 2016b.

SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Frank Dorotea. Inventividade e inovação curricular e metodológica na formação de professores do ensino superior para a docência OnLIFE. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 48, p.10-35 jan./abr. 2023., v. 18, p. 10-35, 2023.

SCHLEMMER, E.; LOPES, D. Q. . AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSOS GAMIFICADOS: DESAFIOS PARA APROPRIAÇÃO DO MÉTODO CARTOGRÁFICO. *In*: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Org.). **JOGOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM**.Campinas: Papyrus Editora, 2016, v. 1, p. 179-208.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 31, e13390, jan. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100112&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 16 dez. 2023.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. M. Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 103–122, 2020a. DOI: 10.25755/int.21039. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António; DI FELICE, Massimo (org.). **Desafios contemporâneos e a emergência da educação OnLIFE**. Lisboa: [s.n.], 2024.

SCHLEMMER, E.; PALAGI, A. M. M. RIEOnLIFE: uma rede para potencializar a emergência de uma educação ONLIFE. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 2, p. 1-20, 2021.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César. Stricto Sensu Competences Power Hybrid Card Game: um jogo híbrido para o desenvolvimento de competências no paradigma da Educação OnLIFE. *In*: SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Doroteia Frank; OLIVEIRA, Lisiane César (org.). **A universidade no paradigma da Educação OnLIFE**: formação docente e práticas pedagógicas no ensino superior e na pós-graduação. São Leopoldo: Casa Leiria, 2024. p. 256-282.

SCHLEMMER, E.; OLIVEIRA, L. C.; MENEZES, J. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Revista Práxis Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 45, p. 137-161, 2021.

SCHUSTER, Bruna Elisa; SCHLEMMER, Eliane. CONECTAKATCHING: as práticas pedagógicas no paradigma da Educação OnLIFE. **Video Journal of Social and Human Research**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–12, 2024. DOI: 10.18817/vjshr.v3i2.59. Disponível em: <https://vjshr.uabpt.uema.br/index.php/ojs/article/view/59> . Acesso em: 26 jun. 2025.

SHINTAKU, Milton; MOURA, Rebeca dos Santos de; COSTA, Lucas Rodrigues. Narrativa computacional com Jupyter Notebook como apoio à pesquisa nas ciências sociais aplicadas. In: SHINTAKU, Milton; MACÊDO, Diego José; MARIN, Luciano Heitor Gallegos (orgs.). **Tecnologias utilizadas em pesquisas acadêmicas em Ciências Sociais Aplicadas**. Brasília: Ibict, 2023. cap. 1, p. 15-37. Disponível em: <http://doi.org/10.22477/9786589167938cap1>

TANOURI, A.; KENNEDY, A. M.; VEER, E. Uma estrutura de implementação para serviços de gamificação transformadora. Behavior & Information Technology, London, v. 43, n. 10, p. 2118-2150, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0144929X.2023.2241560> . Acesso em: 04 jun. 2025.

THOMAZZONI, Emanuele Schlemmer, NOGA, Daniel Gil, SCHLEMMER, Eliane. VIVÊNCIA IMERSIVA NA CIBRICIDADE: A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA GAMIFICADA. In: V RIEOnLIFE e IX WLC (2024), 2024, Anais eletrônicos [...]. Montes Claros: IFNMG, 2024. Disponível em: https://eventos.ifnmg.edu.br/rieonlife_pt/66fb5d3a6ad9b.pdf . Acesso em: 17 de mai. 2025.

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

APÊNDICE A - AUTODECLARAÇÃO PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Prezados participantes,

Este documento visa apresentar os princípios e os procedimentos adotados para garantir a condução ética da pesquisa intitulada "**NARRATIVAS GAMIFICADAS: DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE**". A seguir, destaco os principais aspectos que orientam a pesquisa:

Valores que orientam a análise: A pesquisa é guiada por valores éticos que buscam o respeito à dignidade humana, à inclusão e à promoção do conhecimento coletivo.

Questões éticas na definição do problema: A pesquisa busca contribuir com práticas pedagógicas inovadoras e relevantes, oferecendo benefícios para os participantes e respeitando a abrangência do contexto educacional.

Objetivos e indagações: Os objetivos e as perguntas de pesquisa foram formulados considerando as implicações éticas, buscando sempre o bem-estar e o desenvolvimento dos participantes.

Produção de dados: Todos os dados produzidos serão cuidados com atenção à privacidade e à confidencialidade dos participantes. Há garantia de anonimato e todos os envolvidos serão informados e darão seu consentimento livre e esclarecido. Atenção especial será dada a populações vulneráveis.

