

A (RE)SSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO REMOTO POR MEIO DAS ATIVIDADES ALTERNATIVAS DE ESTÁGIO

João Pedro Buzinello Michelato⁵

RESUMO: Esta comunicação objetiva relatar a experiência de seleção de conteúdos e estratégias de ensino que compuseram os planejamentos dos minicursos entre as atividades alternativas para regência no estágio curricular obrigatório, almejando ampliar o conhecimento do ensino-aprendizagem e buscar (re)significação nas atividades perante o ensino remoto em tempos de pandemia de Covid-19. Contempla-se a criatividade e o caráter lúdico das práticas didático-pedagógicas sob a premissa de que o docente passe de expositor a mediador. Serão relatadas as motivações de escolha da variação linguística e da multidisciplinaridade da técnica Cadáver Esquisito, considerando a necessidade de abordagens aplicáveis e receptivas à cooperação e à colaboração mediante a interatividade dos aprendizes, ante os desafios e, principalmente, as novas demandas observadas tanto por conta do contexto pandêmico quanto pelo perfil traçado nas gerações jovens, compostas pelos “nativos digitais” (PRESNKY, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: estágio; formação inicial; ensino remoto.

1. Considerações iniciais

Ao considerar o estágio curricular obrigatório como uma atividade instigante em tempos de pandemia, sua realização se dá como no mínimo inovadora. Neste sentido, é inegável que haja dificuldades para se adaptar a tantas limitações encontradas no setor educacional, não obstante, tanto por necessidade quanto por oportunidade, a criatividade se torna uma demanda no ensino remoto. Desta maneira, o manuseio de novas ferramentas digitais, o próprio meio digital e a (falta de) interação se configuram como fatores de urgente análise.

O baixo engajamento dos alunos não se deriva apenas da pandemia, visto que a crise sanitária tem nitidamente desestabilizado o foco e a pró-atividade de quaisquer pessoas; o baixo grau de espontaneidade é condicionado pela realização emergencial do ensino. Não se fala em “aprendizagem remota” ou em “ensino-aprendizagem remota”: apenas se conhece o ensino remoto, visto que seu processo “é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física” (MOREIRA E SCHLEMMER, p. 9, 2020).

⁵ Estudante membro do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa.

Portanto, o foco voltado ao conteúdo em uma modalidade na qual o ensino presencial é transposto ao remoto de forma urgente e imperativa implica contratempos e desafios em relação ao professor quanto ao seu letramento digital. Mesmo desenvolvido, este letramento tem lidado com demandas acima do que qualquer um esperava. Este tipo de letramento pode ser concebido sob “uma visão dos letramentos digitais como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC” (BUZATO, 2007, p. 168).

Com a evolução exponencial do meio digital e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o docente é desafiado sob a ótica de Prensky (2001), que defende o seguinte:

Professores Imigrantes Digitais presumem que os aprendizes são os mesmos que eles sempre têm sido, e que os mesmos métodos que funcionaram para os professores quando foram estudantes funcionarão para os estudantes deles agora. **Mas essa suposição não é mais válida.** Os aprendizes de hoje são diferentes. (PRENSKY, 2001, p. 3, tradução nossa).⁶

Por conseguinte, já é clarificada a ideia de que novas estratégias de ensino devem ser elaboradas a fim de atender às novas demandas, provenientes tanto devido ao contexto pandêmico quanto por conta das novas gerações. Nesta lógica, as diferentes “línguas” faladas pelo docente e pelo discente entram em divergência, visto que os letramentos digitais tomam formas contrastadas. Sob ótica do conjunto das concepções descritas, corrobora-se a ideia de aguçamento da cautela no planejamento das atividades de regência. Obviamente, toda e qualquer atividade ministrada pelo regente demanda cuidado e foco, não obstante, as novas demandas – haja visto o ensino remoto – consolidam um olhar mais sensível e criativo. E é com esta perspectiva com a qual se é elucidado o pensamento didático-pedagógico, como forma de promover transformação no significado do ensino-aprendizagem, trazendo à tona, conforme a ser observado, práticas reflexivas, dialógicas e lúdicas como alternativas aplicáveis na atualidade.

⁶ Digital Immigrant teachers assume that learners are the same as they have always been, and that the same methods that worked for the teachers when they were students will work for their students now. **But that assumption is no longer valid.** Today’s learners are different.

