

# NARRATIVAS IMERSIVAS, INVENTIVAS E GAMIFICADAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ERA DIGITAL

*Luiza Vitória de Abreu Schell\**  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
<https://orcid.org/0000-0002-5087-1344>

*Bruna Elisa Schuster\*\**  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
<https://orcid.org/0000-0002-0875-6051>

*Eliane Schlemmer\*\*\**  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
<https://orcid.org/0000-0001-8264-3234>

## RESUMO

Desde os primórdios, narrativas estão presentes na educação. Com o advento da tecnologia digital (TD), as narrativas se reconfiguram, exigindo práticas pedagógicas que fomentem novos letramentos. O objetivo deste estudo é desenvolver uma prática pedagógica, à luz do Paradigma da Educação OnLIFE, que consiste na cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas (NIIG), a fim de identificar pistas que ajudem a compreender que letramentos emergem. Esta pesquisa qualitativa foi conduzida com professores em formação inicial, do curso de Pedagogia, utilizando o Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção para produção e análise dos dados. Os resultados indicam o desenvolvimento de letramento multimodal e, sobretudo, da transliteracia, à medida que os professores se apropriam de múltiplas linguagens, espaços e TD para cocriar NIIG. Nesse percurso, tornam-se cocriadores de narrativas que problematizam a escola, apontando caminhos para uma formação docente alinhada à era digital.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Narrativas. Formação Docente. Educação Digital. Letramentos. Transliteracia.

\* Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Docente de Letras do IFFAR. Frederico Westfalen, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: [luiza.schell@iffarroupilha.edu.br](mailto:luiza.schell@iffarroupilha.edu.br)

\*\* Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do Departamento Pedagógico da SMED de Feliz. Bom Princípio, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: [brunaelisaschuster@gmail.com](mailto:brunaelisaschuster@gmail.com)

\*\*\* Pós-Doutora em Educação pela Universidade Aberta de Portugal (UAb). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular nos Programa de Pós-Graduação em Educação e em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Líder do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [elianeschlemmer@gmail.com](mailto:elianeschlemmer@gmail.com)

1 Texto revisado e normalizado por Catiele Henker Mergen Bonelli.

## ABSTRACT

### IMMERSIVE, INVENTIVE AND GAMIFIED NARRATIVES IN TEACHER TRAINING FOR THE DIGITAL AGE

Since ancient times, narratives have been present in education. With the advent of digital technology (DT), narratives have been reconfigured, requiring pedagogical practices that foster new literacies. The aim of this study is to develop a pedagogical practice, in light of the OnLIFE Education Paradigm, consisting of the co-creation of immersive, inventive, and gamified narratives (in portuguese, NIIG), in order to identify clues that help understand which literacies emerge. This qualitative research was conducted with pre-service teachers enrolled in a Pedagogy program, using the Cartographic Research-Intervention Method for data production and analysis. The results indicate the development of multimodal literacy and, above all, transliteracy, as teachers appropriate multiple languages, spaces, and DT to co-create IIGN. In this process, they become co-creators of narratives that problematize the school, pointing to pathways for teacher education aligned with the digital age.<sup>2</sup>

**Keywords:** Narratives. Teacher Education. Digital Education. Literacies. Transliteracy.

## RESUMEN

### NARRATIVAS INMERSIVAS, INVENTIVAS Y GAMIFICADAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ERA DIGITAL

Desde tiempos remotos, las narrativas han estado presentes en la educación. Con el advenimiento de la tecnología digital (TD), las narrativas se reconfiguran, exigiendo prácticas pedagógicas que fomenten nuevas literacidades. El objetivo de este estudio es desarrollar una práctica pedagógica, a la luz del Paradigma de la Educación OnLIFE, que consiste en la co-creación de narrativas inmersivas, inventivas y gamificadas (NIIG), con el fin de identificar indicios que ayuden a comprender qué alfabetizaciones emergen. Esta investigación cualitativa se llevó a cabo con docentes en formación inicial, del curso de Pedagogía, utilizando el Método Cartográfico de Investigación-Intervención para la producción y análisis de los datos. Los resultados indican el desarrollo de la alfabetización multimodal y, sobre todo, de la transliteracidad, en la medida en que los docentes se apropian de múltiples lenguajes, espacios y TD para co-crear NIIG. En este recorrido, se convierten en co-creadores de narrativas que problematizan la escuela, señalando caminos para una formación docente alineada con la era digital.<sup>3</sup>

**Palabras clave:** Narrativas. Formación Docente. Educación Digital. Alfabetizaciones. Transliteracidad.

<sup>2</sup> Texto traducido por Catiele Henker Mergen Bonelli.

<sup>3</sup> Texto traducido por Jessé Carvalho Lebkuchen.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>4</sup>

Desde os primórdios, as narrativas têm desempenhado um papel fundamental na construção do conhecimento e na educação. Exemplos disso são as inúmeras narrativas que atravessam gerações, como lendas, contos de fadas, fábulas e romances, que, além de entreter, carregam consigo informações, valores, ensinamentos e reflexões sobre a condição humana. O que antes era transmitido unicamente pela oralidade passou a ser registrado pela escrita, primeiro em suportes como pergaminhos, depois em livros impressos, constituindo o que seriam as formas tradicionais de comunicação, que favoreciam a oralização e o escrito como os principais meios de comunicar e transmitir informações (Serres, 2013, Rojo, 2017).

Com o avanço das tecnologias digitais (TD), as formas tradicionais de construir e transmitir textos narrativos, bem como outros tipos e gêneros textuais, passaram por uma profunda transformação. A comunicação contemporânea se dá por múltiplos modos e formas, em que GIFs, vídeos, imagens, músicas, textos escritos coexistem em diferentes espaços (geográficos e digitais), em diferentes linguagens (humanas, não humanas), criando uma nova configuração narrativa. Essa transformação é possibilitada pela organização multimodal e transliterária<sup>5</sup> dos textos, que integram diversas linguagens em diferentes plataformas e tecnologias, enriquecendo as possibilidades de expressão e compreensão de si e do mundo.

Essa evolução narrativa, impulsionada pelas TD, reflete a crescente complexidade

da comunicação humana no mundo contemporâneo, onde a criação de sentidos se desenvolve de maneira dinâmica e conectiva. Nesse novo cenário, as formas tradicionais de narrar histórias, transmitir informações e produzir conhecimento — geralmente baseadas na lógica de “um para muitos” — são desafiadas, dando lugar a abordagens colaborativas, imersivas e inventivas, num ato que conecta humanos e não humanos (TD, Inteligência Artificial Generativa - IAgen, entre outros). Esse processo permite o surgimento de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas (Schell, Cleto, Schlemmer, 2023; Schell, Schlemmer, 2024), possibilitando não apenas a invenção de novas formas de contar e vivenciar histórias, mas também de desenvolver e produzir conhecimento.

No entanto, tais transformações provocadas pelas TD parecem não alcançar de maneira significativa os espaços tradicionais de geração de conhecimento, como as escolas. O ambiente escolar, ainda amplamente estruturado sob o paradigma da oralização, da escrita e dos livros didáticos impressos como principais vetores de ensino, pouco dialoga com as múltiplas linguagens, plataformas e tecnologias existentes na sociedade contemporânea. Esse contraste, entre o mundo cada vez mais multimodal e conectivo em que vivemos e as práticas pedagógicas tradicionais, nos convida a problematizar a escola contemporânea.

Assim, torna-se fundamental repensar a formação inicial e continuada de professores à luz de uma epistemologia reticular e conectiva, que compreenda o conhecimento que é como um processo emergente, distribuído e coconstruído em redes (Di Felice, 2012; 2013). Tal compreensão exige a superação da lógica dualista e de modelos de ensino pautados na lógica transmissiva de conteúdos — herança de paradigmas educativos tradicionais — e a construção de contextos formativos ecologicamente conectados (Di Felice, Schlemmer, 2022) que articulem saberes, tecnologias, linguagens na problematização do mundo.

4 Foram seguidos todos os procedimentos éticos nomeadamente no que concerne ao anonimato e confidencialidade, assim como a possibilidade de desistir da participação, tendo os participantes deste estudo lido e assinado o Termo De Consentimento Livre E Esclarecido, em que uma cópia ficou para eles e outra para os investigadores.

5 A expressão "organização transliterária" deriva do conceito de transliteracia, discutido por Thomas (2007). Ela se refere a textos que integram múltiplos modos de comunicação (como texto escrito, imagem, som e vídeo), circulando e sendo criados em diversas plataformas e tecnologias. Essa abordagem possibilita experiências narrativas mais ricas, dinâmicas e imersivas. O termo será aprofundado na seção de fundamentação teórica deste artigo.

Dessa forma, os professores poderão estar mais preparados para trabalhar com a formação em contextos ecologicamente conectados (Schlemmer, 2023; 2024), cujo habitar do ensinar e do aprender é híbrido e multimodal e, portanto, requer a invenção de metodologias e práticas pedagógicas que se desenvolvam a partir da problematização de um mundo em constante transformação, que caracteriza a educação neste terceiro milênio. Desse contexto emerge o problema de pesquisa: Como formar o professor para a docência no terceiro milênio? Que letramentos/literacias<sup>6</sup> precisam desenvolver?

