

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA ORIENTADA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE O CENÁRIO PANDÊMICO

Hellen Boton Gandin
hellengandin@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4460787140724121>

Elisângela Bertolotti
elisangelabertolotti@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/2741460501718608>

Ana Paula Teixeira Porto
anapaula@uri.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/4062295984669215>

RESUMO

O diálogo estabelecido entre a teoria e a prática é primordial na constituição da profissão docente, sobretudo, quando refletimos sobre o ofício do professor enquanto mediador do ensino de literatura. Dessa forma, este texto tem o objetivo de relatar as atividades realizadas na experiência de Estágio em Docência, como disciplina do Mestrado e do Doutorado, no contexto de um Curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa, com a intenção de refletir sobre as vivências obtidas, bem como os desafios do ensino da literatura no contexto remoto e pandêmico. Para isso, utilizaremos autores como Freire (2006), Santaella (2007), Demo (2004) e seus pressupostos reflexivos. A experiência de estágio assina a necessidade de competências singulares ao professor, como a fluência tecnológica e pedagógica, o letramento digital, a afetividade na virtualidade e o uso crítico, criativo de tecnologias digitais para a era 3.0.

Palavras-chave: Estágio em Docência. Relato de experiência. Pandemia. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O diálogo estabelecido entre a teoria e a prática é primordial na constituição da profissão docente, sobretudo, quando refletimos sobre o ofício do professor em um cenário que exige a associação entre sólidos conhecimentos científicos da área de atuação e práticas pedagógicas significativas, centradas na aprendizagem do aluno e em processo educativo dinâmico e inovador. No campo profissional específico de Letras, que requer uma aproximação a diferentes linguagens, textos e produção de sentidos, essas necessidades também estão presentes e requerem habilidades que colocam o professor na posição de mediador no desenvolvimento de competências de leitura e produção de textos de natureza, gêneros e suportes diversos.

Nesse contexto, o processo educacional necessita ser integral com currículos adequados e atualizados, acesso prévio às instituições de ensino e sua realidade, condições de aprendizagem, formações profícuas, etc. A sustentação desses aspectos pode ocorrer em situações em que há a concretização do ensino e da aprendizagem, o que favorece a identificação e a ressignificação dos conhecimentos teórico-científico adquiridos no decorrer das etapas formativas do professor, pois é essencial “considerarmos o estágio como campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29).

Uma das possibilidades de fundamentação e execução dessa tarefa dialética é através do estágio supervisionado, em que o discente (re)conhece sua posição-sujeito como professor e traduz os subsídios acadêmicos em práticas educativas, uma vez que, durante a práxis, novos fazeres pedagógicos são elaborados e vivenciados, o que ressoa em ações pedagógicas distintas, inovadoras e, principalmente, relacionadas à circunstâncias sociais vigentes. Os desafios que o estágio aponta são inúmeros, principalmente, quando abordamos experiências que se constituem diante de um período remoto não presencial e com caráter emergencial, tendo em vista a pandemia da COVID-19 que afetou as atividades educacionais nos anos de 2020 e 2021. Acompanhar essas mudanças, repentinas e que envolvem vários setores sociais – escola, família, economia, etc, é compreender a importância da apropriação e a necessidade de novos processos metodológicos e tecnológicos, de interação e de confecção de material didático – físico e digital. É também, no campo das Letras, encontrar novas formas de ler, motivar a leitura e formar leitores críticos com uso de outras metodologias nem sempre reconhecidas em experiências presenciais de ensino e aprendizagem.

Ademais, perante situações de (re)adaptação e de visualização da prática docente é que os estagiários ampliam seus conhecimentos e edificam novas propostas metodológicas e pedagógicas. Considerando essas observações, este texto tem o objetivo de relatar as atividades realizadas na experiência de estágio em docência orientada, conduzida em disciplina optativa do Programa de Mestrado e do Doutorado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

- URI, no contexto do Curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa, na disciplina de Literatura Portuguesa II, com a intenção de refletir sobre as vivências obtidas, bem como os desafios do ensino da literatura no contexto remoto e pandêmico.