2. Estratégias de ensino e conteúdo

Por conta da delicada situação agravada pela pandemia, a regência abraçou oportunidades voltadas a atividades alternativas. Já que as escolas estavam com dificuldade para receber estagiários, o encaminhamento tomado foi permitir a formulação de aulas simuladas e de minicursos. Os minicursos poderiam ser de extensão, voltado aos alunos dos primeiros anos da própria faculdade, ou ser voltados ao 4º ESTAGIAR - Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

A oportunidade julgada como mais segura e proveitosa foi a de realizar minicursos no 4º ESTAGIAR, devido ao seu público mais amplo. Estes, previstos para comportar espectadores tanto internos quanto externos à universidade pela primeira vez, assegurariam aplicação às atividades almeçadas. O público sortido, pensado como composto por acadêmicos no geral, docentes e discentes, estaria submetido a um conteúdo voltado ao Ensino Fundamental II, uma vez que o estágio se insere nesse nível. Portanto, imaginar ensinar algo a um público-alvo “errado” traz desmotivação ao planejamento, já que tal divergência traria falta de interação e apatia. Pensou-se em trabalhar com temáticas, interessantes do ponto de vista pessoal e, em seguida, apresentar os conteúdos de forma ampliada e até mesmo multidisciplinar, enquanto forma de relatar a própria concepção de ensino, além de acrescer o público-alvo de Ensino Fundamental II para qualquer um que tiver interesse no aprendizado de Língua Portuguesa.

Desejou-se trabalhar com variação linguística e produção de textos, fato que permitiu planejar dois minicursos: um preocupado com o combate ao preconceito linguístico, permitindo maior reconhecimento da heterogeneidade da língua; e outro com a face voltada à experiência de escrita enquanto processo criativo e diversificado.

3. O ensino de variação linguística

O primeiro minicurso teve seu desenvolvimento iniciado a partir do enraizado preconceito linguístico. Independentemente da idade, há inúmeros casos de repúdio às formas de fala, seja por mediações feitas por casos de, por instância, etarismo ou xenobia, portanto, esta situação-problema historicamente moldada exige atenção nos dias de hoje. Assim, observa-

se a variação linguística como um objeto de ensino receptivo e benéfico a qualquer tipo de público.

A abordagem de uma prática de ensino poderia ser meramente expositiva, principalmente pelo fato de que é fácil conceituar a variação linguística e encontrar seus devidos exemplos. Mas a aprendizagem tornar-se-ia monótona, visto que um perfil puramente expositivo da atividade tende a atribuir um caráter destrutivo à experiência do espectador, pois este se encontra exausto em meio ao ensino remoto, e é de se imaginar que o mesmo se sentiria deslocado ao se deparar com um assunto tão próximo de sua realidade e longe de seu poder de participação. É com esta consideração que se imagina o ensino de variação linguística como experiência plural, aplicada e receptiva à expressão de identidade dos participantes.

Nessa lógica, são colocados em pauta oportunidades de espaços de inserção para os participantes, a fim de não apenas auxiliar o ensino de variação linguística, mas também de assumir suas devidas posições de falantes da língua. Desta forma, ao alternar entre abordagens expositivas e mediadoras, gradativamente os espectadores se sentirão confortáveis para assumir a palavra e agir diante de um processo de ensino-aprendizagem mais ativo e eficaz. Portanto, o minicurso adquire seu planejamento girando em torno da apresentação do conceito propriamente dito do tema, das noções de léxico e de vocabulário, de fatores socioculturais que promovem a mutabilidade da língua e de casos mais específicos, como o reconhecimento do estrangeirismo enquanto fator de miscigenação cultural (GOIS, 2008) e das palavras-ônibus, conhecidas também como “nomes gerais” (AMARAL; RAMOS, 2014).

4. O ensino do Cadáver Esquisito

Recorreu-se à memória de uma experiência pessoal tida anos atrás, enquanto aluno de Ensino Fundamental II. Trata-se de um jogo intitulado Cadáver Esquisito, cuja realização tende a ser receptiva e prática. O Cadáver Esquisito

é uma técnica que proporciona ao artista uma fusão de combinações sígnicas e artísticas, ampliando as possibilidades de experimentação com o fazer estético tanto no plano individual quanto coletivo. No caso da poesia, dá uma dimensão diferenciada à associação de palavras em uma estrutura que desafia a criatividade do poeta e do leitor do poema. (ALMEIDA; CORDEIRO; COSSON, p. 229, 2020).

