Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Práticas de ensino e aprendizagem em disciplinas com carga horária EaD no curso de Letras - Espanhol presencial na UFSM: um gesto analítico à luz da Auto-heteroecoformação

Vanessa Ribas Fialho (UFSM)

https://orcid.org/0000-0002-4512-4256

vanessafialho@gmail.com

Gabriel Eduardo Gonçalves (UFSM)

https://orcid.org/0000-0002-5362-0444

gabo.eduardo88@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa as condições iniciais para a auto-heteroecoformação tecnológica no curso de Letras – Espanhol (modalidade presencial), da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo é compreender como a EaD, prevista no currículo por meio de carga horária específica em algumas disciplinas, contribui (ou não) para a formação docente em uma perspectiva complexa. A metodologia adotada é qualitativa e documental, com análise do Projeto Pedagógico de Curso, de planos de ensino e de diários de classe de disciplinas com carga EaD. Os resultados indicam que, embora haja abertura curricular e planejamentos didáticos que integram tecnologias, os registros nos diários de classe não evidenciam de forma clara a efetivação dessas práticas.

Palavras-chave: Auto-heteroecoformação docente. Educação a Distância (EaD). Análise curricular. Complexidade.

Resumen: Este artículo analiza las condiciones iniciales para la auto-heteroecoformación tecnológica en el curso de Letras – Español (modalidad presencial) de la Universidad Federal de Santa Maria. El objetivo es comprender cómo la educación a distancia (EaD), prevista en el currículum a través de carga horaria específica en algunas asignaturas, contribuye (o no) a la formación docente desde una perspectiva compleja. La metodología adoptada es cualitativa y documental, basada en el análisis del Proyecto Pedagógico del Curso, de los planes de enseñanza y de los diarios de clase de las asignaturas con carga horaria EaD. Los resultados indican que, aunque existe una apertura curricular y planes didácticos que integran tecnologías, los registros en los diarios de clase no evidencian de forma clara la efectividad de dichas prácticas.

Palabras clave: Auto-heteroecoformación docente. Educación a distancia. Análisis curricular. Complejidad.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo dá continuidade à discussão sobre a formação de professores de línguas e propõe repensar a educação a partir das lentes do Pensamento Complexo (Morin, 2008; Freire; Leffa, 2013). À luz disso, compreendemos que formar professores, sobretudo na área das linguagens, implica considerar múltiplas dimensões interligadas – epistemológicas, pedagógicas, tecnológicas e afetivas – que atravessam o sujeito em formação e o contexto em que ele atua. Nesse cenário, o conceito de auto-heteroecoformação (Freire, 2009) constitui-se como eixo estruturante para uma análise crítica dos processos formativos, ao articular ação individual, mediação social e influência ecológica/contextual na formação de professores.

Diante o contexto multifacetado que se encontra essa dinâmica, em trabalho anterior (Fialho; Costa; Beviláqua, 2024), realizou-se uma análise documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de três universidades públicas brasileiras, com foco na auto-heteroecoformação tecnológica em cursos de licenciatura em Letras. Entre os resultados, constatou-se que o PPC do curso de Letras - Espanhol (presencial) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), identificado como UF1, apresentava as condições iniciais mais robustas para fomentar uma formação tecnológica complexa. Tal potência se expressava tanto na presença de disciplinas com carga horária EaD quanto na transversalidade da tecnologia como elemento formativo em diversos trechos do PPC, além de ações de extensão e laboratórios específicos voltados ao uso de tecnologias no ensino de línguas.

Ao final desse estudo indicado, destacamos o intuito de pesquisar a partir dos "[...] planos de ensino de variados componentes curriculares e [...], tendo em vista que a equalização destas [práticas] com os PPCs podem fornecer uma perspectiva mais complexa da auto-heteroecoformação tecnológica na atualidade" (Fialho; Costa; Beviláqua, 2024, p. 194). Este artigo, portanto, desenvolve-se a partir da proposição supracitada, na medida em dar continuidade aos movimentos analíticos, voltando-se agora ao estudo das práticas de ensino e aprendizagem nas disciplinas com percentual EaD do curso presencial de Letras - Espanhol da UFSM, com o intuito de compreender como essas práti-

cas podem (ou não) favorecer a auto-heteroecoformação tecnológica de futuros professores.

A partir disso, justificamos esta investigação por acreditarmos que a formação docente, para ser significativa, deve considerar a multiplicidade de fatores que atravessam o processo formativo — entre eles, as relações com as tecnologias digitais, que não podem ser reduzidas à mera instrumentalização. Alinhado a essa compreensão, o debate sobre uma formação tecnológica docente que seja crítica, situada e conectada às práticas reais do cotidiano acadêmico torna-se essencial, especialmente em contextos nos quais a Educação a Distância (EaD) aparece integrada à modalidade presencial de maneira estratégica.

Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar as condições iniciais para a auto-heteroecoformação tecnológica no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFSM, modalidade presencial. Compreendemos que a inserção de percentuais EaD no curso presencial pode representar espaços férteis para práticas pedagógicas diferentes, sendo essas experiências concebidas e mediadas com intencionalidade formativa.