Diante disso, neste trabalho, temos como objetivo “desenvolver uma prática pedagógica, à luz do Paradigma da Educação OnLIFE, que consiste na cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas (NIIG), a fim de identificar pistas que nos ajudem a compreender que letramentos/literacias emergem”. Este estudo envolveu professores em formação inicial do curso de Pedagogia de uma universidade do sul do Brasil.

## NARRATIVAS IMERSIVAS, INVENTIVAS E GAMIFICADAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para abordar o conceito de narrativa, é fundamental primeiro esclarecer seu significado. De acordo com Marcuschi e Xavier (2010), pesquisadores da área de Linguística, narrativa ou narração é um tipo textual, e não um gênero textual. Tipologias textuais refletem traços linguísticos predominantes, enquanto os gêneros textuais, como romance, conto e crônica, possuem funções comunicativas específicas e seguem regras estáveis associadas a contextos e intenções comunicativas. A narrativa, portanto, abrange diferentes gêneros que se manifestam segundo demandas sociais e propósitos comunicativos, mas todos dentro de formatos predefinidos.

<sup>6</sup> Neste artigo, utilizamos os termos *letramento* e *literacia* como sinônimos, ambos derivados do conceito em inglês *literacy*.

Tais conceitos envolvendo gênero e tipologia textual surgiram em um período em que a produção de conhecimento era restrita ao agir humano, seguindo uma visão antropocêntrica e linear, valorizando formatos de textos muito bem estabelecidos e com regras bem definidas para a sua criação. Hoje, essa visão é desafiada, pois a produção de conhecimento passou a ocorrer cada vez mais em rede (sem seguir uma estrutura rígida e pré-definida, como era comum nos textos e gêneros textuais tradicionais), refletindo a crescente conexão entre humanos e não humanos (TD, softwares, hardwares, entre outros). Conforme argumenta Di Felice (2017), essas redes não apenas conectam pessoas, mas, também, dispositivos, algoritmos e dados, criando ecossistemas complexos onde o conhecimento é cocriado e constantemente transformado pelas conexões que acontecem nesta rede, revelando novas formas de habitar e entender o mundo atual.

Nesse contexto, não podemos mais conceber a inteligência humana como a única responsável pela criação de conteúdos, narrativas e conhecimentos. Torna-se essencial reconhecer as potencialidades emergentes das diversas inteligências que coabitam o ecossistema conectivo ao qual pertencemos. Essa perspectiva nos permite explorar novas formas de cocriar informações e produzir conhecimento em rede, adotando um raciocínio reticular e conectivo (Schlemmer, Oliveira, Menezes, 2021).

Diante disso, assumimos, neste artigo, que a construção de narrativas não é um processo exclusivamente humano, mas sim, conectivo, colaborativo e dinâmico que implica diferentes entidades, humanas e não humanas. Assim, não buscamos enquadrar as narrativas imersivas, inventivas e gamificadas em uma definição rígida de gênero ou tipologia textual, que privilegie exclusivamente a ação humana. Em vez disso, concebemos essas narrativas como estratégias pedagógicas que, além de contar e cocriar histórias, promovem a cocriação de conhecimento no coegendramento entre entidades humanas (como professores, estudantes e outros

participantes do contexto educacional) e não humanas (como TD, IAgen, escolas, cidades).

Para caracterizar o que compõe uma narrativa, Stephens (1992) destaca que ela precisa incluir três componentes essenciais: a **história**, que abrange os personagens e acontecimentos localizados em um espaço e tempo determinados, oferecendo uma interpretação inicial do que está sendo narrado; o **discurso**, que refere-se à maneira como a história é apresentada, seguindo uma lógica de seleção e organização dos eventos para construir a trama; e a **significação**, que é a interpretação que aquele que explora a narrativa obtém entre a história e o discurso e o os significados que ele constrói a partir dessa experiência.

Neste estudo, as NIIG buscam justamente explorar esses três elementos fundamentais destacados por Stephens (1992). Ao cocriar cenários, ambientes e experiências imersivas, os participantes se envolvem diretamente com personagens, tramas e contextos específicos dando origem ao enredo (história). Em seguida, estruturam e organizam essas experiências, escolhendo diferentes modos de como contá-las, levando em conta o contexto digital em que são produzidas (discurso). Por fim, essas narrativas possibilitam que os envolvidos atribuam sentidos próprios e construam novas interpretações sobre aquilo que cocriam e apresentam em suas produções (significação).

É importante ressaltar que a construção das NIIG se apoia em três pilares fundamentais: **imersão**, invenção e gamificação. Inicialmente, dedicamo-nos à análise do conceito de imersão. Segundo Janet Murray (1997), a imersão é um dos aspectos centrais das narrativas, referindo-se à sensação de envolvimento profundo e total do participante em uma experiência. Para Murray, a imersão não se limita à absorção de uma história, mas envolve a criação de um ambiente em que o indivíduo sente-se parte ativa da narrativa, participando diretamente do desenvolvimento da trama.

Com o avanço das TD, no entanto, esse envolvimento se intensificou, transformando

as formas de construir narrativas, seus personagens, cenários e modos de contá-las. As TD possibilitam provocações sensoriais inéditas, oferecendo novas maneiras de criar experiências imersivas. Enquanto narrativas tradicionais dependem fortemente da imaginação para gerar sensações, as TD, por meio de realidade virtual (RV), realidade aumentada (RA) e realidade mista (RM), produzem experiências que se aproximam da realidade sensorial (Bomfim, Morgado, Pedrosa, 2023).

Embora Bomfim, Morgado e Pedrosa (2022) reconheçam que a narrativa imersiva pode envolver o público por meio de elementos como personagens, cenários e enredo, mesmo sem depender de TD, nesta pesquisa, a imersão está intrinsecamente ligada à imersão oriunda da cocriação e do conectar do humano com TD, IAgen e metaversos, por exemplo. Esse processo se desenvolve em ato conectivo transorgânico (Di Felice, 2017), no qual entidades humanas agenciam-se com entidades não humanas (ChatGPT, Copilot, StoryJumper, Metaverso Spatial) num percurso inventivo de cocriação de narrativas, produção de conhecimentos e aprendizagens em rede (Schlemmer, Di Felice e Serra, 2020).

O caráter **inventivo** das narrativas desenvolvidas nesta pesquisa fundamenta-se nos estudos de Kastrup (2015) e Schlemmer (2021a, 2023). Para Kastrup (2015), o conceito de invenção não se limita a criar algo novo a partir do que já está estabelecido; ao contrário, ele emerge de um processo de problematização, experimentação e descoberta. A invenção ocorre no encontro com o inesperado, quando o humano se abre para a experiência e explora novas formas de pensar, agir e conhecer. Esse conceito está diretamente relacionado à ideia de invenção de problemas, que se afasta da mera busca por soluções para questões previamente formuladas e atua no âmbito da problematização. No contexto deste estudo, refere-se ao processo de cocriação da narrativa, o qual emerge da problematização do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, compreende-se que o sujeito em contexto(s) formativo(s) — considerando que as NIIG são concebidas, neste estudo, como estratégias pedagógicas que podem ser mobilizadas em diferentes processos de formação — é instigado a refletir criticamente sobre sua realidade, suas vivências e/ou os conteúdos que o atravessam nas diversas situações de construção de conhecimento. Esse movimento reflexivo o conduz à criação — ou melhor, à invenção — de narrativas que, por meio da cocriação, dão forma a personagens, cenários e enredos que reelaboram experiências concretas.

Por meio desse processo inventivo, o participante não apenas problematiza diferentes situações, mas também atribui novos sentidos a elas, produzindo novas interpretações e modos alternativos de enxergar e compreender os fenômenos que vivencia. Assim, as narrativas propostas neste estudo configuram-se como espaços de reconfiguração da experiência e de abertura para a emergência de novas formas de interpretar, conhecer, comunicar e problematizar no mundo no tempo presente (Schlemmer, 2024).

Já o conceito de **gamificação** apropriado nesta pesquisa busca elementos na visão histórica do jogo como um elemento essencial no desenvolvimento humano (Piaget, 1964) e à sua capacidade de envolver intensamente o jogador (Huizinga, 1993). Nesse contexto, Schlemmer (2014) destaca que os jogos e gamificação têm sido amplamente apropriados na área da educação, possibilitando a construção de situações de ensino e de aprendizagem que engajam os humanos de maneira prazerosa na invenção e resolução de problemas, contribuindo também para repensar o contexto educacional formal.

Schlemmer (2014) define gamificação como a apropriação de elementos, mecânicas e dinâmicas que estão presentes nos jogos em contextos não relacionados a jogos. Segundo a autora, a gamificação pode ser abordada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, que estimula a competição por

meio de sistemas de pontuação, recompensas e premiações; e enquanto empoderamento, o que propicia o desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração, da cooperação e da inventividade (Schlemmer, 2021c), provocada por desafios, pistas, enigmas, missões, descobertas, entre outros.

Schlemmer (2014) destaca que uma forma de promover esse tipo de gamificação, baseada em empoderamento, é através da construção de narrativas, possibilitando ao humano criar a sua própria narrativa ao mesmo tempo em que participa dela, provocando, assim, um nível maior de envolvimento e de imersão. Nessa perspectiva, uma história pode se desdobrar em diversas outras que podem estar acontecendo em tempos e espaços paralelos. Nesta pesquisa, apoiados em Schlemmer (2014) e na metodologia de Projetos de Aprendizagem Gamificados (Schlemmer, 2018), as narrativas imersivas, inventivas e gamificadas são construídas a partir de uma narrativa inicial a qual é inspirada na Jornada do Herói (Campbell, 2002) e tem como objetivo o desenvolvimento de desafios e missões.