Análise e interpretação dos dados: Comprometemo-nos com a honestidade, o rigor metodológico e a garantia de anonimato na análise dos dados, além de um armazenamento adequado e seguro.

Devolutiva da pesquisa: Os resultados serão compartilhados com os participantes de forma acessível, valorizando o diálogo e promovendo a disseminação do conhecimento gerado em diferentes contextos.

Esses procedimentos visam assegurar a integridade ética da pesquisa e a reflexividade crítica em todas as suas etapas, promovendo uma prática responsável e transparente.

Agradeço pela sua participação e colaboração.

Atenciosamente,

Pesquisadora Glaucia S.da Rosa Johann

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Responsável

Caro Responsável/Representante Legal,

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado a participar da pesquisa de tese de Doutorado intitulada “NARRATIVAS GAMIFICADAS: DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE”. O trabalho será realizado pela doutoranda em Educação Glaucia Silva da Rosa Johann, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos e orientado pela profa. Dra. Eliane Schlemmer. O objetivo deste estudo é cocriar práticas pedagógicas inventivas que se apropriem de narrativas gamificadas, no contexto do paradigma da Educação OnLIFE.

O método cartográfico de pesquisa-intervenção será utilizado para a produção e análise de dados. A participação nesta pesquisa é voluntária e consiste em participar das atividades propostas nos encontros que serão realizados no contexto das aulas do projeto de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs). Ao longo do desenvolvimento deste estudo, poderão ser usados gravadores de áudio, vídeo (smartphones, tablets, câmeras, etc) em encontros presenciais físicos, para o registro dos percursos de aprendizagem.

A identidade será preservada em todas as etapas da pesquisa. O nome será substituído por um código e não divulgaremos informações que possam identificá-lo (a). O participante tem a liberdade de optar ou não pela participação, podendo desistir a qualquer momento. Os dados obtidos serão utilizados para fins acadêmicos. Os documentos da pesquisa serão mantidos em arquivo por 5 anos e após transcorrido esse período serão destruídos. Será sempre possível obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio de e-mail e/ou telefone informados neste documento.

A realização do projeto irá ocorrer nas segundas-feiras e quartas-feiras pela manhã, na escola, em encontros semanais. Os riscos aos participantes são mínimos e estão relacionados com a possibilidade de desconforto e/ou constrangimento frente ao tema. Neste caso, faça contato comigo, para que verifiquemos a melhor forma de seguir com sua participação, ou interrompê-la, se assim desejar.

A participação na pesquisa contribuirá para a discussão dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como novas formas de produção de conhecimento, práticas pedagógicas e desenvolvimento de metodologias.

Este Termo de Consentimento Livre Esclarecido deve ser assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra devendo retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico do pesquisador responsável, que pode esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável.

_____, _____ de _____ de 2024.

Nome do participante

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Glaucia S.da Rosa Johann-
Pesquisadora glauciabert@gmail.com (51) 9 9751244.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Menor)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “NARRATIVAS GAMIFICADAS: DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE”, realizada pela doutoranda Glaucia Silva da Rosa Johann.

Seus responsáveis assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo sua participação. Este projeto busca cocriar práticas pedagógicas inventivas que integrem narrativas gamificadas no contexto da Educação OnLIFE. A pesquisa envolverá estudantes com idades entre 10 e 12 anos.

As atividades do projeto ocorrerão durante o turno de aula da escola. Sua participação é voluntária e consiste em comparecer aos encontros presenciais, que serão realizados às segundas e quartas-feiras, no período de 11/11/2024 a 11/12/2024, além de realizar algumas atividades de forma assíncrona. Durante o estudo, você participará de rodas de conversa, cujos registros serão feitos por meio de gravações em vídeo e áudio.

A participação na pesquisa é opcional. Caso não queira participar, não haverá qualquer prejuízo para você. Durante todo o processo, você estará acompanhado(a) pela pesquisadora responsável, Professora Glaucia Johann. Os desconfortos esperados são mínimos, como cansaço. Se isso ocorrer, comunique-se com a pesquisadora para que ela possa avaliar a melhor forma de seguir com sua participação ou interrompê-la, se necessário.

Caso você precise, pode me procurar no telefone (51) - 99751244 ou no e-mail glauciabert@hotmail.com.

Os resultados da pesquisa serão divulgados sem a identificação dos participantes. Ao final do estudo, você será informado(a) sobre os resultados obtidos e poderá acompanhá-los.