A técnica, tratada como jogo, funciona objetivando pegar uma folha de papel dobrada o número de vezes correspondente ao número de participantes, na qual cada um escreveria o que passava por sua cabeça sem ver o que tinham feito anteriormente seus companheiros (TZARA, 1948 apud PIANOWSKI, 2009). Deve-se ter em mente que a técnica funciona de forma flexível e amplificável, visto que sua execução não é rigidamente estruturada, além de ser um princípio encontrado na expressão em artes visuais, em cinematografia, em jogos eletrônicos etc.

As “regras” do Cadáver Esquisito nunca se voltam a uma ossificação do dogma, e ainda assim o contribuintes deste volume apesar de tudo se apegam às definições básicas do Cadáver ao longo das décadas: bordas e novas figuras são criadas por uma dobradura, um desenho, ou um movimento estético analógico. (KOCHHAR-LINDGREN; SCHNEIDERMAN; DENLINGER, p. xxiii, 2009, tradução nossa)⁷.

Por conseguinte, a escolha da técnica se consolidou como favorável ao planejamento do minicurso, por se tratar de um procedimento lúdico e potencialmente mediador a diferentes áreas da Língua Portuguesa. Nessa abordagem, a ludicidade se torna uma alternativa proveitosa, inclusiva e didática enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, especialmente ao considerar a sensível condição do ensino remoto, de modo a ressignificar a educação dos alunos em meio a um estado passivo. A fim de providenciar rentabilidade e entrosamento com reforço na proatividade, a abordagem lúdica educacional trata precisamente de diversão, do envolvimento e do elo da aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém-surgido e extremamente empolgante. (PRENSKY, 2012 apud ANASTÁCIO, 2016, p. 23). Portanto, o maior proveito se concretiza ao incentivar envolvimento tanto dialogicamente quanto com oportunidades de participação nas atividades remetentes ao conteúdo. É neste percurso em que se defende que o professor passe de mero expositor a mediador de conteúdo.

O foco do planejamento do minicurso foi o trabalho com o gênero textual conto narrativo. Sua justificativa se pauta na questão de ser um gênero literário de curta extensão, o que implica na oportunidade de apresentar, sem dificuldade ou pressa, perspectivas literárias,

⁷ The “rules” of the Exquisite Corpse never veer toward an ossification of dogma, and yet the contributors to this volume nonetheless hold onto baseline definitions of the Corpse across the decades: edges and new figures are created by a fold, a drawing, or an analogous aesthetic move.

exemplos e, principalmente, a leitura e a produção de textos. É possível contemplar outras variantes desse mesmo gênero, como o miniconto, já que é estruturalmente receptivo e tende à pluralidade discursiva. Desta forma, o tamanho conciso e a capacidade polifônica do miniconto, cuja essência é transposta ao conto narrativo, é descrito por Santos (2018) no seguinte aspecto:

poderá ser usado para se trabalhar com diferentes tipos de textos, priorizando não somente a produção de um texto narrativo, mas promovendo outras possibilidades. Essas possibilidades também acentuam a variação de temas que o gênero pode abarcar, partindo de temáticas voltadas ao cotidiano, à política, às questões sociais e históricas, entre outras. (SANTOS, 2018, p. 40)

Assim, são assimiladas e incorporadas tais características de forma a contemplar a narratividade do “macrogênero” conto de maneira mais objetiva e prática, mesclando traços do miniconto com os do conto, preocupando-se com o processo de criação e não com a teleologia. Afinal, os resultados a serem obtidos com o Cadáver Esquisito serão dinâmicos e inesperados. A próprio número de participantes poderá ditar a extensão do conto, pois a maleabilidade do exercício é uma incógnita de acordo com as circunstâncias.

Ao trazer à tona a contemplação de contos por meio de leituras, é possível abordar a questão do letramento literário, já que este é reconhecido

como um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário. (COSSON, 2015, p. 183).

Portanto, enquanto prática de letramento, o contato com o gênero literário seria fortalecido com sua produção, posteriormente a uma etapa composta por leituras e discussões de algumas obras apresentadas. O caráter transformativo do ensino de gêneros textuais, de acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) permite não apenas o domínio e a apreciação de suas características, mas também implica na aquisição de repertório e no desenvolvimento de competências relacionadas e transferíveis a outros gêneros. A etapa inicial de produção se volta à noção geral de gêneros textuais e suas potenciais tipologias. Por meio das leituras e discussões, deve ser apontado o traço narrativo, típico do conto, destacando seus traços concisos

e abertos à ficcionalidade, os quais permitem uma proposta criativa de produção voltada à técnica Cadáver Esquisito.