A Jornada do Herói (Campbell, 2002) é uma estrutura narrativa que segue uma sequência de etapas que o herói (personagem(ns) principal(is)) passa em sua aventura. O herói é confrontado com uma oportunidade ou problema, deixa seu mundo cotidiano e entra em um território desconhecido. Ao longo da jornada, enfrenta obstáculos e recebe ajuda de mentores. Essa estrutura é flexível e adaptável ao contexto educacional e gamificado, servindo como uma orientação para criar desafios e se desdobrar em outras inúmeras narrativas inventadas pelos estudantes. Além disso, a gamificação nas narrativas inclui a participação de todos, criadores e leitores/espectadores, que tomam decisões ou realizam ações que afetam o desenrolar das diversas histórias que podem surgir.

Por meio da imersão em enredos e da presença de elementos da gamificação — como enigmas, pistas e desafios —, os participan-

tes dessas estratégias pedagógicas de NIIG são mobilizados a refletir criticamente, agir colaborativamente e produzir sentidos sobre as experiências vividas. Dessa forma, as NIIG articulam elementos da imersão, invenção e gamificação que, juntos, possibilitam a criação de práticas pedagógicas sintonizadas com os modos contemporâneos de viver, comunicar, ensinar e aprender. Nesse movimento, as NIIG alinham-se ao Paradigma da Educação OnLIFE ao promover experiências educativas que reconhecem a indissociabilidade entre humano e tecnologia, entre presencial e digital, entre conhecimento e vida cotidiana — aspectos que serão aprofundados na seção seguinte.

## NARRATIVAS IMERSIVAS, INVENTIVAS E GAMIFICADAS: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ALINHADA AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE

Na área da educação, as NIIG já foram desenvolvidas com professores em formação inicial ou continuada (Schell, Rossi, Schlemmer, 2023; Schell, Schlemmer, 2024), assim como com estudantes da educação básica (Schell, Cleto, Schlemmer, 2023), com o objetivo de instigar o processo de invenção em ato conectivo com diferentes TD, IAgem, aplicativos e plataformas digitais em rede.

Essa perspectiva está apoiada no Paradigma da Educação OnLIFE (Moreira, Schlemmer, 2020; Schlemmer, 2021b; 2023; 2024; Schlemmer; Moreira, 2020, 2022) que refere uma educação que independentemente da modalidade, se faz ligada, conectada (On), na vida (LIFE), sendo que os processos de ensino e de aprendizagem surgem das problematizações do mundo, no tempo presente e se desenvolvem em atos que conectam humanos e não humanos num processo de invenção e cocriação que é potencializado por metodologias e práticas pedagógicas inventivas, simpoiéticas<sup>7</sup> e gamifi-

cadas em uma ecologia conectiva (Schlemmer, 2022, Schlemmer, 2024).

As ecologias conectivas (Di Felice, 2017) são atópicas (Di Felice, 2009), entendidas como “estranhas”, “de difícil definição”, “nem humanas nem técnicas”, “nem naturais nem artificiais” (Di Felice, 2023), o que problematiza a visão antropocêntrica que temos do mundo, bem como os dualismos que construímos (Schlemmer, 2023, p. 58).

Ao considerar o contexto altamente digitalizado, conectado e atravessado por múltiplas linguagens, mídias, aplicativos, plataformas, do qual fazemos parte, as NIIG conectam-se ao Paradigma da Educação OnLIFE, uma vez que são cocriadas a partir da problematização do mundo no tempo presente instigando a formação de cidadãos críticos e inventivos, que vão além de meros reprodutores de conhecimentos. Tal abordagem tensiona diretamente as metodologias e práticas tradicionais de ensino, historicamente centradas na oralização, na escrita e no uso exclusivo de livros didáticos como fontes legítimas e únicas de conhecimento restritas ao espaço físico da sala de aula.

Assim, as NIIG se ancoram no Paradigma da Educação OnLIFE e convidam à reinvenção dos modos de habitar na cocriação entre humanos (estudantes, professores) e não humanos (TD, IAgem, plataformas, aplicativos digitais, escolas, cidades, entre outros) em ecologias conectivas que se afastam de uma teoria da ação, compreendida como exclusivamente humana, e se orientam para o ato conectivo transorgânico (Di Felice, 2017). Essa perspectiva distancia-se das dicotomias e centralidades - ora no professor, ora no aluno, ora no conteúdo - instigando a inventividade, a cocriação, a colaboração e a cooperação em rede.

Nesta pesquisa, as narrativas imersivas, inventivas e gamificadas são mobilizadas como propostas pedagógicas voltadas a estudantes do curso de Pedagogia, compreendidos aqui como professores em formação inicial — visto que muitos deles já atuam em contextos escolares. Esta proposta pedagógica foi desenvol-

<sup>7</sup> Em cocriação, coprodução e cotransformação.

vida no contexto da abordagem do conteúdo “Paradigma da Educação OnLIFE”, que integra o currículo do curso, na atividade acadêmica Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital. Nesse cenário, os professores em formação inicial são provocados a articular os estudos teóricos do conteúdo com suas vivências em sala de aula por meio da participação em uma narrativa inicial intitulada “Alice e TomKaT nos caminhos da Educação OnLIFE” (descrita no capítulo de Metodologia).

Esse processo não apenas promove uma experiência profundamente imersiva, inventiva e gamificada e, sobretudo, alinhada ao Paradigma da Educação OnLIFE, mas também potencializa o desenvolvimento do letramento multimodal e da transliteracia nos sujeitos envolvidos, aspectos que serão explorados na seção seguinte.

## DO LETRAMENTO MULTIMODAL À TRANSLITERACIA EM NARRATIVAS IMERSIVAS, INVENTIVAS E GAMIFICADAS

Para iniciarmos a discussão desta seção, é fundamental reconhecer que habitamos uma era hiperconectada — um tempo em que TD, IAgem, aplicativos e plataformas entrelaçam-se ao cotidiano. Essa era é tecida por múltiplos modos de comunicar (palavras, imagens, músicas, vídeos, gestos, entonações), múltiplos espaços para habitar (geográficos, digitais), múltiplas presenças (físicas, online), múltiplas linguagens (humanas, generativas, computacionais, verbais, não verbais), entre outras múltiplas formas que compõem o cenário multimodal deste terceiro milênio.

Ao analisarmos a tipologia textual narrativa (Marcuschi, Xavier, 2010), podemos, primeiramente, direcionar nosso olhar para a multiplicidade de modos de comunicação que emergem (desde os primórdios). Palavras, imagens, gestos, entonações, músicas e os sentidos que essas semioses carregam. Em cada situação, escolhemos modos específicos de falar, comuni-

car, construir significados e compartilhar ideias e questionamentos. Essas escolhas refletem como organizamos e expressamos nossa visão de mundo, considerando as diversas semioses que temos à nossa disposição (Rojo, 2017).

As imagens e as cores comunicam algo. A posição das imagens em conjunto com o texto verbal comunica algo. As diferentes formas e cores de letras comunicam também. Tudo é passível de significação (Kress, Van Leeuwen, 2006; Schmitt, Ribas, Freitas, 2018). Bateman e Wildfeuer (2014) complementam ao afirmar que diferentes modalidades de comunicação são distintos modos de significação, o que reforça a importância da multimodalidade como uma área que investiga a interação entre diversas formas de expressão e suas combinações.

Nesse sentido, pesquisas desenvolvidas por Kress e Van Leeuwen, (2006) e Bateman e Wildfeuer (2014) evidenciam que é necessário desenvolver, na área da educação, o letramento multimodal, pois já não é suficiente a valorização apenas da leitura do texto verbal escrito — é necessário relacioná-lo a um conjunto de signos provenientes de outras modalidades de comunicação que ganham evidência na contemporaneidade (Kress, Van Leeuwen, 2006). O letramento multimodal desafia, portanto, o paradigma didático tradicional, ao focar na interpretação crítica, problematizadora dos processos que envolvem múltiplos modos de significação, indo além das centralidades da escrita e da oralização, muito valorizados pela cultura escolar.

Mas e quando as linguagens não são restritas apenas ao humano? E quando surgem as linguagens estocásticas generativas oriundas da inteligência artificial generativa? O que elas significam? Que mensagem disseminam? E quando a multiplicidade de linguagens se expande também para a multiplicidade de espaços em que as diferentes narrativas são cocriadas? E se forem cocriadas em espaços geográficos que se expandem para os espaços digitais? Tais questionamentos nos convidam a refletir sobre o leque de potencialidades

presentes nas narrativas imersivas, inventivas e gamificadas, que vão muito além da multiplicidade de modos de comunicação (imagem, texto, áudio, vídeo) e se expandem para a multiplicidade de espaços, presenças, tecnologias.