Os objetivos específicos do trabalho são (1) Avaliar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras Espanhol vigente em abril de 2024, observando as disciplinas com percentual EaD; (2) Refletir acerca dos planos de ensino das disciplinas com carga horária EaD, com foco nas estratégias de ensino e aprendizagem previstas; (3) Examinar os diários de classe dessas disciplinas, a fim de verificar o indício das estratégias planejadas, considerando o processo formativo; (4) Apontar as estratégias pensadas e executadas para essas disciplinas, analisando em que medida contribuem para a auto-heteroecoformação tecnológica dos licenciandos.

O referencial teórico deste estudo ancora-se na perspectiva do Pensamento Complexo (Morin, 2008) e nos conceitos de auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013), compreendendo a formação docente como um processo não linear, contínuo e situado. A formação tecnológica, nesse contexto, não é tratada como competência técnica isolada, mas como prática crítica, contextualizada e integrada ao percurso do professor em formação.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso da técnica de análise documental (Godoy, 1995), voltada à investigação dos documentos institucionais do curso: o PPC vigente até abril de 2024, os planos de ensino e os diários de classe das disciplinas com carga horária EaD. A análise de dados será guiada pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), em que se busca compreender a realidade das informações linguísticas contextualizadas a tais dados.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma, a começar pela introdução. Na segunda seção, apresentamos a Fundamentação Teórica, na terceira seção temos a temos a Discussão dos Resultados. Por fim, na seção quatro, apresentamos nossas Considerações Finais, com destaque às contribuições e limitações do estudo, além de apontamentos para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção temos um panorama do percurso teórico que inicia com as discussões sobre metodologias de ensino na era tecnológica, avança para as articulações pos-

síveis entre EaD e presencialidade, e explora o uso de tecnologias digitais na educação. Ao final, essas reflexões são conectadas à perspectiva da auto-heteroecoformação, concebida como prática contínua e situada, que integra sujeito, outro e meio em uma dinâmica de co-construção de saberes. Abaixo, segue-se a seção referente às metodologias de ensino na era tecnológica.

2.1 METODOLOGIAS DE ENSINO NA ERA TECNOLÓGICA

Refletir sobre as metodologias de ensino em tempos de intensificação tecnológica e reorganização dos modos de ensinar e aprender implica reconhecer a complexidade que atravessa a prática docente contemporânea. Especialmente a partir da pandemia de COVID-19, docentes de todos os níveis de ensino foram desafiados a reconfigurar suas práticas, muitas vezes de forma abrupta, a partir da mediação por tecnologias digitais. No âmbito do ensino superior, esse movimento evidenciou tanto lacunas quanto potencialidades no que se refere ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), abrindo espaço para a emergência de práticas metodológicas mais híbridas, colaborativas e centradas na aprendizagem (Oliveira; Gonçalves; Fialho, 2023).

Nesse contexto, as metodologias ativas e participativas ganharam força, na medida em que permitem a articulação entre espaços síncronos e assíncronos, promovendo uma aprendizagem mais autônoma, crítica e conectada à cultura digital. Conforme Bacich e Moran (2015), tais metodologias pressupõem o protagonismo do estudante, o papel do professor como mediador do conhecimento e o uso de múltiplas linguagens, ambientes e tempos de aprendizagem.

No caso de experiências na UFSM, há o foco na formação de futuros docentes, destaca-se a disciplina “Formação de Professores para EaD”, oferecida nos cursos de Letras - Licenciatura da UFSM, cujo objetivo é desenvolver competências metodológicas voltadas para o ensino mediado por tecnologias digitais. A disciplina envolve desde o estudo de fundamentos teóricos da EaD até o desenvolvimento prático de cursos no Moodle, mobilizando conceitos como os de Práticas e Eventos de Letramento Digital (Souza, 2016) e promovendo experiências colaborativas de criação de materiais pedagógicos digitais (Regner et al., 2021).

Nesse movimento, torna-se imprescindível compreender que a atuação docente na EaD — ou em contextos mediados por tecnologia — exige uma ampliação do papel tradicional do professor. Como destacam Bruno e Lemgruber (2010), esse profissional passa a ser parte de uma equipe multidisciplinar, assumindo múltiplas funções: formador, designer de materiais, mediador e orientador. De forma complementar, Masetto (2000) ressalta que o professor deve atuar como facilitador da aprendizagem, construindo pontes que favoreçam a autonomia dos estudantes e a efetiva apropriação dos conteúdos. Compreendemos, no entanto, que para que tal prática se efetive, é imprescindível a criação de espaços formativos adequados, bem como a preparação dos futuros docentes para os desafios que a tecnologia pode trazer no contexto pedagógico.

Essas compreensões reforçam a necessidade de que os cursos de formação docente — inclusive presenciais — incorporem metodologias de ensino coerentes com os desafios da contemporaneidade. Isso inclui a criação de experiências formativas que envolvam a utilização crítica e criativa das tecnologias, a produção colaborativa de co-

nhecimento e o compromisso com uma práxis pedagógica que valorize tanto a dimensão técnica quanto a ética e a estética do ensinar.