Para isso, este texto, baseado nessa experiência de estágio com reflexões sustentadas na pesquisa bibliográfica, está estruturado da seguinte forma: a) apresentação dos desafios de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico, como pensamentos contextualizados acerca da pandemia, do uso das TDICs e competências e habilidades necessários para o desenvolvimento das aulas; b) experiências no período de estágio, com uma leitura reflexivo-crítica sobre a construção do planejamento das aulas, a não presencialidade – suas fragilidades e potencialidades e, ainda, sobre como o “ser” professor impactou-nos neste processo; c) conclusões.

1. Desafios de ensino e aprendizagem de literatura no contexto pandêmico

“Ensinar exige e reflexão crítica sobre a prática educativa” (FREIRE, 2006, p.38). Partindo-se dessa afirmação, associada aos inúmeros reajustes sofridos pela profissão docente nos últimos anos, compreendemos a importância de uma leitura atenta e crítica sobre o contexto social em que as aulas remotas são ministradas e modo como são conduzidas. Essa questão surge do novo arranjo institucional posto em pauta, em que professores e estagiários de todas as etapas escolares precisaram implementar uma reforma no planejamento, nas atividades desenvolvidas e, sobretudo, no modo humano como o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser visto em um período pandêmico, como o dos períodos de 2020-2021.

Um novo perfil profissional emergiu, juntamente com um cenário digital, através das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), sincronizando as práticas pedagógicas dos professores com o uso de novas ferramentas. Logo, o uso das tecnologias em sala de aula passou a ser fazer parte do cotidiano escolar e de modificações acerca dos documentos norteadores que também foram revistos e adaptados de acordo com a situação. Dessa forma, essas ferramentas, mesmo com entraves no que tange ao manuseio e à aplicabilidade criativa, crítica e inovadora, trazem novidades e potencialidades na formação de leitores literários de linguagens,

a tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico. Assim, cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividades mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e de organizar a mente (LALUEZA; CRESPO E CAMPOS, 2010, p. 51).

De acordo com Santaella (2007), as TDICs, na sociedade e em suas esferas formativas, incrementam a capacidade humana na produção de linguagens e na formação dos sujeitos enquanto cidadãos leitores. Assim, para que as tecnologias possam contribuir com o aprendizado do aluno o professor precisa aprender a usá-las. Desta forma, surge a importância de incluir ferramentas tecnológicas no processo de formação do docente. Ademais, conforme Basílio (2010), a formação pedagógica para o exercício da docência deve estar aliada a outras competências necessárias para a construção do perfil do educador. Este aspecto é fundamental quando pensamos na construção de trabalhos que tenham um pressuposto formativo, uma vez que o professor necessita de conhecimento para que sua prática seja coerente com as necessidades e atualidades da educação.

O professor, quando preparado para a prática docente e, principalmente, ciente das novas habilidades e competências exigidas atualmente, através de atividades que contemplem essa habilidade, obtém êxito em sua práxis e contribui significativamente com o processo formativo e humanizador dos discentes. Sendo assim, a aplicação de recursos tecnológicos pode ser incluída no âmbito educacional, com o propósito de incentivar a busca pelo conhecimento, considerando que a missão do docente é buscar alternativas viáveis para fazer desaparecer o desinteresse dos alunos, uma vez que, além da mediação leitora, o docente precisa auxiliar seus alunos no aspecto motivacional, trazendo-lhes novidades e ações engajadoras (DEMO, 2004).

Advogamos que as TDIC podem e devem ser utilizadas em contexto escolar como instrumentos mediadores da aprendizagem de jovens que já as utilizam fora da escola e, principalmente, para inserir digitalmente os jovens que ainda se encontram sem acesso às tecnologias digitais na sociedade contemporânea. A escola tem a responsabilidade de buscar o fazer na criação com curiosidade e autonomia, pois a imaginação precisa

ocupar lugar de destaque no contexto escolar pela necessidade de desempenhar um importante papel no processo ensino-aprendizagem (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROSA, 2015, p. 607).