Nas NIIG, as cocriações emergem a partir de diferentes tecnologias analógicas (de gravação de áudio, de música) e digitais (smartphones, computadores, aplicativos de vídeo chamada, mensagens instantâneas), de forma que juntas favorecem distintas formas de comunicação (textual, oral, imagética, gestual), desenvolvidas em atos que conectam humanos (estudantes, professores) e não-humanos (TD, IAgen), que fazem emergir diferentes linguagens (humanas e não humanas, através da inteligência artificial de geração de textos e de imagens, por exemplo), que podem acontecer em espaços geográficos (escolas, bairros específicos, cidades) e digitais (metaversos), em presenças físicas e digitais (perfil em mídia social, personagem em jogo, avatar em metaversos ou por *webcam*), em diferentes sites e plataformas (Canva, YouTube, StoryJumper, Discord). Há, nessas narrativas construídas a partir de possibilidades múltiplas, um descentramento responsável por fazer com que o conhecimento circule por ambientes que estão além dos livros, dos formatos e das linguagens tradicionais.

Nesse sentido, cada modalidade (de espaço, de linguagem, de presença, de tecnologia) mobilizada no processo de cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas carrega uma carga de significações que demanda um olhar atento, crítico e problematizador. Cada modalidade tem uma intenção e revela algo, contribuindo para a construção dos sentidos.

Conectando-se ao Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2023) e à produção de conhecimento que acontece em rede, essas narrativas são marcadas pela não linearidade e pela ausência de formatos e regras estáveis, instigando a reflexão crítica no processo de aprendizagem, promovendo a cocriação de novos modos de comunicar, ensinar e aprender. Esse processo, por sua vez, gera novos

significados, permitindo que diferentes vozes (humanas ou não humanas), diferentes espaços, diferentes tecnologias e perspectivas sejam coengendradas nas narrativas, resultando em uma experiência de aprendizado mais conectada ao que acontece no mundo contemporâneo.

Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento do letramento multimodal, embora essencial, já não atende plenamente às demandas contemporâneas de comunicar e construir conhecimentos. Em um cenário em que as narrativas envolvem múltiplas modalidades e formas, é necessário que os criadores, leitores, exploradores de narrativas sejam capazes de transitar de forma conectada, imersiva e inventiva entre diversos modos, plataformas e linguagens. Sendo assim, o letramento multimodal, focado apenas na combinação de diferentes modos de comunicação, pode deixar lacunas.

É nesse ponto que o conceito de transliteracia (Frau-Meigs, 2014, Thomas *et al.*, 2007) se torna relevante para este estudo. A transliteracia expande a ideia do letramento para englobar uma competência de leitura, escrita, interpretação e exploração que atravessa modalidades e contextos. A transliteracia diz respeito à habilidade de explorar e transitar entre diferentes plataformas, tecnologias e espaços, permitindo ao humano mobilizar tantas literacias/letramentos quanto sejam necessárias em seus percursos de aprendizagem (letramento escolar, letramento multimodal, letramento digital, letramento científico, entre inúmeros outros). Ao introduzirmos a transliteracia em nosso estudo, buscamos uma abordagem que valorize a importância de habitar, interpretar, problematizar e cocriar em/com diferentes linguagens, espaços, tecnologias, presenças, mobilizando múltiplas literacias.

Thomas *et al.* (2007) define transliteracia como um letramento que transcende as habilidades de leitura e escrita tradicionais, capacitando as pessoas a moverem-se entre linguagens, plataformas e contextos diversos, sejam digitais ou físicos. Esse conceito envolve não apenas a habilidade de reconhecer e com-

preender cada formato, mas também a fluência para combinar esses modos, fazendo conexões entre eles de maneira crítica e problematizadora. O desenvolvimento da transliteracia, para a autora, é essencial em um mundo onde as fronteiras entre os espaços, as tecnologias, as diferentes linguagens não são mais dicotomizadas e separadas, sendo as múltiplas modalidades cada vez mais coengendradas e conectadas umas com as outras, o que demanda que desenvolvamos múltiplos letramentos, que integrem múltiplas formas de habitar, comunicar, aprender. Assim, a transliteracia torna-se uma competência fundamental para a era digital.

O conceito de transliteracia se evidencia nas ecologias conectivas (Schlemmer, 2023) que se formam no processo de cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas. Nessas ecologias conectivas, o conhecimento se constrói em rede, integrando diversas inteligências e linguagens (humanas e não humanas), impulsionado pelo coengendramento de múltiplos espaços, presenças, tecnologias, etc. Se tomarmos por base o conceito difundido por Jenkins (2008), a transliteracia também pode ser compreendida a partir de seu movimento não sequencial, descentralizado e sem a premissa de que um caminho, uma modalidade, seja melhor do que o(a) outro(a), uma vez que todos os percursos se complementam e contribuem para formar a própria rede.

À vista disso, a criação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da transliteracia na formação de professores é indispensável na era digital. Ao cocriar NIIG, os sujeitos estarão, ao mesmo tempo, cocriando práticas que valorizam a diversidade de inteligências, de linguagens, de tecnologias e de espaços, promovendo a construção de conhecimento em rede.

## METODOLOGIA

A pesquisa que originou esse artigo é de natureza qualitativa e se apropria do método

cartográfico de pesquisa-intervenção proposto por Kastrup (2007), Passos, Kastrup e Escóssia (2015) e Passos, Kastrup e Tedesco (2016). Segundo Kastrup (2007), esse método visa acompanhar um processo, e não representar objeto. Trata-se de investigar um processo de produção, que compreende o fazer pesquisa para além de uma busca por metas pré-definidas, mas como um percurso que estabelece suas próprias metas ao longo do caminho.

No entanto, esse método não pode ser visto como uma ação sem direção, segundo Passos e Barros (2015), o método tem como diretriz cartográfica o acompanhamento de pistas que emergem no processo, as quais orientam o percurso do pesquisador-cartógrafo. Essas pistas não apenas sustentam o movimento da pesquisa, como também articulam, de forma contínua e relacional, o objeto investigado, o pesquisador e os efeitos produzidos durante o percurso. Trata-se, portanto, de um método que valoriza o processo, a experiência e as transformações que ocorrem ao longo da investigação e o que elas revelam.

Nesse percurso emerge um território de pesquisa a ser cartografado, analisado e interpretado. Sendo assim, o território de pesquisa para este estudo se formou na Atividade Acadêmica Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital (AA-EAMD), do curso de Pedagogia, de uma universidade do sul do Brasil. Envolveu uma professora-pesquisadora, uma estudante de doutorado em estágio de docência, uma bolsista de iniciação científica e doze professores em formação inicial (estudantes de Pedagogia).

A AA-EAMD, com duração de 60h, ocorreu de agosto a dezembro de 2023, na modalidade online, com encontros síncronos na plataforma Microsoft Teams e atividades assíncronas nas plataformas Discord, Moodle, bem como encontros síncronos e assíncronos no Meta-verso Spatial. Inspirada pela metodologia dos Projetos de Aprendizagem Gamificados (PAG) (Schlemmer, 2018), a AA-EAMD se desenvolve em uma narrativa imersiva, inventiva e gamificada inicial, em que diferentes personagens

vão surgindo ao longo do percurso trazendo pistas, propondo desafios e missões a serem realizadas pelos professores em formação, em parceria com os personagens, com os quais interagem constantemente.

Um dos conteúdos programáticos estabelecidos na atividade acadêmica envolve o conceito do Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2023), por isso a narrativa inicial chama-se “Alice e TomKaT nos caminhos da Educação OnLIFE” (Figura 1). Nesta narrati-

va, a personagem Alice, do clássico “*Alice in Wonderland*” de Lewis Carroll, em uma de suas aventuras no País das Maravilhas, encontra um novo portal: o portal que leva aos caminhos da Educação OnLIFE. Neste portal, Alice conhece TomKaT, um gatinho explorador que é o personagem principal da ConectaKaT<sup>8</sup>), que apresenta as iniciativas desenvolvidas na ConectaKaT e convida Alice para percorrer o caminho vivenciar o Paradigma da Educação OnLIFE.

**Figura 1** – Alice e TomKaT nos caminhos da Educação OnLIFE



Fonte: arquivo das autoras.

Nesta narrativa, os professores em formação, acompanhados pelos personagens e por pistas online multimodais em formato de textos, imagens, áudios e vídeos, vivenciam os conceitos que constituem o Paradigma da Educação OnLIFE (Moreira, Schlemmer, 2020; Schlemmer, Moreira, 2020, 2022; Schlemmer, 2021b, 2023, 2024), enquanto habitam tecnologias e plataformas digitais como Google Docs, Google Drive, Discord, Canva, StoryJumper, bem como diferentes IAgem (ChatGPT e Copilot Image Creator) e metaversos (com a cocriação de mundos digitais virtuais em 3D na plataforma Spatial), através de dispositivos como smart-