Assim, as metodologias de ensino, quando pensadas em uma perspectiva complexa (Morin, 2008; Freire; Leffa, 2013), não se restringem a técnicas ou instrumentos, mas são concebidas como práticas articuladas ao contexto, aos sujeitos e às finalidades educativas. Portanto, elas integram os processos de auto-heteroecoformação, ao mediar o diálogo entre saberes, experiências e sentidos que emergem na trajetória dos professores em formação.

Na seção seguinte, discutimos com mais profundidade a interrelação entre o Ensino a Distância e a modalidade presencial, considerando suas possibilidade de articulação no contexto formativo.

2.2. EAD NO PRESENCIAL

Ao considerar a Educação a Distância (EaD), temos que essa é reconhecida no Brasil como uma modalidade legítima de ensino, com fundamentação legal prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) e regulamentações posteriores, como o Decreto nº 9.057/2017. Essa modalidade prevê que os processos de ensino e aprendizagem ocorram com mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com separação espacial e temporal entre docentes e discentes, promovendo a flexibilidade e a democratização do acesso à educação (Brasil, 2017).

No entanto, apesar da regulamentação clara das modalidades *presencial* e *a distância*, o Brasil ainda não reconhece oficialmente a existência de uma modalidade híbrida de ensino no ensino superior. O que temos, de fato, é a possibilidade legal de integração entre as modalidades, o que configura uma prática híbrida, ainda que não reconhecida como uma nova modalidade. Segundo a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, cursos presenciais podem ofertar até 40% de sua carga horária total na modalidade a distância, desde que previsto no PPC, nos Planos de Ensino e em outros documentos institucionais. Da mesma forma, cursos a distância podem conter até 30% de carga horária presencial (Brasil, 2019).

Essa possibilidade de convergência entre modalidades tem ampliado o debate sobre a emergência de currículos híbridos, entendidos não como uma nova categoria formal, mas como estratégias curriculares que integram tempos, espaços, formatos e tecnologias distintos em um mesmo percurso formativo. Costa et al. (2020) conceituam o hibridismo como uma metodologia emergente que combina aprendizagem online com offline, favorecendo uma formação conectada à cultura digital. Na mesma linha de pensamento, temos Jenkins (2009) que corrobora essa ideia, na medida que ao tratar da convergência como um princípio da contemporaneidade, sugere que isso implica em múltiplas formas de interação, circulação de saberes e produção colaborativa de conhecimento.

Oliveira, Gonçalves e Fialho (2023), ao analisarem práticas do REDE/UFSM durante o Ensino Remoto Emergencial, destacam que, embora ainda não institucionalizada como modalidade, a aproximação entre práticas do presencial e da EaD revela indícios de um currículo híbrido em construção. De tal modo, esses indícios se manifestam, por exemplo, na utilização sistemática de ambientes virtuais de aprendizagem, no uso de

ferramentas síncronas e assíncronas, e na adoção de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais, mesmo em disciplinas originalmente presenciais.

Na UFSM, essa realidade já se evidencia em diversas experiências formativas. A Resolução UFSM nº 037/2019, por exemplo, regulamenta a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais da instituição, reforçando o compromisso institucional com a flexibilização curricular, ao passo de um caminho que pode criar novas estratégias para a utilização crítica das tecnologias, especialmente, para a formação docente. Nesse cenário, ganha relevância a compreensão de que a inserção da EaD em cursos presenciais — quando feita com intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica — pode ampliar possibilidades formativas, enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem, e favorecer a auto-heteroecoformação tecnológica de futuros professores.

Por fim, é importante destacar que essa inserção da EaD no presencial exige muito mais do que uma adaptação instrumental. Isso se deve ao requerimento de um planejamento curricular, investimento institucional, formação continuada e um compromisso com a qualidade educacional, independente da modalidade. Como aponta Souza (2019, p. 173), "o ensino híbrido favorece a realização de experiências inovadoras, minimizando as limitações geográficas – relacionadas às dimensões de espaço e de tempo – e estende o espaço físico da sala de aula para uma dimensão virtual [...]", Portanto, torna-se ainda mais relevante (re)pensar e analisar as dinâmicas que se mostram em tais questões.

Diante disso, na próxima parte deste tudo apresentamos um panorama de estratégias e ferramentas, no que concerne às possibilidades de trabalho com o EaD.

2.3 ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS

O uso de estratégias e ferramentas digitais no ensino superior, especialmente em cursos de formação de professores, tem ganhado centralidade nas discussões pedagógicas contemporâneas. No contexto da UFSM, as experiências desenvolvidas no Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE/UFSM) e nas disciplinas voltadas à formação tecnológica docente revelam um movimento de experimentação e ressignificação das práticas de ensino a partir das TDIC, mesmo em cursos originalmente presenciais (Oliveira; Gonçalves; Fialho, 2023; Regner et al., 2021).