Com base nisso, reiteramos que o contexto ubíquo (SANTAELLA, 2007) no qual nos encontramos incita-nos a ressignificar nossas experiências pedagógicas, indicando-nos, no contexto de um docente da era 3.0, como define Fava (2014), o letramento digital docente, a afetividade nas interações virtuais e a produção de materiais específicos para o ensino remoto como fatores importantes para aprender e ensinar literatura em cursos de graduação. Isso se justifica por pelo menos três razões. A primeira refere-se ao fato de que, dadas as circunstâncias especiais para a manutenção do processo educacional, a instrumentalização tecnológica e digital do professor perpassa a necessidade de conexão entre educação e tecnologias para que as aulas possam chegar de forma qualificada aos alunos, e isso requer conhecimentos básicos em TDICs, criatividade e inovação.

A segunda refere-se ao contexto: para manter a motivação dos alunos, em meio a tantos desafios que a pandemia traz, a afetividade, acompanhada de escuta e empatia, também precisa ser fortalecida num diálogo face a face pela rede, o que também incita a conhecer suas ferramentas e fazer um bom uso delas para esse fim para que as relações docente-discente sejam sustentadas. A afetividade virtual passa a ter no cenário de incertezas da pandemia uma importância significativa que precisa ser observada.

A terceira razão diz respeito ao reconhecimento de que, no ensino remoto, o planejamento de materiais didáticos não segue a mesma lógica daquele construído para aulas presenciais, uma vez que as metodologias e sistemáticas de avaliação, participação e interação também são outras. Não se pode apenas pensar em uma transposição do presencial para o remoto, porque são modalidades distintas com processos de mediação do professor também distintos.

Além disso, há um novo sujeito digital subjetivo que se constitui diante de ações desafiadoras que exigem uma nova postura em termos de aprendizagem. Os aparatos digitais em diálogo com as novas metodologias escolares, o ensino da literatura engajada e contextualizada permite que os alunos aprendam a conhecer, a ser e a conviver em novos meios de comunicação. Assim, uma nova proposição do letramento digital é concretizada, tendo em vista que a interatividade, a multimodalidade e a conectividade –

características do âmbito tecnológico e das redes, são integradas e vistas como suporte de formação e ampliação leitora.

2. Experiências em período de estágio em docência no ensino superior

As experiências em docência que serão apresentadas foram oportunizadas pelas disciplinas de Estágio em Docência A e B, sendo essas, respectivamente, opcionais para alunos de Mestrado e Doutorado em Educação e ofertadas pelo PPGEDU em Educação, da URI, câmpus de Frederico Westphalen. As reflexões e apontamentos dizem respeito a dois estágios, que compuseram níveis formativos diferentes, mas que foram realizados na mesma turma do ensino superior, que foi o Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, na disciplina de Literatura Portuguesa II.

O Curso de Letras-Língua Portuguesa é um curso ofertado na modalidade presencial, porém, considerando a realidade pandêmica mundial e local, os nossos estágios foram desenvolvidos totalmente na modalidade de ensino remoto não presencial de caráter emergencial no primeiro semestre de 2021. A disciplina em que os estágios se sucederam teve o seu início na modalidade remota e permaneceu desta forma até a sua conclusão e, assim como as demais disciplinas ofertadas nesse período, esta proporcionou aos licenciandos, e futuros professores, uma experiência ímpar, pois compôs o último período do curso. Ao mesmo tempo em que nosso estágio se desenvolvia com foco na literatura, os nossos alunos também desenvolviam seus estágios de forma remota em escolas de educação básica. Isso permitiu que muitas atividades que desenvolvemos nas aulas da graduação fossem adaptadas às realidades deles, permitindo-nos uma reflexão crítica sobre nossas práticas no sentido de que nossas ofertas na graduação também precisam fazer sentido para práticas pedagógicas escolares.