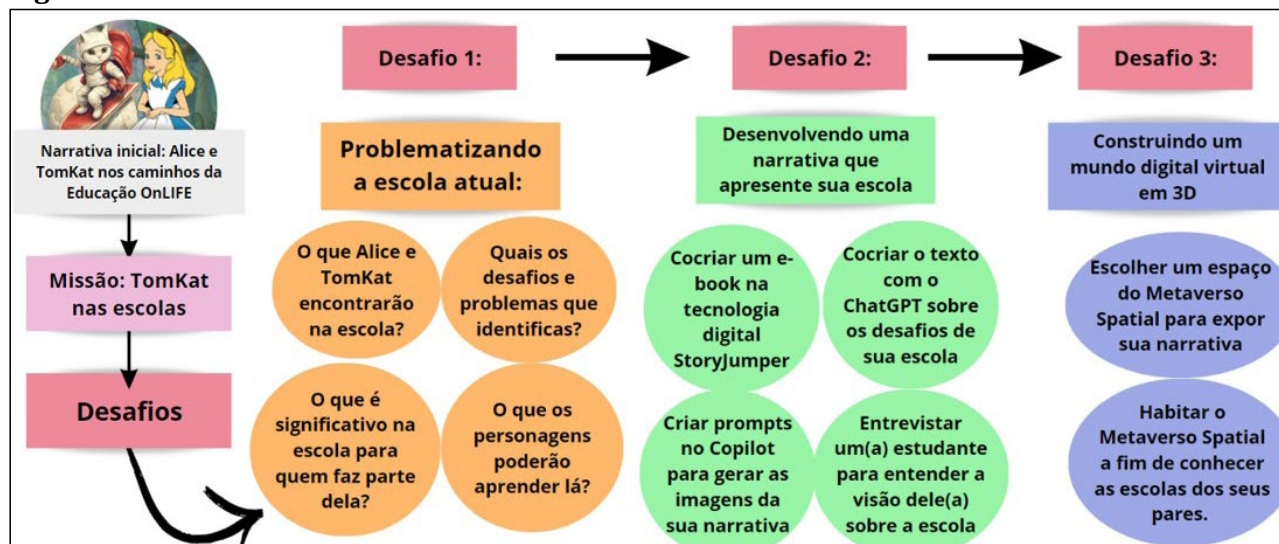
phone, tablets e/ou computadores.

Nesse contexto, os professores constantemente compartilhavam relatos de experiências vividas em seus ambientes de trabalho. À vista disso, os personagens da narrativa, Alice e TomKaT, ficaram curiosos para conhecerem esses espaços e foi lançada a missão: TomKaT

8 ConectaKaT é uma rede que conecta crianças, adolescentes e professores no Brasil e em Portugal, potencializando o protagonismo ecológico conectivo, inventivo e responsável na cocriação de vivências de Cidadania Digital no Paradigma da Educação OnLIFE. Trata-se de um hub, vinculado à RIEOnLIFE (Rede Internacional de Educação OnLIFE). Para saber mais, acesse: <https://conectakat.com/>

nas Escolas<sup>9</sup>, conforme Figura 2.

**Figura 2** - Missão TomKaT nas escolas



Fonte: arquivo das autoras.

Nessa missão, os participantes são desafiados a apresentar suas escolas aos personagens da narrativa, expandindo o universo ficcional para o ambiente escolar onde atuam, envolvendo as aprendizagens e discussões da AA-EAMD para os espaços de educação básica, ampliando a narrativa imersiva, inventiva e gamificada já iniciada na atividade acadêmica. A NIIG de cada um é cocriada num movimento que conecta professores e estudantes (entidades humanas) com IA Generativa, dispositivos, tecnologias, plataformas digitais em rede, cidades e escolas (entidades não humanas), portanto, em ato conectivo transorgânico (Di Felice, 2017), num percurso de invenção.

É nesse cenário híbrido, onde realidade e ficção, humano e não humano se entrelaçam, que se posicionam os principais dispositivos analisados nesta pesquisa: a própria “Missão TomKaT nas Escolas” e o diário de percurso das pesquisadoras, nos quais são registradas, em forma de texto, áudio, fotos e vídeos, as pistas encontradas no percurso. Assim, essas pistas se

transformam em dados que são interpretados à luz do método apresentado Passos, Kastrup e Escóssia (2015) e Passos, Kastrup e Tedesco (2016).

Durante o desenvolvimento desta missão, muitas pistas emergiram no território de pesquisa. Nós, autoras e pesquisadoras-cartógrafas, implicadas no campo e nos coletivos que o compõem o território de pesquisa, seguimos essas pistas com base na “atenção cartográfica”, descrita por Kastrup (2007), que se baseia no conceito de “atenção flutuante” de Freud e no “reconhecimento atento” de Bergson. Assim, Kastrup (2007) define a atenção cartográfica como simultaneamente concentrada e aberta, caracterizando-se por quatro movimentos: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

Em um primeiro momento, habitando o território da pesquisa, teve início o movimento de **rastreio**, que se configura como um voo sobre o território a ser investigado, com a atenção aberta e sem foco, realizando uma varredura do campo. No contexto desta pesquisa, o rastreio se concretizou na análise inicial dos desafios propostos aos professores durante a “Missão: TomKaT nas escolas”, observando o que escreviam/contavam ao problematizar suas realidades escolares, como construíam suas

<sup>9</sup> O nome da missão, “TomKaT nas escolas”, foi dado tendo vista uma ação já realizada no Hub ConectaKaT, em que as crianças e adolescentes apresentam suas escolas, levando o personagem TomKaT e as demais ações desenvolvidas na rede para ambientes escolares formais. Saiba mais em: <https://conectakat.com/tomkat-nas-escolas/>

narrativas, seus enredos, cenários, personagens. Esse primeiro olhar buscou captar pistas e informações relevantes para compreender os modos como os professores estavam elaborando sentidos e tensionando práticas a partir das experiências vividas e narradas.

O movimento de **toque** aciona o processo de seleção das pistas encontradas para compor a pesquisa, funcionando como um primeiro gesto de aproximação e atribuição de sentido ao que foi captado. Trata-se do momento em que certos aspectos ou registros emergem com mais força e despertam a atenção das pesquisadoras-cartógrafas, sinalizando possíveis caminhos para a análise. É nesse instante que ocorre a primeira interpretação, ainda inicial, mas já orientada por uma intuição investigativa. No contexto desta pesquisa, o toque se deu na escolha de fragmentos das narrativas dos professores em formação inicial que nos mobilizaram de maneira particular, por apresentarem pistas que indicavam a necessidade de maior aprofundamento e maiores discussões em relação à algum conceito.

Após esses processos, destaca-se o movimento de **pouso**. Esse movimento implica em parar e refletir sobre o que foi rastreado e tocado. É um momento de análise e interpretação, onde as pesquisadoras-cartógrafas se detêm para compreender as relações e significados emergentes no processo de cartografia. No contexto desta pesquisa, o pouso representou o momento em que nós, pesquisadoras-cartógrafas, nos dedicamos a examinar os fragmentos narrativos selecionados no toque, buscando compreender os sentidos que emergiam das experiências dos professores em formação. Esse processo envolveu a identificação de recorrências nas narrativas de diferentes professores, que demandavam aprofundamento teórico, especialmente em diálogo com o Paradigma da Educação OnLIFE. Assim, nosso pouso teve como proposta organizar os dados a partir das pistas mais expressivas, que orientaram a etapa seguinte da cartografia: o reconhecimento atento.

O movimento de **reconhecimento atento**, conforme definido por Kastrup (2007), corresponde a uma atitude analítica e investigativa que se debruça sobre os achados do pouso. Trata-se de uma atenção simultaneamente concentrada e aberta, que busca apreender a complexidade dos fenômenos observados, reconhecendo os sentidos que emergem da experiência. No contexto desta pesquisa, esse movimento nos levou a retomar o objetivo central — “desenvolver uma prática pedagógica, à luz do Paradigma da Educação OnLIFE, que consiste na cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas (NIIG), a fim de identificar pistas que nos ajudem a compreender que letramentos/literacias emergem” — e a analisar criticamente as pistas identificadas. Durante o reconhecimento atento, examinamos as narrativas cocriadas pelos professores em formação inicial para identificar quais letramentos e literacias emergem nesse processo inseridos na “Missão: TomKaT nas escolas”, quais problematizações colocaram em jogo, que tensões evidenciaram e de que modo essas experiências se conectam ao Paradigma da Educação OnLIFE. Essas pistas tornaram-se fundamentais para orientar as análises e discussões apresentadas na seção seguinte do artigo.

## MISSÃO “TOMKAT NAS ESCOLAS”: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise e a discussão das pistas que emergiram da “Missão: TomKaT nas escolas”, mais precisamente da cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas pelos professores em formação inicial, no contexto da AA-EAMD, focando em como essas narrativas mobilizaram múltiplos modos de comunicação, múltiplos espaços e múltiplas tecnologias, fazendo conexões com a fundamentação teórica trazida anteriormente.

A missão “TomKaT nas Escolas” envolveu o desenvolvimento de três desafios, que surgiram a partir da narrativa inicial “Alice e TomKaT nos caminhos da Educação OnLIFE” (conforme

a Figura 2). Ao analisarmos a Figura 2, observamos que a abordagem proposta pela missão “TomKaT nas escolas” configura um habitat engajado do ensinar e do aprender. Essa configuração se materializa na medida em que a proposta mobiliza processos inventivos — conforme entendido por Schlemmer, 2021a, como práticas que rompem com a lógica da mera reprodução de conteúdos — e transforma os professores em formação em produtores/cocriadores numa ecologia conectiva. Tal ecologia, como discutem Schlemmer, 2021c, emerge da própria problematização e da invenção de problemas, impulsionadas por um contexto gamificado que desloca a lógica tradicional da escola.

Esses elementos tornam-se especialmente visíveis no desafio 1, que convoca os professores em formação a problematizar o espaço escolar, abrindo caminho para um novo olhar sobre o que, até então, era naturalizado. Ao serem instigados a reconhecer o que é essencial e significativo na escola — ao mesmo tempo em que apontam tensões e contradições —, os participantes ativam um gesto de escuta e análise que se alinha à noção de problematização do mundo no tempo presente (Schlemmer, Oliveira, Menezes, 2021).