Durante o REDE, um exemplo emblemático foi o Curso de Organização e Planejamento de Aulas Remotas, ofertado como parte do Plano de Desenvolvimento de Pessoas da UFSM. Nele, docentes de diferentes áreas foram convidados a planejar atividades de ensino remoto utilizando recursos diversos. O curso, organizado por Reginatto e Fialho (2023), propôs atividades predominantemente assíncronas, participativas e reflexivas, que desencadearam processos formativos marcados por insurgências docentes – entendidas como movimentos de subversão e reinvenção frente às normas estabelecidas.

Essas insurgências se manifestaram, por exemplo, na superação do uso das ferramentas apenas como repositório de materiais, passando a explorá-las para promover interatividade, autoria e participação discente. Os docentes cursistas mobilizaram recursos como *Moodle, BigBlueButton, Google Meet, Canva, Jamboard, Anchor, Padlet, Kahoot*, podcasts e vídeos, integrando diferentes mídias em seus planejamentos de aula. A proposta dos Drops de conteúdo, adaptada pelas autoras a partir da sugestão de uma cursista, ilustra bem esse espírito de inovação: pequenos áudios em formato de podcast

foram utilizados para discutir temas relevantes como *feedback*, interação, letramento digital e avaliação. Esse conjunto de estratégias evidencia um deslocamento metodológico significativo, no qual a prática docente se torna um campo de reinvenção contínua e situada.

Diante tal situação, temos que as ações descritas no curso apontam para um uso mais (auto)crítico, criativo e ético das tecnologias, em consonância com a proposta de formação que vai além do saber técnico e contempla o saber experiencial, relacional e responsivo. Tal movimento está profundamente articulado com a noção de auto-heteroecoformação tecnológica, na medida em que as escolhas metodológicas dos professores revelam relações dialógicas com os contextos, com os estudantes e com suas próprias trajetórias formativas (Freire; Leffa, 2013; Fialho, 2012).

Além disso, as práticas insurgentes descritas no capítulo de Reginatto e Fialho (2023) reforçam a ideia de que o letramento digital docente não é homogêneo, e que as estratégias escolhidas refletem diferentes níveis de apropriação, engajamento e sentido atribuído ao uso das ferramentas. Para alguns, a insurgência se manifesta no simples uso de ferramentas síncronas com intencionalidade pedagógica; para outros, na combinação de múltiplas ferramentas que promovem práticas mais complexas e colaborativas. Essa heterogeneidade, longe de ser um problema, é reveladora do caráter plural e situado da formação docente na contemporaneidade.

Assim, compreendemos as estratégias de ensino e as ferramentas digitais não como acessórios metodológicos, mas como dispositivos formativos que potencializam a emergência de práticas pedagógicas complexas, capazes de articular teoria e prática, técnica e ética, individual e coletivo. Elas são parte integrante dos processos de auto-heteroecoformação tecnológica dos professores, pois instauram espaços de decisão, de criação e de responsabilidade no exercício do ensinar em tempos de redes.

Na próxima seção, aprofundaremos as questões teóricas e reflexivas acerca do papel da auto-heteroecoformação tecnológica a considerar os professores de línguas.

2.4 AUTO-HETEROECOFORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

O conceito de auto-heteroecoformação, desenvolvido por Maximina Freire (2009) e aprofundado por Freire e Leffa (2013), emerge como uma proposta de superação dos modelos reducionistas de formação docente, propondo uma visão mais integrada, situada e relacional dos processos formativos. Trata-se de uma abordagem que compreende a formação como resultante da articulação de três dimensões interdependentes: a **autoformação**, que diz respeito ao movimento interno, autorreflexivo e experiencial do sujeito; a **heteroformação**, que se refere às mediações sociais, institucionais e culturais; e a **ecoformação**, ligada aos contextos e à ambiência onde o sujeito se forma e age.

Ao adotar essa perspectiva, desloca-se o olhar para além da dicotomia entre o individual e o coletivo, integrando o sujeito, o outro e o mundo em uma rede de interinfluências formativas que se co-constituem de maneira dinâmica e processual. A auto-heteroecoformação, assim, não é um estado ou um resultado, mas um **movimento formativo contínuo, inacabado e situado**, que se atualiza a partir das interações entre quem aprende, quem ensina, os saberes, os dispositivos e os contextos.

No campo da formação docente tecnológica, a adoção dessa perspectiva implica compreender que o uso de tecnologias digitais não se restringe à aquisição de competências instrumentais, mas envolve processos de significação, posicionamento crítico e autoria. Como reforçam Freire e Leffa (2013), a formação tecnológica de professores demanda que se reconheçam os sujeitos em sua inteireza e historicidade, articulando os saberes técnicos aos saberes sensíveis e políticos, em favor de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação.