Nossos momentos de estágio foram desenvolvidos de forma síncrona por meio da plataforma Google Meet, que já estava sendo incorporadas as aulas como uma forma de desenvolver práticas interativas e de diálogos instantâneos. Considerando os objetos de estudo da disciplina, sendo essa de literatura portuguesa, cada aula focalizou a

explicação crítica de obras pertencentes a área de Literatura Africana de Língua Portuguesa e, portanto, foram lidos e discutidos textos de autores como Paulina Chiziane, José Eduardo Agualusa, Mia Couto e Pepetela, uma produção, embora de literatura africana, é em língua portuguesa. Através dos momentos síncronos, priorizamos em primeiro lugar a leitura literária, nosso objeto central, pois entendemos que a mudança metodológica com o ensino remoto não implica desvio de foco, e em segundo plano a exploração diversificada e criativa de ferramentas tecnológicas digitais em todas as aulas, sempre com o propósito de qualificar as experiências de leitura sobre as obras selecionadas.

A respeito do planejamento das aulas, destacamos o desafio de explorar a usabilidade de ferramentas digitais, por meio do uso de plataformas ou através da prática de criação dos próprios materiais didáticos digitais. Como justificativa para tal escolha, destacamos três fatores que consideramos importantes e que serão, na sequência, explicados com maior aprofundamento, que são: a necessidade de adotar novas metodologias com uso de tecnologias, a fim de proporcionar práticas inovadoras e atrativas acerca das temáticas e obras a serem exploradas, considerando ainda o contexto de cibercultura em que vivemos; a ampliação da motivação e interatividade dos estudantes, considerando que estes estão a um longo período vivenciando apenas experiências acadêmicas de forma remota; e por fim, a exposição prática de atividades digitais a um público de professores em formação, como uma forma de propiciar vivência tecnológico-pedagógica no contexto formativo inicial.

A respeito do primeiro ponto destacado que é a necessidade de adotar novas metodologias com o uso de tecnologias digitais, observamos que a modalidade de ensino remoto não presencial e as aulas síncronas realizadas através de plataformas necessitam de diferentes estratégias de planejamento e novas metodologias que se distanciam do que era proposto na presencialidade. Isso porque as diferenças de espaço entre professor e aluno requerem o uso de artefatos digitais para comunicação e trocas de saberes, o que consequentemente também exige novas aptidões e conhecimentos de ambos os sujeitos. Por outro lado, esse processo de ensino-aprendizagem de forma remota possibilitou o desenvolvimento de habilidades e também de reflexões importantes, tanto para o

professor diante do processo de ensino quanto para o estudante que articula os saberes, principalmente na perspectiva do uso crítico das tecnologias digitais para a qualificação das práticas educacionais.

Considerando esse contexto de novas aprendizagens, assim como já havia sendo desenvolvido no período anterior ao estágio, as aulas foram desenvolvidas com a utilização de diferentes recursos digitais como: materiais audiovisuais (vídeos), *QR Code*, *Kahoot*, *mentimeter*, *padlet*, *wordwall* e *google docs* que auxiliaram no processo de mediação e reflexão dos objetos de estudo de forma inovadora e crítica. Alguns desses recursos digitais nos possibilitaram ainda a criação de recursos educacionais de forma personalizada e criativa, o que contribuiu para a realização das propostas de ensino que estávamos propondo além aproximar as práticas pedagógicas com a realidade digital e conectada que a sociedade dialoga atualmente.

O segundo fator que justifica a prática de uso de recursos tecnológicos nas práticas de estágio é necessidade de ampliação da motivação e interatividade dos estudantes, pois esses encontram-se em um contexto atípico de ensino, considerando que a realidade de ensino anterior ao contexto pandêmico não exigia longos períodos frente as telas. Por isso, compreendemos que através da utilização de recursos interativos e digitais os estudantes apresentariam uma maior motivação e aproveitamento do que estávamos propondo para debate e reflexão. Nesse sentido, os recursos utilizados possibilitaram melhorias em dois sentidos diferentes: transmissão de informações e materiais para mediação dos diálogos em uma realidade de ensino não presencial e um meio inovador e atrativo para despertar interações em grupo e práticas motivadoras para com o processo de aprendizagem.