Do primeiro desafio, desdobra-se o desafio número 2, que amplia e complexifica o processo de problematização que partiu da perspectiva humana. Neste momento, os professores em formação são convocados a colaborar com a IAgen, mobilizando não apenas suas próprias experiências e leituras de mundo, mas também integrando linguagens outras — chamadas “artificiais” ou “estocásticas generativas” — na construção das narrativas sobre cada contexto escolar.

Essa abertura ao não humano desloca o eixo da criação individual para uma prática de cocriação, o que evidencia uma inflexão teórica importante: não se trata mais de uma teoria da ação exclusivamente humana, mas de uma ecologia conectiva em que entidades humanas e não humanas coengendram os processos de invenção. Essa perspectiva está alinhada à

noção de ato conectivo transorgânico proposta por Di Felice (2017), segundo a qual entidades humanas e não humanas se coengendram a fim de potencializar a invenção em novas formas de ensinar e aprender.

Neste desafio, os professores em formação foram confrontados com a necessidade de superar a simples cópia e reprodução do que as diferentes TD oferecem. Afinal, o ChatGPT<sup>10</sup>, por exemplo, não possui dados específicos sobre todas as escolas dos participantes, situadas em pequenas cidades do sul do Brasil. Do mesmo modo, o Copilot<sup>11</sup> não tem imagens de referência da arquitetura, da disposição das salas, dos móveis, dos equipamentos e das tecnologias presentes em cada instituição. Como, então, a IAgen poderia “visualizar” esses espaços? Como os professores poderiam, por meio de prompts, “ensinar” a IAgen sobre suas escolas? Essas questões surgiram à medida que os estudantes enfrentavam o desafio de cocriar com a IAgen, destacando a complexidade de conectar inteligências humanas e artificiais na compreensão desses espaços.

Nessa etapa inicial, aconteceu o primeiro movimento de hibridização de diferentes linguagens (humanas e não humanas) para construir narrativas que traduzem não apenas a materialidade dos espaços escolares, mas também os significados e vivências que os professores atribuem a esses lugares. A prática de “ensinar” a IAgen por meio de prompts exigiu que os professores em formação fossem capazes de descrever suas experiências detalhadamente, incorporando aspectos físicos, emocionais e culturais de seus ambientes escolares.

Esse processo ativou práticas de transliteracia (Thomas *et al.*, 2007; Leander, Boldt, 2013), ao articular linguagens verbais, visuais e, sobretudo, computacionais/artificiais em um processo de cocriação que envolveu diferentes tecnologias e plataformas em rede. Esse movimento evidencia

10 Desenvolvido pela OpenAI, é uma tecnologia de inteligência artificial que gera respostas em forma de textos.

11 Desenvolvido pela Microsoft, é uma tecnologia de inteligência artificial que permite a criação de imagens originais através de prompts.

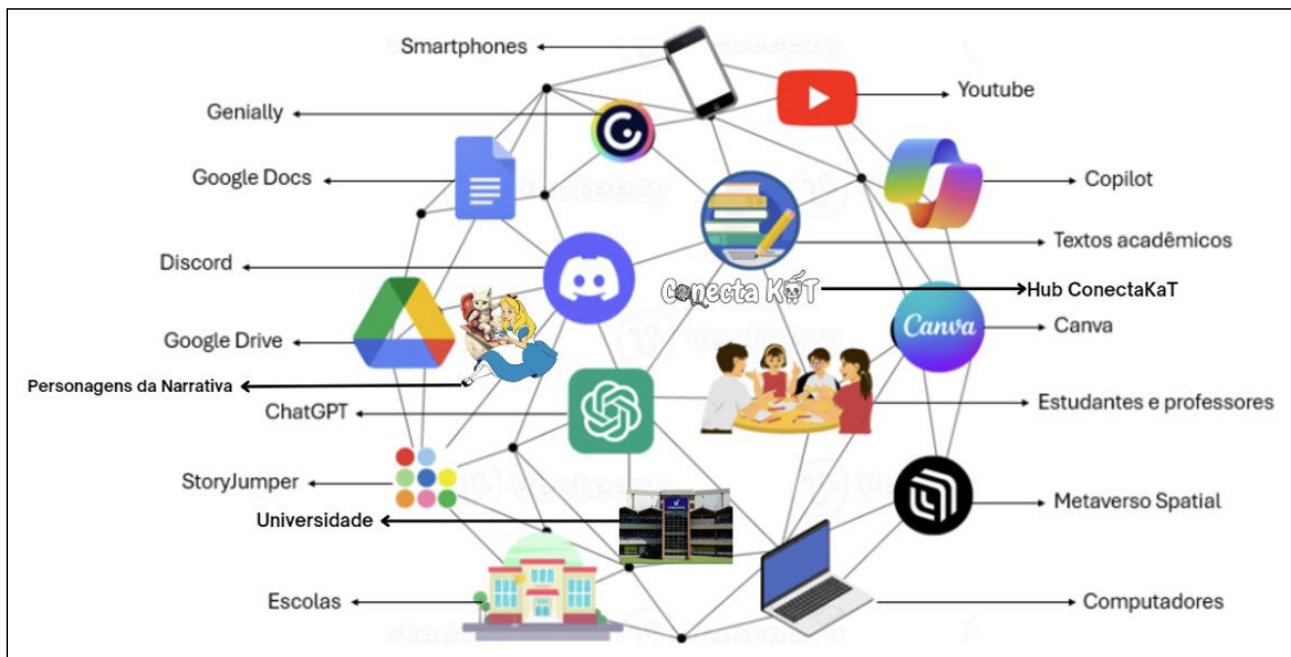
o descentramento do humano na produção de conhecimento, deixando claro como as TD e a IAgem também podem colaborar no processo inventivo que dão origem às narrativas.

No desafio de número 2, emergiram 12 narrativas imersivas, inventivas e gamificadas que foram construídas na plataforma **StoryJumper**<sup>12</sup>, enriquecidas pela integração de outras plataformas e tecnologias digitais (smartphones, computadores, ChatGPT, Copilot, Google Docs, Discord, StoryJumper, Genially, Canva, Youtube etc.), subsidiados também pelas leituras de textos acadêmicos e que envolveram espaços geográficos (como escola e universidade) e digitais (como Metaverso Spatial, explorado no desafio 3), envolvendo humanos (estudantes e professores) e não humanos (TD, IAgem). Tais conexões (Figura 3) ajudaram a formar a ecologia conectiva (Schlemmer, 2023) que se desenvolveu ao longo da AA-EAMD e, principalmente, ao longo do desenvolvimento da Missão “TomKaT nas escolas”. Nesse contexto, a prática pedagógica deixou de se restringir à linearidade do texto escrito para incorporar diversas lin-

guagens e espaços, dando lugar a um processo ancorado na transliteracia (Thomas *et al.*, 2007; Leander, Boldt, 2013), entendida como a capacidade de transitar, negociar e cocriar sentidos por meio de diferentes sistemas semióticos.

Essas conexões (Figura 3) integraram conhecimentos oriundos de diferentes modalidades de linguagens, tecnologias, espaços, fazendo com que os participantes da atividade acadêmica, além de transitarem por essas diferentes modalidades, pudessem explorá-las e articulá-las em um processo de construção de conhecimento que transcende fronteiras entre o físico e o digital, o humano e o não humano e as limitações dos letramentos tradicionais. Na prática, os professores em formação mobilizaram competências e habilidades que envolvem leitura, interpretação e produção em múltiplos formatos, conectando diferentes modalidades para criar narrativas que refletem tanto as complexidades do mundo contemporâneo quanto possibilidades pedagógicas inventivas que instigam a cocriação em contextos ecologicamente conectados (Schlemmer, 2023).

**Figura 3** - Ecologia conectiva formada para a realização da “Missão TomKaT nas escolas”



Fonte: arquivo das autoras.

12 O *StoryJumper* é uma plataforma digital para criar livros interativos, combinando texto, imagens e áudio. Amplamente usado na educação, permite que professores e alunos desenvolvam narrativas personalizadas, promovendo criatividade, colaboração e aprendizado de forma multimodal. Os livros podem ser compartilhados online ou impressos.

Nessa ecologia conectiva, que foi se constituindo no percurso de cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas, os professores em formação tiveram a oportunidade de hibridizar seus espaços físicos escolares com o universo ficcional da narrativa “Alice e TomKaT nos caminhos da Educação OnLIFE”. Esse hibridismo permitiu que elementos do

espaço físico (registrados em fotos – tecnologia analógica) fossem incorporados ao cenário da narrativa (em ambiente digital), potencializando a articulação entre diferentes tecnologias e espaços, como exemplificado pela narrativa do professor Bernardo<sup>13</sup> em que a personagem Alice conhece sua escola (Figura 4).

**Figura 4** - Narrativa imersiva, inventiva e gamificada do professor Bernardo



Fonte: arquivo das autoras.