Declaro que aceito participar da pesquisa “NARRATIVAS GAMIFICADAS:

DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INVENTIVAS NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE”. Compreendo que posso me beneficiar da experiência e que tenho o direito de desistir a qualquer momento, sem que isso me cause prejuízos. Sei que posso esclarecer dúvidas e conversar com os(as) pesquisadores(as), além de já ter comunicado minha participação aos meus pais ou responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2024.

(Assinatura do(a) participante)



APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DA AÇÃO

- **Título da Proposta:** Narrativas Gamificadas no Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Inventivas
- **Público-Alvo:** Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental
- **Período de Realização:** 18/11 a 11/12
- **Carga Horária:** 24 horas
- **Local:** EMEF Irmão Pedro.

Cronograma de Atividades

DATA	ATIVIDADE PRINCIPAL	TECNOLOGIAS
18/11	Apresentação da ConectaKaT com participação do TomKaT e elaboração da narrativa sobre o que aprendemos na escola. - Entrega dos TCLE - Missão 1	Padlet Google Workspace
25/11	Missão 2 TomKaT em Canoas.	Canva
27/11	Missão 3 TomKaT em Canoas.	GoogleMaps
02/12	Missão 3 TomKaT em Canoas.	GoogleMaps
09/12	Missão 3 TomKaT em Canoas.	ChatGPT
11/12	Missão 3 TomKaT em Canoas. Apresentação e encerramento	BookCreator e Genially.
13/12	Encerramento	-

APÊNDICE E - EXEMPLO DO DIÁRIO DE CAMPO

 Diário de Campo 	
Data	18/11/24
Local	EMEF Irmão Pedro
Participantes	22 alunos (Os nomes dos alunos não serão divulgados, conforme estabelecido no TCLE. Para garantir o anonimato, no decorrer da tese, os alunos serão identificados apenas por códigos genéricos, como 'Aluno 1', 'Aluno 2', sem qualquer informação adicional que possibilite sua identificação)
Duração	4 horas
Objetivo do Encontro	Apresentar a ConectaKaT com a participação do TomKaT e construir coletivamente uma narrativa sobre as aprendizagens vivenciadas na escola, promovendo a reflexão e a troca de experiências entre os participantes.
Planejamento do Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da ConectaKaT com participação do TomKaT; ● Missão 1: Elaboração do mural sobre o que aprendemos na escola e conquistar passaporte intergalático; ● Entrega do TCLE
Tecnologias	Padlet e StoryBoard That
Registro do Encontro	<p>O encontro foi iniciado com uma conversa de retomada sobre o que é a ConectaKaT. pois a turma já havia tido um primeiro contato com a ConectaKaT em uma outra atividade desenvolvida pela professora Glaucia no início do ano.</p> <p>No primeiro momento, os alunos não lembraram de cara o que era a ConectaKaT, mas assim que viram a imagem do TomKaT, na apresentação, começaram a lembrar da atividade anterior que envolvia a ConectaKaT. O aluno 6 disse: - Eu lembro que a gente jogou aquele jogo de segurança na internet foi bem legal.</p> <p>Após essa conversa inicial a professora pesquisadora apresentou um pequeno vídeo para compartilhar as ações daConectaKaT com intuito de gerar conexões com que</p>

Diário de Campo



iríamos desenvolver ao longo do encontro

Depois que assistimos o vídeo conversamos sobre as ações, os alunos ficaram encantados com a quantidade de lugares que o TomKaT já conhecia. Após a apresentação de retomada para que os alunos lembrassem da ConectaKaT disse aos alunos que o TomKaT estava interessado em saber um pouco sobre como era a escola na Terra e tinha enviado uma mensagem no Whatsapp para compartilhar com eles.



Lemos a mensagem a TomKaT e começamos a missão enviada pela TomKaT, começamos a conversar sobre o que aprendemos na escola e por que a escola é um lugar importante.

A maioria dos alunos no início relataram para aprender as coisas como ler e escrever, saber fazer contas e ter um emprego quando crescerem.

Em seguida, questionei os alunos como poderíamos cumprir a primeira missão que o TomKaT havia nos enviado.

Aluno 25 disse: - Tem ser de uma forma virtual para que a mensagem chegue na Katolândia

Sugeri criarmos um mural no Padlet onde cada um poderia colocar de forma anônima o que aprendem na escola no planeta terra.

O aluno 4: - A gente pode colocar nossa mensagem para o TomKaT e também perguntar se na Katolândia os gatos estudam, o que estudam.

A aluna 14 "Podíamos fazer também algum desenho para o TomKaT para mostrar como

Diário de Campo



é a nossa escola. Ou enviar fotos para o TomKaT para mostrar a escola?”