Por fim, o último fator é a importância de proporcionar práticas pedagógicas com uso de recursos digitais em um contexto formativo de professores para que esses desenvolvam habilidades e competências importantes para a sua atuação futura, como a fluência tecnológico-pedagógica. Isso porque, a partir das atividades propostas, foi possível expor as plataformas e recursos digitais aos estudantes tanto na perspectiva de uso na resolução das atividades, quanto uma possibilidade de reflexão pedagógica acerca das potencialidades dos materiais escolhidos. Práticas como essas fazem a diferença no

processo formativo docente, pois a pluralidade de recursos presentes em sala de aula não garante o uso crítico e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Mallmann e Mazzardo (2020, p. 21) destacam que é necessário, para alcançar a fluência tecnológico-pedagógica, o desenvolvimento de três aspectos. O primeiro diz respeito as habilidades contemporâneas que são a prática de “saber pesquisar, analisar, selecionar e usar tecnologias para fins educacionais. Aprimorar técnicas”. O segundo aspecto associa-se ao domínio dos conceitos fundamentais como “saber explicar como as tecnologias funcionam para diferentes fins e objetivos educacionais. Criar ambiências mediadas”. E por fim, a capacidade intelectual que é um fator decisivo para a utilização crítica de recursos digitais para fins pedagógicos, isso porque essa capacidade diz respeito a prática de “saber gerenciar criticamente as tecnologias educacionais complexas. Compartilhar soluções”.

A partir disso, consideramos que a ambiência tecnológica para fins de ensino e aprendizagem em um contexto formativo de professores contribui para o desenvolvimento dos aspectos que compõem a fluência tecnológico-pedagógica que é, atualmente, uma habilidade indispensável ao perfil docente da era 3.0. Nesse sentido, o estágio em docência possibilitou ganhos em dois vieses distintos, mas que englobam o mesmo propósito que é a qualificação formativa para o ensino. Primeiramente, a sua oferta em curso de Mestrado e Doutorado ofereceu a oportunidade de vivência efetiva em um contexto de ensino remoto no ensino superior, o que contribui para um amadurecimento formativo e de visão de mundo a partir dos objetos e leituras realizadas durante o estágio e também amadurecimento profissional acerca do uso crítico de ferramentas digitais e de práticas de mediação em contexto remoto não presencial. Por outro lado, os ganhos também foram significativos ao grupo alvo de professores que puderam experienciar, ainda em contexto de formação, ferramentas, plataformas e recursos educacionais digitais em uma realidade remota de ensino, o que qualifica não só o conhecimento tecnológico para fins educacionais, como também amplia as experiências didáticas para além do contexto presencial.

CONCLUSÕES

Partindo-se da perspectiva de que o ensino deverá ser orgânico, não linear, adaptativo e integrado e ainda pautado na preparação de jovens para ter sucesso no século XXI, conforme expõe Rui Fava (2018), a experiência nas atividades de estágio de docência orientada na licenciatura em Letras indica-nos caminhos promissores para além das aprendizagens de um contexto pandêmico que nos exigiu travessias metodológicas e letramento digital docente. O olhar crítico sobre seleção, adaptação e uso criativo e crítico das TDICs é um fator significativo da experiência, pois sinalizou o quanto é possível construir novos procedimentos metodológicos para aulas de literatura com apoio de diferentes ferramentas tecnológicas digitais de forma a aproximar as práticas ao que se espera de um professor na era 3.0. Para tanto, o letramento digital e a predisposição para aprender a usar diferentes dispositivos, adequando-os ao perfil da turma e aos objetivos de aprendizagem, foram fundamentais para uma experiência exitosa no estágio.

O período de estágio também oportunizou a construção de experiência pedagógica em contextos distintos dos vivenciados durante a graduação, o que nos acena para um processo formativo no *stricto sensu* voltado à preparação de seus alunos para a educação superior, com vivências práticas de ensino-aprendizagem em que pudermos exercitar o fazer docente em contexto real de graduação. Se na licenciatura tivermos a oportunidade de nos preparar para docência na Educação Básica, no PPGEDU a experiência de estágio foi fundamental para reconhecermos um outro espaço de atuação do professor, com uma oportunidade que vai de encontro ao que Melo e Teixeira observa ao destacar que “para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica (MELO TEIXEIRA, 2009, p. 29). Há assim um ganho no nosso processo formativo porque as aulas na graduação em Letras assinalaram o quanto a formação sólida na área de estudos literários pode ser fortalecida com mediações de leitura apoiadas em uso criativo de TDICs.