A narrativa de Bernardo destacou também, por meio da modalidade de escrita, aspectos positivos de sua escola: “esse ambiente é bem cuidado”; “limpo, organizado e confortável”; “essa escola é um lugar onde a aprendizagem é levada a sério”. Essa descrição textual, associada às imagens escolhidas por Bernardo, revelou um aspecto significativo para o professor, evidenciando cenários que refletem organização e limpeza como características predominantes. A escolha de diferentes modalidades de comunicação (verbais e visuais) demonstra não apenas o desenvolvimento do letramento multimodal (Kress, Van Leeuwen, 2006), mas também o exercício da transliteracia (Thomas *et al.*, 2007), na medida em que Bernardo mobiliza e conecta diferentes linguagens e recursos semióticos — texto, imagem e plataformas digitais, Canva, StoryJumper — para construir sentidos.

No entanto, o cenário escolhido por Bernardo, também presente nas narrativas de Camila e Júlia em imagens cocriadas com IAgem (Figura 5), revelou uma escola tradicional, com salas de aula compostas por carteiras enfileiradas, qua-

ros para a prática de cópia e reprodução de conteúdos, alunos em posições fixas e professores no centro deste espaço. Essa configuração evidenciou, por meio da linguagem imagética gerada pela IAgem e do espaço físico escolhido por Bernardo, que as escolas ainda preservam, em grande parte, práticas e estruturas muito semelhantes às estabelecidas há mais de cinco séculos, no início de sua criação.

Esses espaços escolares que os personagens Alice e TomKaT conheceram em cada narrativa evidenciam como as estruturas físicas e simbólicas das escolas ainda moldam uma compreensão de conhecimento e a forma como é produzido (ou simplesmente transmitido), reforçando práticas pedagógicas que privilegiam a repetição e a transmissão de conteúdos em detrimento da conectividade, criatividade, inventividade, colaboração e cooperação. Essas escolhas, ao mesmo tempo, revelaram a necessidade de repensar não só os espaços de ensino e de aprendizagem, mas a própria com-

13 Nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

**Figura 5** - Cocriação de imagens dos espaços que constituem a escola

Fonte: arquivo das autoras.

preensão de escola, sua estrutura, currículo e forma de operar, considerando os espaços e formas de habitar e conhecer das atuais gerações, às transformações sociais num mundo hiperconectado, e os novos paradigmas que estão emergindo, entre eles - o Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2023).

Algo semelhante ocorreu quando as professoras Júlia e Lúcia incluíram em suas narrativas momentos em que alunos da Educação Básica estavam desenvolvendo atividades de estudos. Sempre que solicitavam ao ChatGPT ou Copilot

uma descrição de uma situação de estudo na escola, os personagens, como Alice ou TomKaT, eram retratados rodeados de livros e cadernos (Figura 6), reforçando uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem, onde predominam as modalidades da escrita (com livros didáticos e cadernos para copiar do quadro, por exemplo) como apontado por Rojo (2017). Tecnologias digitais como smartphones, tablets ou computadores dificilmente eram colocados em cena, afastando-se dos cenários mais contemporâneos de aprendizagem.

**Figura 6** - Cocriação de imagens de situações de estudo na escola

Fonte: arquivo das autoras.

Isso nos leva a inferir que as TD, a IAgen e outras modalidades oriundas da digitalização e conectividade ainda não estão presentes de maneira significativa nos espaços formais de

ensino, bem como nas bases de dados dessas tecnologias, muitas vezes permanecendo restritas à vida dos estudantes fora dos muros da escola.

Nesse sentido, entendemos que a própria tensão gerada por essa limitação tornou-se um ponto de reflexão relevante na atividade acadêmica dos estudantes de Pedagogia, evidenciando a importância de uma interpretação crítica e reflexiva das linguagens mobilizadas — sejam elas verbais, visuais, computacionais —, permitindo que os professores em formação não apenas se apropriem das tecnologias, mas também problematizem os discursos que elas produzem, desnaturalizando imagens cristalizadas sobre o ensinar e o aprender.

Esse cenário evidencia a necessidade de fortalecer, nos processos de formação inicial e continuada de professores, práticas como a cocriação de NIIG. Tais práticas ampliam as possibilidades de conexão e invenção entre sujeitos, espaços e tecnologias, ao mesmo tempo que deslocam o foco das modalidades tradicionais de comunicação — centradas na escrita linear e na lógica da reprodução — para experiências plurissêmicas, interativas e conectivas. Nesse contexto, a transliteracia (Thomas *et al.*, 2007) surge como conceito-chave, ao propor a habilidade de transitar criticamente entre diferentes linguagens, plataformas e sistemas semióticos — humanos e não humanos — em práticas de leitura, escrita e produção de sentido. Mais do que uma competência técnica, trata-se de uma postura epistemológica que desafia convenções comunicacionais estabelecidas e favorece o engajamento com múltiplas formas de significação. Assim, o desenvolvimento da transliteracia

torna-se potente para compreender como as TD e IAgem podem ser mobilizadas não como meras ferramentas, mas como coautoras em práticas pedagógicas inventivas, conectadas às complexidades e ecologias do mundo digital contemporâneo.

No desafio 3, os professores construíram um mundo digital virtual em 3D no Metaverso Spatial<sup>14</sup>. Nesse mundo, os personagens Alice e TomKaT são os anfitriões e orientam os convidados por uma jornada que revela as aventuras e experiências vivenciadas nas escolas dos participantes da AA-EAMD, propiciando uma imersão que ultrapassa a simples representação. Ao habitarem o mundo digital virtual em 3D, os professores em formação se viram imersos em contextos híbridos, onde o digital e o físico estão coengendrados, possibilitando uma ressignificação das práticas pedagógicas tradicionais e uma aproximação com as possibilidades transformadoras do ensino e aprendizagem na era digital.

O espaço foi projetado para proporcionar aos professores a oportunidade de explorar as narrativas imersivas, inventivas e gamificadas de seus colegas (Figura 6). Por meio de interações no chat do Spatial (em áudio, vídeo e texto escrito) e da presença por avatares, eles tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre as transformações vivenciadas nas escolas dos pares, além de problematizá-las coletivamente, com o objetivo de repensar a escola contemporânea.

**Figura 7** - Espaço cocriado no metaverso Spatial



**Fonte:** arquivo das autoras.

<sup>14</sup> Você pode acessar através deste link: <https://www.spatial.io/s/Missao-2-TomKat-nas-escolas-653f275a0d587ae8bb3245f1?share=5616827207016229761>.

Enquanto vivenciavam as narrativas imersivas, inventivas e gamificadas em forma de portais no Metaverso Spatial e transitavam entre diferentes plataformas que envolviam StoryJumper, YouTube, entre outros, os professores em formação identificaram a predominância de narrativas cujos enredos retratavam a realidade que muitos vivenciam hoje: a escassa presença de dispositivos, tecnologias e plataformas digitais nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que reconhecem a carência que essa ausência provoca. De forma semelhante, identificaram uma presença forte de centralidades: ora no professor, ora no aluno, ora no conteúdo, afastando-se de uma perspectiva reticular de ensino e aprendizagem.

Esse movimento evidenciou, de forma mais contundente, o papel da transliteracia como prática epistemológica nas ações pedagógicas propostas. Ao transitar entre diferentes plataformas, tecnologias e formas de expressão, os professores puderam compreender o que a conexão dos espaços físicos e digitais, das tecnologias analógicas e digitais, dos letramentos diversos significava para a produção de conhecimento em rede e para a invenção de práticas pedagógicas na perspectiva do Paradigma da Educação OnLIFE. Cada modalidade (de espaço, de linguagem, de presença, de tecnologia) mobilizada na cocriação de narrativas trouxe consigo variadas significações que exigiram um olhar atento, crítico e problematizador dos professores, desafiando práticas tradicionais historicamente centradas em formatos e linguagens exclusivamente humanas, inseridos no espaço físico da escola/sala de aula.

Ao revisitarmos o objetivo deste artigo: “desenvolver uma prática pedagógica, à luz do Paradigma da Educação OnLIFE, que consiste na cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas (NIIG), a fim de identificar pistas que nos ajudem a compreender que letramentos/literacias emergem”, é possível afirmar que a prática de cocriação de NIIG mobiliza e faz emergir o letramento multimodal (Kress, Van

Leeuwen, 2006) e, sobretudo, a transliteracia (Thomas *et al.*, 2007).

O letramento multimodal (Kress, Van Leeuwen, 2006) e a transliteracia (Thomas *et al.*, 2007) emergem como fundamentos essenciais para a realização de práticas pedagógicas que envolvem a cocriação de NIIG. Ao integrarem e se apropriarem de múltiplas linguagens (humanas, não humanas, verbais, não verbais), múltiplos espaços (escolas, metaversos), múltiplas tecnologias (Spatial, StoryJumper, ChatGPT, Discord, Youtube, canva, Genially, entre outros), os professores foram capazes de explorar novas formas de conexão e cocriação.

Esse tipo de abordagem rompe com as centralidades tradicionais — centradas no professor, no aluno ou no conteúdo — ao valorizar a diversidade de inteligências, linguagens, tecnologias e presenças que compõem os ecossistemas conectivos de aprendizagem contemporâneos (Di Felice, 2017; Schlemmer, 2023). Assim, os processos de cocriação ativa modos de ensinar e aprender alinhados ao Paradigma da Educação OnLIFE (Schlemmer, 2023), desafiando estruturas escolares que já não correspondem às realidades e necessidades de nosso tempo.