Aluna 19 “ Sora podemos fazer uma foto do lugar que mais gostamos da escola?”

Eu concordei com o uso de imagens, ilustrações e desenho, mas pedi que primeiro fizessemos a parte escrita e depois a parte ilustrada. Os alunos escolheram a forma como queria mostrar a escola para o TomKaT e essa ilustração (desenho ou foto deveria ser colocada junto no mural).

Alguns alunos optaram por fotografar e outros buscaram imagens na internet. No fim ninguém optou por desenhar, pois não tínhamos o material adequado para realizar tal proposta.

Cada aluno escreveu seu ponto de vista do que aprende na escola, o que mais importe e incluíram a ilustração no padlet.

Missão 1: TomKaT em Canoas/RS
O QUE SE APRENDE NA ESCOLA?

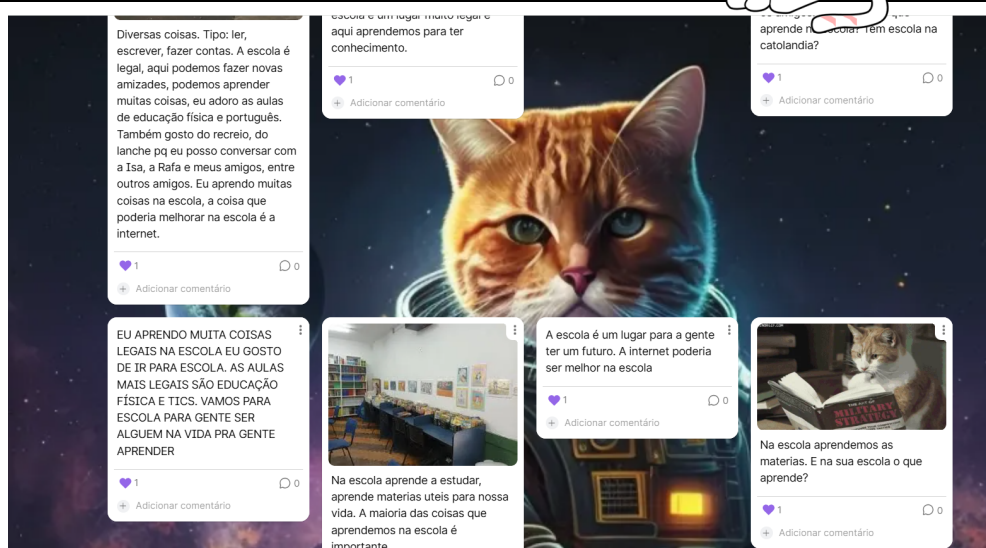
Diversas coisas. Tipo: ler, escrever, fazer contas. A escola é legal, aqui podemos fazer novas amizades, podemos aprender muitas coisas, eu adoro as aulas de educação física e português. Também gosto do recreio, do lanche pq eu posso conversar com

A gente aprende as matérias que as professoras passam. Nossa escola é um lugar muito legal é aqui aprendemos para ter conhecimento.

Eu aprendo a ler e escrever. A hora mais legal é aula de educação física e recreio.

Na escola aprendo a ler, escrever, respeitar os outros. A escola é um lugar de aprendizagem, mas a nós se diverti também na aula, ri com os amigos. E você Tom o que aprende na escola? Tem escola na catolandia?

Diário de Campo



Após concluírem a primeira missão eu fiquei de enviar o link do nosso padlet para o TomKaT o conhece um pouco sobre como é a escola no planeta terra. Foi então, que o aluno 17 questionou se o TomKaT não iria vir a Canoas conhecer a cidade:

Aluno 17 “Eu acho que o TomKaT deveria vir a Canoas para gente se conhecer e mostrar a cidade para ele?”

A turma toda vibrou com a ideia do aluno 17. Imediatamente, surgiram mãos levantadas e vozes empolgadas . “A gente pode levar ele no shopping!”, sugeriu a aluno 12. “E mostrar a escola, os lugares que a gente mais gosta!”, completou o aluno 6. Em poucos minutos, o que era apenas uma pergunta virou um plano coletivo. Decidimos, então, escrever uma nova mensagem para o TomKaT, convidando-o oficialmente para visitar Canoas. No texto, cada aluno contribuiu com um trecho, contando um pouco sobre o que ele poderia conhecer por aqui. A empolgação era tanta que até começaram a planejar um roteiro turístico para quando o TomKaT viesse para Canoas: shopping, praça do avião, escola, biblioteca da escola, mini zoológico, e, claro, o Capão do corvo. Após a empolgação inicial com a chegada do TomKaT à nossa escola, os alunos rapidamente se mobilizaram para escrever um convite especial. Problematizei como poderíamos criar o convite, eles sugeriam que a turma fosse dividida em grupos, e cada grupo ficou responsável por elaborar um texto no Google Documentos, convidando oficialmente o TomKaT para conhecer nossa cidade e nossa escola e depois