Graças à flexibilidade da prática surrealista, é possível aplicar a produção em conjunto via Google Docs, substituindo a dobradura da folha de papel pela ocultação parcial do texto com o recurso de preenchimento da fonte. Assim, de forma sequencial e gradativa, o conto elaborado, de participante a participante, consegue tomar forma. Ainda que esta produção seja mediada e controlada pelo professor regente, é esperado que o texto não tenha autossuficiência semântica. A escrita sequencial realizada com trechos ocultados pelo professor provavelmente trará enunciados desprovidos de boa coesão e coerência. Neste caso, é possível abrir espaço para um trabalho colaborativo de revisão textual, no qual os participantes possam contribuir com sugestões para tornar um texto “sem sentido” em uma obra coesa, dialogando com a questão da progressão temática. Coloca-se em consideração, no entanto, que a aplicação desse tipo de atividade deve ser bem planejada, treinada e tratada com cautela, visto que o manuseio de ferramentas digitais pode facilmente sair do controle. O uso das TDIC é dinâmico e pode facilmente cair em desarmonia. Assim, a mediação do professor precisa inerentemente estar em sintonia com as competências relacionadas ao letramento digital.

As abordagens do minicurso se apoiam no norteamento promovido pela Base Nacional Comum Curricular, elucidando a Análise Linguística enquanto área de desenvolvimento de competências discursivas e dialógicas na escrita, especificamente na habilidade descrita:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2018, p. 171).

Ressalta-se que a utilização da BNCC se faz com o norteamento, e não com a limitação de premissas, já que se recorre a outras habilidades e princípios no minicurso.

5. Disciplinaridade

Com a proposição dos minicursos, é possível realizar a exploração da disciplinaridade nas atividades em questão. A variação linguística, no caso, tem facilidade para ser comentada por diferentes áreas, já que engloba fatores geográficos, sociais, históricos, entre outros. Ainda assim, ao ser tratada como um tópico pertencente a um evento da área de Letras, a disciplinaridade tende a se restringir para as divisões próprias desse campo. Obviamente, ainda seria possível exercitar a criatividade para formular um método que incorpore diferentes campos do saber, não obstante, a disciplinaridade não se tornou uma preocupação no primeiro minicurso, mesmo sendo algo potencialmente imaginável para uma aplicação futura. O que, de fato, permitiu a exploração de diferentes campos de conhecimento, foi o Cadáver Esquisito.

A utilização do Cadáver Esquisito permite a aplicação de um ensino multifacetado, colocando em pauta perspectivas voltadas à literatura, à produção de textos e à análise linguística. É possível dizer que as diferentes áreas poderiam, na verdade, tratar juntamente a disciplina como sendo apenas referente à Língua Portuguesa, em vez de Literatura, Redação e ou Gramática, por exemplo. Neste caso, a integração de tais campos incide uma reflexão quanto à natureza de seus estudos, visto que, de fato, são áreas conectadas entre si, tanto na teoria quanto na prática. Não obstante, de que maneira este elo estaria ou poderia ser formado?

Dada as etapas de leitura, escrita e discussão da produção, é simples e claro o fato de que há uma organização sequencial das disciplinas ao longo do minicurso planejado. Em princípio, imagina-se que há um espaço reservado para cada grande área, considerando os moldes do Ensino Fundamental II. O trabalho com gêneros textuais – no caso, com o conto narrativo – permite aplicabilidade criativa e pressupõe um avanço evolutivo na noção de disciplinaridade. Desta forma, Leffa (2006, p. 41) ilustra a pluri/multidisciplinaridade, conceituando-a por meio da ideia de haver o objeto de estudo sob a ótica de diferentes disciplinas – estas, por sua vez, não interagiriam entre si.