Destacamos também que o desenvolvimento da “Missão TomKaT nas Escolas” aconteceu numa ecologia conectiva, onde os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolveram em rede, em ato conectivo transorgânico (Di Felice, 2017), num contexto de cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas. Nesses movimentos, a aprendizagem se desenvolveu de maneira ligada e conectada, “On”, com a vida real, “LIFE”, nos contextos profissionais reais dos professores em formação, evidenciando, mais uma vez, o Paradigma da Educação OnLIFE. Além disso, possibilitou que os estudantes vivenciassem durante o processo de formação inicial, novas práticas pedagógicas, o que pode fornecer elementos para que possam inventar suas próprias práticas na era digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas neste estudo, podemos destacar a relevância e o potencial transformador da cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas no contexto da formação inicial de professores. A imersão foi experienciada na criação de cenários e histórias que conectam os participantes a contextos híbridos, entre o físico e o digital, promovendo um habitar de novos espaços, como o Metaverso Spatial. O conceito de invenção manifestou-se na invenção de problemas, que se afasta da busca por soluções para questões previamente formuladas e atua no âmbito da problematização de contextos reais e vivenciados pelos professores em formação. Essas invenções foram transformadas em narrativas que propõem novos modos de ver e significar a escola. Já a gamificação trouxe elementos dos jogos, das narrativas, instigando o desenvolvimento de desafios e missões, potencializando o empoderamento e a colaboração entre os professores em formação inicial.

À vista disso, a criação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da transliteracia na formação de professores é indispensável. Ao cocriar narrativas imersivas, inventivas e gamificadas, os professores poderão cocriar práticas que valorizam a diversidade de inteligências, de linguagens, de tecnologias e de espaços, promovendo a construção de conhecimento em rede e instigando a inventividade, a colaboração e a cooperação conectadas. Esse enfoque transcende as centralidades tradicionais — seja no aluno, no professor ou no conteúdo — e contribui para a formação de ecologias conectivas. Essa abordagem permite que os professores e estudantes vivenciem as múltiplas modalidades existentes, problematizando o mundo no tempo presente, desafiando a estrutura da escola atual, bem como as metodologias, práticas e modalidades que ainda dominam os espaços educacionais, mas que já não correspondem às realidades e necessidades de nosso tempo, como defendido pelo Paradigma da Educação OnLIFE.

Assim, através da imersão, invenção e gamificação, foram se construindo narrativas que, conforme Stephens (1992), contam histórias protagonizadas por personagens ficcionais e pelos próprios professores em formação, compondo um discurso que hibridiza diferentes linguagens e entrelaça elementos textuais, visuais, sonoros, tecnológicos, interativos, promovendo novas significações da escola, abrindo margem para novas problematizações, interpretações e possibilidades relacionadas a esse ambiente na era digital.

Para futuras pesquisas, torna-se relevante expandir e aprofundar essa prática pedagógica com estudantes da Educação Básica, com o intuito de compreender como a cocriação de narrativas imersivas, inventivas e gamificadas pode revelar suas vivências escolares, percepções sobre o mundo e modos próprios de produzir conhecimento em rede.

## REFERÊNCIAS

- BATEMAN, J. A.; WILDFEUER, J. A multimodal discourse theory of visual narrative. **Journal of Pragmatics**, [s. l.], v. 74, p. 180–208, 2014.
- BONFIM, C.; MORGADO, L.; PEDROSA, D. Métodos para Criação de Narrativas Imersivas: Uma Revisão de Revisões da Literatura. [s. l.], n. 11(2), p. 119–130, 2022.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamentos, 2002.
- DI FELICE, M. Redes sociais digitais, epistemologias reticulares e a crise do antropomorfismo social. **Revista USP**, v. 22, p. 6-19, 2012.
- DI FELICE, M. Net-ativismo e ecologia da ação em contextos reticulares. **Contemporanea: comunicação e cultura**, v. 11, n. 2, p. 267-283, 2013.
- DI FELICE, M. **Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo**. 1. ed. São Paulo: Paulus Editora, 2017. (Coleção Comunicação).
- DI FELICE, M.; SCHLEMMER, E. Ecologias dos metaversos e formas comunicativas do habitar, uma oportunidade para repensar a educação. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 20, p. 1799–1825, 2022.
- FRAU-MEIGS, D. Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da

- informação. **Comunicação & Educação**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 61–73, 2014.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- JENKINS, H. **A cultura da convergência**. 2nd ed.ed. São Paulo: Aleph, 2008.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 15–22, 2007.
- KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 91–110.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2nd ed.ed. London: Routledge, 2006.
- LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”. **Journal of Literacy Research**, v. 45, n. 1, p. 22–46, 27 dez. 2013.
- MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais**. 3rd ed.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MCGONIGAL, J. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world**. [S. l.]: Penguin Press HC, 2011.
- MONTEZANO, C.; PERNISA JÚNIOR, C. Estratégias desenvolvidas na construção de narrativas imersivas em mídia digital. In: NARRATIVAS IMERSIVAS EM MEIO DIGITAL: A WEBSÉRIE ‘SE EU ESTIVESSE AÍ’. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2023. p. 25–36.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital OnLIFE. [s. l.], v. 20, p. 2–34, 2020.
- MURRAY, J. **Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace**. [S. l.]: The MIT Press, 1997.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. v. 1
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. v. 2
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1964.
- ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, [s. l.], v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- SHELL, L.; CLETO, B.; SCHLEMMER, E. Missão “Tomkat Nas Escolas”: As Aventuras Do Tomkat No Metaverso Spatial. In: Iv Congresso Internacional Rieonlife & VIII We, Learning With The Cibricity - Wlc, 2023, Montes Claros - MG. **O habitar do ensinar e do aprender em tempos de ecologias inteligentes**. Montes Claros - MG: IFNMG, 2023. p. 1–17. Disponível em: <https://eventos.ifnmg.edu.br/RIEWLC/anais/trabalho/565>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- SHELL, L. V. A. ; ROSSI, L. ; SCHLEMMER, Eliane . Educação Em Tempos De Hiperinteligências: Um Relato De Prática Pedagógica No Ensino Superior. In: IV Congresso RIEOnLIFE e VIII We, Learning with Cibricity: **O Habitar de Ensinar e do Aprender em Tempos de Ecologias Inteligentes**, 2023, Montes Claros - MG. RIEOnLIFE + WLC, 2023, Anais eletrônicos. Montes Claros: IFNMG, 2023. v. 1. p. 1-15.
- SHELL, L.; SCHLEMMER, E. Work-in-Progress—Immersive, Inventive, and Gamified Narratives for Digital Citizenship Formation in the OnLIFE Education Paradigm. In: 10TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE IMMERSIVE LEARNING RESEARCH NETWORK, 2024, Glasgow, Scotland, UK. **Academic Proceedings of the 10th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN2024)**. Glasgow, Scotland, UK: The Immersive Learning Research Network, 2024. p. 27–33. Disponível em: <https://publications.immersivelrn.org/index.php/academic/article/view/232>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista FAEEBA**, [s. l.], v. 23, p. 73–89, 2014.
- SCHLEMMER, E. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento – Diálogos em Educação**, [s. l.], v. 27, p. 41–69, 2018.
- SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. **Interacções**, [s. l.], v. 16, n. 55, p. 103–122, 2020.
- SCHLEMMER, E. A vida está On. **Revista Educatrix**, [s. l.], p. 44–51, 2021a.

SCHLEMMER, E. A pandemia proporcionou vários aprendizados. **Revista TICs & EaD em Foco**, [s. l.], v. 7, p. 5–25, 2021b.

SCHLEMMER, E. Jogos e Gamificação: inventividade e inovação na educação?. In: CIÊNCIA, INOVAÇÃO E ÉTICA : TECENDO REDES E CONEXÕES PARA A SUSTENTABILIDADE. 1. ed. Curitiba: SENAR, 2021c. v. 1, p. 241–267.

SCHLEMMER, E. Metodologias inventivas na educação híbrida e OnLIFE. In: EDUCAÇÃO DIGITAL, A DISTÂNCIA E EM REDE DIGITAL, DISTANCE AND NETWORK EDUCATION. Lisboa/Coimbra: Universidade Aberta – Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022. v. 1, p. 124–150.

SCHLEMMER, E. O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. **Cadernos IHU Idéias: Depois da Inteligência Artificial**, [s. l.], v. 21, n. 348, p. 53–83, 2023.

SCHLEMMER, E. **A UNIVERSIDADE NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO OnLIFE**. 1. ed. [S. l.]: Casa Leiria, 2024. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleirialivros/upeo/upeo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SCHLEMMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. de S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e76120.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, L. C. ; MENEZES, J. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma Educação OnLIFE. **PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE)**, v. 17, p. 1-25, 2021.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE?. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 31, n. 65, p. 138–155, 2022.

SCHMITT, B.; RIBAS, G. da S.; FREITAS, E. C. O letramento multimodal na escola: estabelecendo uma relação entre o eu e a sociedade. **Diálogo das Letras**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 96–102, 2018.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STEPHENS, J. **Language and ideology in children's literature**. New York: Longman Publishing, 1992.

THOMAS, S. *et al.* Transliteracy: Crossing divides. **First Monday**, [s. l.], 2007. Disponível em: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060>. Acesso em: 13 jan. 2025.

*Recebido em: 17/01/2025  
Aprovado em: 12/12/2025*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.