Com base nesse marco teórico, a presente pesquisa toma a auto-heteroecoformação tecnológica como lente interpretativa para compreender as práticas de ensino e aprendizagem registradas nos documentos institucionais do curso de Letras – Espanhol (modalidade presencial) da UFSM. Nosso interesse recai, portanto, sobre os modos como o projeto formativo se articula (ou não) com os processos de autoria docente, apropriação crítica das tecnologias e reconfiguração dos espaços de ensino, revelando aspectos do movimento autoformativo dos professores em formação, das mediações que os atravessam e dos contextos que os moldam.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - UM GESTO INTERPRETATIVO

Diante o contexto social e teórico fundamentados nas seções anteriores, nesta seção temos a discussão dos resultados, a partir de um movimento de análise qualitativa. Nesse sentido, ao considerar tal abordagem como eixo basilar, para que possamos alcançar um gesto interpretativo necessitamos de alguns movimentos analíticos. A partir disso, esses se desdobram em quatro: (I) Coleta Documental, (II) Análise do PPC, (III) Análise individual dos documentos das disciplinas e (IV) Análise comparativas entre as disciplinas.

Na próxima subseção temos a discussão analítica acerca do Projeto Pedagógico de Curso.

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO - LETRAS ESPANHOL (MODALIDADE PRESENCIAL)

O PPC é um documento orientador da formação acadêmica na UFSM, concebido para sistematizar as diretrizes, princípios e fundamentos de cada curso de graduação, em consonância com as normativas nacionais e institucionais. Segundo a Instrução Normativa UFSM nº 009/2022 (UFSM, 2022a), o PPC deve conter elementos estruturantes que vão desde a justificativa do curso, perfil do egresso, currículo e estratégias metodológicas, até normas específicas de avaliação, estágio, TCC e estrutura docente. Esses elementos devem estar alinhados ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), configurando uma padronização que respeite as especificidades de cada área de formação.

No que concerne ao currículo, a normativa exige que todas as disciplinas tenham sua carga horária organizada em múltiplos de quinze horas, de modo que também haja coerência entre os objetivos formativos e os métodos de ensino propostos. Desse modo, o PPC, portanto, desempenha um papel fundamental tanto na organização do curso quanto na mediação entre as diretrizes institucionais e as práticas pedagógicas

adotadas pelos docentes ao longo da formação, funcionando como um dispositivo que pode favorecer ou restringir os caminhos da autoformação e da coformação, em suas dimensões relacionais, contextuais e éticas. Como propõe Freire e Leffa (2013), a auto-heteroecoformação docente ocorre justamente na articulação entre as intenções formativas e as condições vividas, e a maneira como o currículo é estruturado e vivido pode ampliar ou limitar esse movimento.

No estudo de Fialho, Costa e Beviláqua (2024) analisou-se o PPC do curso de Letras – Espanhol (modalidade presencial) da UFSM e esse se destacou por apresentar maior abertura e articulação com os princípios da auto-heteroecoformação tecnológica. Esse movimento foi observada em três aspectos principais: (1) a presença de disciplinas com carga horária EaD no currículo; (2) a transversalidade da tecnologia como elemento formativo — condição que se articula à proposta de formação docente complexa, que reconhece os sujeitos como seres em constante construção, atravessados pelas mediações tecnológicas, institucionais e socioculturais (Freire, 2009); e (3) o reconhecimento de espaços formativos não disciplinares — como ações de extensão, laboratórios e experiências extracurriculares — como partes constitutivas da formação.

Esse cenário evidencia um compromisso institucional com a flexibilização curricular e com a valorização da cultura digital na formação de professores de línguas. Ao assumir a EaD como uma possibilidade formativa integrada ao currículo, o PPC da UFSM tem a possibilidade de potencializar experiências que vão além da dimensão técnica, ao passo de promover práticas pedagógicas que favorecem a autoria, a mediação e a reflexão crítica.

No entanto, é preciso destacar que a existência de dispositivos curriculares que acolham essas possibilidades não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano das disciplinas. Por isso, a presente pesquisa volta-se também à análise dos planos de ensino e dos diários de classe, a fim de verificar em que medida essas diretrizes se materializam nas práticas pedagógicas vivenciadas no curso e se favorecem a construção de uma formação que, como aponta Freire (2009), se constitui na dialética entre autonomia, relação e contexto — fundamentos da auto-heteroecoformação —, e que, segundo Morin (2000), deve reconhecer a complexidade da educação como sistema vivo, dinâmico e integrado.

Na próxima seção trataremos acerca das análises e reflexões em relação às disciplinas com carga horária EaD.

4.2 DISCIPLINAS COM CARGA HORÁRIA EAD

Ao considerar o PPC do curso de Letras – Espanhol (modalidade presencial), verificamos que o currículo contempla dez disciplinas com diferentes percentuais de carga horária a distância. Essas disciplinas estão distribuídas ao longo de todos os semestres do curso, com destaque para a presença do EaD desde o primeiro até o nono semestre. Essa organização evidencia um planejamento institucional que busca, ao menos formalmente, inserir práticas pedagógicas mediadas por tecnologia de forma transversal ao longo da formação, e não de forma pontual ou isolada. Essa transversalidade se alinha à concepção de formação complexa, em que os saberes não se organizam por compartimentos rígidos, mas se entrelaçam em rede, promovendo a integração entre conteúdos, experiências e linguagens (Morin, 2000; Freire, 2009).