A interdisciplinaridade, como o próprio nome sugere, permite interação entre tais disciplinas, todavia, o minicurso apenas teve seu planejamento focado na execução gradativa e sequencial de conteúdo. Preocupou-se em trazer o minicurso à tona como uma proposta de ser explorado, ampliado e diversificado, pois o Cadáver Esquisito tem como premissa, nesta atividade, descentralizar o ensino de Língua Portuguesa, suscitando o potencial de diferentes

condutas quanto ao ensino de gêneros textuais: podemos lê-lo, discuti-lo, produzi-lo, revisá-lo, entre outras ações, seja de acordo com a Literatura, com a Produção de Texto ou com a Gramática. O diálogo entre as disciplinas, por não ser o foco, não está em primeiro plano, porém se apresenta como algo possível. Assim, o minicurso se firma na multidisciplinaridade com o olhar voltado à interdisciplinaridade. Não se rejeita, também, a ideia de transdisciplinaridade, visto que o próprio objeto de ensino, em seu maior grau de potencialidade, poderia se configurar de forma a atravessar as áreas, as disciplinas. Todavia, com base em Moita Lopes (2004), a própria consolidação da ideia de disciplina tende a neutralizar esta perspectiva, dado que se pode ver a transdisciplinaridade como um tipo de conhecimento que, por cortar disciplinas, torna-se impertinente colocá-la em um campo propriamente demarcado.

6. Considerações finais

O ensino remoto inquestionavelmente trouxe desafios, mas, por outro lado, abriu oportunidades para se pensar em estratégias amplificadas e amplificáveis por meio de processos criativos. Ainda que se trate de um contexto emergencial, essa modalidade de ensino acelera a evolução dos letramentos, em especial o digital, visto que sua manifestação demanda novas estratégias didáticas. Sabendo que o meio de ensino é diferente, é possível resgatar estudos do filósofo Marshall McLuhan (2007), cujas observações dizem respeito ao fato de que o meio é a própria mensagem. Nesta perspectiva, é de extrema pertinência refletir acerca de não apenas o que, quando ou em que espaço ensinar, mas como tudo isso é e pode ser realizado diante dos meios os quais temos e em que vivemos.

Com os estudos do estágio curricular e da própria graduação em si, é reconhecido que a pró-atividade e a interação são aspectos ainda mais escassos e necessários, o que torna a ludicidade uma alternativa viável e interessante à prática docente e à prática discente. O foco em ambos os lados, do professor e do aluno, necessita de relações menos verticalizadas e menos concentradas no conteúdo propriamente dito, pois a rentabilidade na educação depende dos meios, e não somente dos fins. Evidencia-se, também, a possibilidade de tratar em atividades de uma heterogeneidade de temas ou perspectivas, além de evoluir essa prática, o que corrobora a necessidade de trazer e alimentar a (multi)disciplinaridade na regência: o objeto de ensino já existe e está pronto, o desafio é não apenas levá-lo ao aluno, mas trazer o aprendiz ao próprio

conteúdo. Assim, abre-se espaço para explorar a didática voltada ao afeto pelas práticas criativas de ensino-aprendizagem.

Referências:

ALMEIDA, Beatriz Pereira de; CORDEIRO, Alinne de Moraes Oliveira; COSSON, Rildo. Ler e escrever criativamente: cores poéticas na prática de letramento literário cadáver esquisito. **Signo**, [s. l.], v. 46, p. 227-238, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15819/pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; RAMOS, Jânia Martins. **Nomes gerais no português brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Ufmg, 2014. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Amaral_e_Ramos_2014_Nomes_gerais_no_portugu%C3%AAAs_brasileiro.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

ANASTÁCIO, Bruna Santana. **Contextos lúdicos de aprendizagem**: uma aproximação entre os jogos eletrônicos e educação a distância. 2016. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172787>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital**. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GOIS, Miguel Ventura Santos. A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 14-34, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/40/02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

KOCHHAR-LINDGREN, Kanta; SCHNEIDERMAN, Davis; DENLINGER, Tom. **The Exquisite Corpse**. [S. l.]: University Of Nebraska Press, 2009.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jF5qwGfgjxrBKM6t8pYqs9s/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista Ufg**, [S. l.], v. 20, p. 2-35, 13 maio 2020. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 03 jun. 2021.

PIANOWSKI, Fabiane. Construção do imaginário surrealista através do jogo do cadavre exquis. **Psikeba**, [s. l.], v. 1, p. 1-10, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/9647651/Constru%C3%A7%C3%A3o_do_imagin%C3%A1rio_surrealista_atrav%C3%A9s_do_jogo_do_cadavre_exquis. Acesso em: 04 jun. 2021.

PRESNKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SANTOS, Júlio César de Carvalho. **O gênero miniconto em atividades de leitura**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/956/1/Julio%20Cesar%20de%20Carvalho%20Santos.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, p. 5-16, 1999. Tradução de: Gláís Sales Cordeiro. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.