Além disso, precisamos destacar que a pandemia também foi fator importante para essa qualificação. Se não tivéssemos o contexto do ensino remoto com aulas não presenciais, nossos desafios, especialmente metodológicos, não seriam tão propulsores

para ratificar o quanto as práticas educativas de nosso tempo precisam ser ressignificadas para que o que ofertamos em nossas aulas continue sendo relevante e atrativo a nossos alunos. Nessa perspectiva, uma nova forma de planejar, desenvolver e avaliar a aprendizagem de literatura mostrou o quanto precisamos observar sobre a interação virtual, o formato dos materiais, a sequenciação de atividades, a apropriação de metodologias ativas, centradas no aluno e no seu protagonismo, e a familiaridade com ferramentas que a rede oferece.

Nesse sentido, foi possível vislumbrar e criar de forma crítica e criativa novas possibilidades de ensino de literatura, com uma questão de autoria importante: tivermos a oportunidade de construir nossos próprios materiais e sequências, com apoio em diferentes ferramentas que buscamos explorar de forma criativa sem repetir processos. Isso nos exigiu habilidades tecnológicas e pedagógicas para mediação de leitura, mas certamente nos incitou a continuar acreditando nas conexões entre educação e tecnologias como caminhos profícuos para a formação de estudantes. Vivenciamos, na prática de estágio, o que autores como Fava (2018) e Mallmann e Mazzardo (2020) propõem como competências importantes aos docentes.

A importância dessa experiência oportunizada pela formação *stricto sensu* é evidente principalmente para o futuro das práticas de ensino-aprendizagem em nível superior e básico no período pós-pandemia. Mesmo com a existência de problemas de acesso à internet e a recursos tecnológicos de qualidade, o ensino remoto não presencial aponta caminhos e possibilidades inovadoras para as práticas educacionais futuras, sem no formato on-line, a distância ou presencial. Nessa perspectiva, a experiência de estágio em docência na graduação em Letras, no âmbito dos estudos de literatura, foi fundamental e transformadora para ampliação de nossas competências profissionais para era 3.0 e para nos incitar a ampliar as relações entre leitura de literatura, ferramentas digitais e ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASÍLIO, Vanessa Hidd, **A Prática no Ensino Superior: O Desafio de tornar-se professor.** Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Piauí, 2010.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, Set/Dez 2015, p. 603-610.

DEMO, Pedro, **Sociologia da educação**. Brasília: 1 ed. Plano, 2004.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial**: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LALUEZA, J. L., CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: C, Monereo (Org.), **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MALLMANN. Elena Maria. MAZZARDO, Mara Denize. **Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) e recursos educacionais abertos (REA)**. Santa Maria, RS: UFSM, GEPETER, 2020.

MELO TEIXEIRA, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico de SENAC**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29- 37, janeiro/abril 2009.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTAELLA, Lucia, **Linguagens líquidas na era da modernidade**, 1, ed. Paulus; São Paulo 2007.

SOBRE AS AUTORAS:

Hellen Boton Gandin

Possui graduação em Letras - Inglês e é mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da URI-FW, sendo Bolsista PROSUC/CAPES. Suas pesquisas contemplam: ensino de língua inglesa, tecnologias digitais, formação de leitores, materiais didáticos digitais.

Elisângela Bertolotti

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (2017), Mestra em Letras - área de concentração em Literatura Comparada (2018) e Doutoranda em Educação pela URI-FW. Atua como professora de Língua Portuguesa e Redação da Rede ICM de Educação e Assistência Social e como Editora na Editora URI - Frederico Westph. Atualmente suas

pesquisas estão vinculadas às temáticas de formação de leitores, estudos de gênero e educação.

Ana Paula Teixeira Porto

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestre em Letras e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira. Atua desde 2005 como professora do ensino superior e atualmente é professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da URI-FW.