Abaixo, apresentamos o quadro com as disciplinas que possuem carga horária EaD, divididas em quatro grandes grupos: Literatura de Língua Espanhola, Língua Espanhola, Linguística Aplicada e Tecnologias Digitais.

Quadro 01 - Disciplinas com Carga Horária EaD em Letras - Espanhol

Grupo	Código da disciplina	Carga horária EaD possível máxima	Semestre recomendado
Literatura de Língua Espanhola	LTE 1178	15h	3°
	LTE 1184	15h	5°
	LTE 1198	15h	7°
Língua Espanhola	LTE 1175	15h	2°
	LTE 1179	15h	4°
Linguística Aplicada	LTE 1187	15h	6°
	LTE 1195	15h	9°
Tecnologias Digitais	LTR 1014	15h	1°
	LTR 1015	30h	6°
	LTR 1016	45h	7°

Fonte: Organizado com base no PPC de Letras - Licenciatura - Espanhol Presencial (2019)

Em uma análise descritiva temos que a presença de carga horária EaD em disciplinas de diferentes núcleos (teórico-práticos, específicos e tecnológicos) reforça a possibilidade de ampliar o repertório dos licenciandos em relação às tecnologias digitais, suas linguagens, estratégias e potenciais formativos, especialmente neste cenário de trabalho com língua estrangeira. Ainda que o percentual de carga EaD por disciplina seja relativamente pequeno (com exceção de LTR1016, com 45h), a existência de momentos planejados para a atuação em ambiente virtual pode representar oportunidades para experiências pedagógicas reflexivas — desde que essas atividades estejam bem articuladas aos objetivos da formação docente. Nessa perspectiva, a EaD no currículo presencial pode funcionar como catalisadora de processos de auto-heteroecoformação tecnológica, à medida que convoca os sujeitos a exercerem sua autoria e criticidade diante dos recursos digitais e dos contextos de aprendizagem mediados por tecnologias (Freire; Leffa, 2013).

Na próxima seção, apresentaremos a reflexão acerca dos planos de ensino de cada uma das disciplinas com carga horária EaD.

4.2.1 Planos de ensino

Para dar início à análise dos planos de ensino, é fundamental, antes, compreender o conceito que fundamenta esse documento e sua função no contexto do ensino superior. Nesse sentido, tais documentos institucionais configuram-se como instrumentos essenciais do planejamento pedagógico no ensino superior, uma vez que formalizam, registram e comunicam a proposta didática de cada disciplina ao longo do semestre letivo. De acordo com a Resolução UFSM nº 075/2022 (UFSM, 2022b), esse documento deve estar alinhado ao PPC, ao PPI e aos calendários acadêmicos da UFSM, sendo disponibilizado aos discentes até quinze dias após o início do semestre.

A função deste documento vai além do cumprimento burocrático, pois orienta a prática docente, assegura a transparência do processo de ensino e aprendizagem, e permite aos estudantes compreender os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e recursos previstos para a disciplina. Assim, o plano de ensino pode ser compreendido como um dispositivo mediador da auto-heteroecoformação docente (Freire; Leffa, 2013), ao passo que revela não apenas as intenções pedagógicas do professor, mas também suas relações com o conhecimento, com os estudantes e com os contextos que atravessam sua prática.

Segundo informações disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFSM, em uma seção de perguntas frequentes sobre os planos de ensino (UFSM, s/d), o plano de ensino subsidia tanto o trabalho docente quanto o acompanhamento discente, servindo também como referência para órgãos de avaliação externa e processos internos de revisão curricular. Em se tratando de disciplinas que utilizam a carga horária a distância, o plano deve apresentar de forma clara as estratégias didáticas específicas para esse componente, incluindo a descrição do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), as ferramentas utilizadas, os critérios de avaliação em contexto digital e as formas de interação e mediação pedagógica. O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nesse contexto, deve ser coerente com os objetivos da disciplina, assegurando acessibilidade, intencionalidade pedagógica e a criação de ambientes propícios à aprendizagem.

Dessa forma, ao analisar os planos de ensino das disciplinas com carga horária EaD do curso de Letras - Espanhol (modalidade presencial) UFSM, buscamos compreender como essas propostas estão sendo registradas e com que grau de intencionalidade, diversidade e coerência metodológica são concebidas. Nosso interesse recai não apenas sobre os aspectos técnicos, mas sobre as pistas que os planos oferecem acerca das condições institucionais e formativas para a emergência de uma auto-heteroecoformação tecnológica dos professores em formação.

Compreendida a natureza e a função dos planos de ensino no contexto acadêmico, passamos agora à análise dos documentos selecionados, com base na organização apresentada no Quadro 1. A leitura desses planos permitirá observar como as propostas pedagógicas vêm sendo estruturadas nas diferentes disciplinas, especialmente no que diz respeito à incorporação de tecnologias digitais e às metodologias de ensino adotadas. De modo geral, temos que a análise dos planos de ensino das disciplinas com carga horária EaD no curso de Letras – Espanhol (modalidade presencial) da UFSM revela diferentes compreensões, registros e usos possíveis da EaD como estratégia formativa. Embora os documentos analisados apresentam variações quanto à exploração e explicitação da carga EaD, alguns padrões emergem e nos permitem refletir sobre as potencialidades e limitações do uso da modalidade a distância como espaço de formação docente.