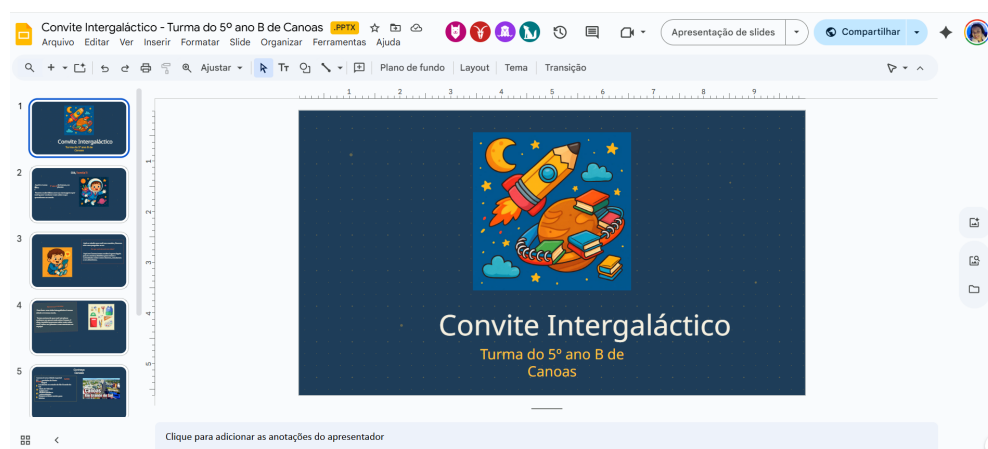
Diário de Campo



poderíamos fazer uma votação para escolher o melhor.

Cada grupo se dedicou à construção de um texto autoral. Ao final, organizamos uma votação para escolher qual dos textos seria utilizado no convite final. Esse momento democrático foi intenso e repleto de argumentações: os grupos defenderam com afincos suas produções, valorizando o trabalho coletivo e a autoria.

No entanto, a escolha não foi simples. Após muita discussão, a turma decidiu, em um gesto de escuta e colaboração, a turma decidiu unir dois textos que julgaram melhores (1º e 2º lugar). Foi então que o aluno aluno 17 comentou que seria "sem graça" enviar apenas o texto, sugerindo que o convite precisava ser ilustrado de alguma forma. A aluno 16 levantou a mão e falou "sora vamos fazer uma apresentação e ilustramos o texto". Assim, cada grupo ficou responsável por criar uma ilustrações para um trecho do texto. O convite, então, foi ganhando com todos os alunos envolvidos no processo.



Com a apresentação finalizada, a turma começou sugeriu de colocarmos o convite no Padlet.

O aluno aluno 17 estava super empolgado e disse: completou

“E o que vocês acham de fazer uma nova postagem só com o convite, bem destacado?”

Aluna 13 comentou

“Sim! Com um título bem chamativo, tipo “Convite Oficial: Venha para Canoas, TomKaT!”

Aluno 17 falou:

“A gente podia colocar emojis também! Tipo foguete, planeta, essas coisas que têm a

Diário de Campo



ver com ele”.

Fiquei então responsável por fazer essa postagem no padlet e enviar o mesmo para o TomKaT para cumprir a missão enviada por ele e liberar o passaporte intergalático.

Antes de finalizar o encontro aluno 17 sugeriu de criar um ambiente igual tínhamos na aula. o Google Sala de Aula, para acessar as missões, assim, eles poderiam acessar em casa e ver as missões antes dos encontros. A turma achou a ideia bacana, então, ficou combinado que eu iria criar este ambiente para nossa aventura com o TomKaT.

APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que, em determinadas etapas do processo de escrita deste trabalho, especialmente no que se refere à revisão linguística, utilizei a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (modelo GPT-4), desenvolvida pela OpenAI.

O uso da referida ferramenta esteve restrito ao aprimoramento da coesão, coerência, ortografia e gramática textual, sendo sempre operado sob minha supervisão direta. Ressalto que não houve qualquer interferência na construção teórico-metodológica, na análise dos dados ou na autoria do conteúdo deste trabalho.

Esta declaração está em conformidade com os princípios de ética, integridade e autoria científica estabelecidos pelo CNPq e pelas diretrizes da CAPES