O primeiro grupo de disciplinas, voltado ao eixo de **Literatura de Língua Espanhola**, a saber LTE1178, LTE1184 e LTE1198, é composto por componentes com 15h de carga EaD em um total de 60h cada uma. Ministradas no segundo semestre de 2023, essas disciplinas são vinculadas ao núcleo específico do curso e foram, as duas primeiras (LTE1178 e LTE 1184), conduzidas pelo mesmo docente, o que permitiu observar um padrão semelhante na organização dos planos de ensino.

Nesse sentido, nas disciplinas LTE1178 e LTE1184, observa-se a ausência de informações relacionadas à utilização da carga horária destinada à EaD. Essa lacuna no plano de ensino indica que, embora o formato híbrido seja uma possibilidade prevista

institucionalmente, sua aplicação efetiva ou planejamento específico não foi registrado nos documentos analisados.

Em específico, temos que na LTE1178, embora o ementário da UFSM preveja até 15h de EaD, o plano não registra o uso dessa carga de forma explícita. A única ação descrita para além das atividades presenciais é a ação interligada à extensão universitária – mais especificamente, a realização de um evento com participação de profissionais do Instituto Cervantes. Ainda que essa ação possa envolver mediação tecnológica, não há indicação clara de que se configure como atividade EaD. Tal ausência levanta questões importantes: o responsável pela disciplina optou por não utilizar a carga EaD? Houve confusão entre os conceitos de EaD e extensão? Esse tipo de apagamento do componente tecnológico nos documentos oficiais pode indicar tanto resistências quanto fragilidades no processo de letramento digital docente, compreendido aqui como o desenvolvimento de capacidades críticas, criativas e pedagógicas para a atuação em contextos mediados por tecnologia (Paiva, 2015).

No plano da disciplina LTE1198, prevê-se o uso do Moodle para disponibilização de materiais diversos (texto escritos e multimodais) e de questionários que orientam a leitura dos textos teóricos para atividade domiciliar. Em se tratando da descrição das ações pedagógicas, temos que a proposta da disciplina menciona momentos com carga horária a distância (1h ou 2h) em algumas semanas, sugerindo uma organização de natureza híbrida. No entanto, não há, no plano, um detalhamento claro das estratégias metodológicas que distinguem esses momentos EaD da parte presencial. Ainda que se indiquem atividades como “leitura”, “debate” e “estudo”, essas ações aparecem de forma genérica, sem que se explicite como se darão as mediações pedagógicas, quais os objetivos específicos de cada atividade remota ou como se estruturará o acompanhamento da aprendizagem nesse contexto.

As disciplinas do grupo **Língua Espanhola** (LTE1175 e LTE1179), ministradas no primeiro semestre do curso, apresentam registros mais intencionais de atividades mediadas por tecnologia, especialmente quando articuladas com ações extensionistas e com a produção de materiais didáticos.

Na disciplina LTE1175, por exemplo, identificamos a articulação entre EaD e prática extensionista: os estudantes foram convidados a desenvolver materiais didáticos para alunos da Educação Básica por meio do AVA Moodle, em formato assíncrono, com momentos de orientação síncrona via Google Meet. Há, aqui, uma proposta pedagógica situada, que explora as potencialidades das ferramentas digitais de forma crítica e articulada ao contexto social. Essa dimensão da prática docente evidencia uma aproximação com a perspectiva de formação complexa (Morin, 2000), que reconhece o sujeito como ser inacabado e em constante reinvenção, e com a auto-heteroecoformação tecnológica (Freire; Leffa, 2013), ao articular mediações, autoria e implicação social na construção do conhecimento.

Na disciplina LTE1179 há um planejamento robusto das atividades EaD, com detalhamento das estratégias (discussões em fóruns, envio de tarefas, construção colaborativa de textos) e das ferramentas utilizadas *(Google Meet, OBS Studio, Loom, Anchor, Jamboard, PowerPoint*, entre outras). Esse plano acaba por evidenciar uma preocupação em criar ambientes interativos, variados e conectados à cultura digital, sugerindo que o professor não apenas domina os recursos, mas propõe atividades que favorecem a autoria e a apropriação crítica por parte dos estudantes.

No terceiro grupo, representado pelas disciplinas de Linguística Aplicada (LTE1187 e LTE1195), observa-se um direcionamento mais consistente para o trabalho com letramento digital. Nessas disciplinas, há uma tendência mais robusta no uso de ferramentas digitais, com propostas de ensino remoto bem detalhadas e com potencial formativo, alinhadas aos princípios de autoria, mediação e reflexão — elementos centrais para a auto-heteroecoformação.

Como exemplo, observamos que nas disciplinas LTE1187 e LTE1179 — ambas sob mesma responsabilidade docente, com diferença apenas na tutoria — há uma organização semelhante quanto ao uso de ferramentas digitais. No plano da LTE1179, especificamente, há um planejamento mais detalhado no campo de reflexão, indicando a proposta de utilização desses recursos.

A disciplina LTE1195 apresenta uma estrutura metodológica planejada, caracterizada pela combinação entre encontros presenciais e atividades desenvolvidas na modalidade de Educação a Distância (EaD). Com o ambiente Moodle/Google Classroom tem-se por objetivo a utilização para o gerenciamento dos conteúdos e materiais da disciplina, promovendo a integração entre teoria e prática por meio de recursos digitais. Complementarmente, com o Google Classroom tem-se a intenção de ser empregado para fins específicos de desenvolvimento da atividade extensionista, enquanto as orientações para sua execução ocorrerão por meio de encontros virtuais via Google Meet, conforme cronograma previamente definido.

No escopo da disciplina, destaca-se a ênfase atribuída à formação por meio da extensão universitária, com a destinação de 30 horas para atividades extensionistas, sendo 10h voltadas ao gerenciamento do ambiente virtual no Google Classroom e 10 horas referentes à prática docente, envolvendo a tutoria e condução de um curso online direcionado a um grupo específico de estrangeiros argentinos.

Por fim, o grupo de **Tecnologias Digitais** (LTR1014, LTR1015 e LTR1016) é composto por disciplinas que, por sua própria natureza, já tematizam o uso pedagógico das TDIC. Essas componentes apresentam as maiores cargas horárias EaD e já foram objeto de estudo na pesquisa anterior (Fialho; Costa; Beviláqua, 2024), sendo foco na análise atual a considerar suas organizações, o que podemos observar uma trilha formativa relevante para o letramento digital docente no curso, oferecendo aos estudantes vivências práticas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Nos planos de ensino, encontramos exemplos que mostram como o letramento digital vem sendo incorporado de forma prática. Na disciplina LTR1014, por exemplo, os estudantes trabalham com o livro digital “Mãos na Massa”, que abre espaço para o uso de diversas ferramentas digitais. A proposta se desdobra na elaboração de um plano de aula que será apresentado em formato de vídeo, estimulando a criatividade e o uso da tecnologia como meio de mediação pedagógica.

Já na LTR1015, o foco está em motivar os alunos a se aproximarem do universo da EaD e refletirem criticamente sobre temas atuais, como o uso do ChatGPT, além de abrir espaço para a pesquisa e análise de materiais didáticos digitais. Por fim, a disciplina LTR1016 se dedica a discutir concepções de ensino e aprendizagem aliadas às metodologias ativas, tendo como atividade principal a navegação e criação de propostas dentro do curso MOOC (Massive Open Online Course) Design de Materiais Didáticos Digitais, voltado à produção de cursos on-line.

Em síntese, embora a carga horária EaD ainda não represente um volume expressivo na matriz curricular do curso, dado que é uma possibilidade e não uma obriga-

toriedade, a diversidade de componentes que a contemplam e sua distribuição ao longo da formação inicial abrem espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conectadas às demandas contemporâneas da docência. Ademais, o que se verifica, é uma heterogeneidade significativa no modo como essas cargas são planejadas, registradas e efetivadas, o que será analisado com maior profundidade a seguir. Essa diversidade de abordagens reflete os diferentes modos como os docentes se relacionam com as tecnologias, o que, por sua vez, evidencia os múltiplos caminhos — nem sempre lineares — da formação em rede. Como nos lembra Freire (2009), a formação se dá na confluência entre o eu, o outro e o mundo, e, portanto, os processos de apropriação tecnológica estão entrelaçados com histórias, sentidos e possibilidades locais. Desse modo, os caminhos de ensinar também são variados, criando-se uma teia de interrelações para o processo de ensino e aprendizagem

Ademais, observa-se que, nas disciplinas com foco específico no trabalho com tecnologias digitais, as informações sobre o uso desses recursos tendem a ser mais explícitas e detalhadas. Por outro lado, nas demais componentes curriculares, em que as tecnologias aparecem de forma acessória ou como suporte a outras práticas pedagógicas, essa descrição não se mostra igualmente evidente. Diante disso, considera-se pertinente investigar em que medida os diários de classe podem fornecer indícios sobre o modo como tais recursos são incorporados ao cotidiano docente, refletindo, ainda que de forma indireta, as concepções e usos das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.1 Diários de classe

Dando continuidade à investigação, nossa análise passa agora a se concentrar na verificação do indício das estratégias apresentadas nos planos de ensino. Assim, mais do que confirmar a presença de determinadas estratégias, interessa compreender em que medida os diários permitem vislumbrar aspectos das práticas docentes, reconhecendo suas potencialidades, mas também suas limitações enquanto fonte de análise. A partir disso, para iniciar esse movimento, é essencial compreender como a própria instituição define e orienta o uso dos diários de classe.

Desse modo, temos que os diários de classe, segundo a Instrução Normativa nº 03/2016 da PROGRAD/UFSM (UFSM, 2016), constituem documentos oficiais de registro das atividades de ensino realizadas nas disciplinas da graduação. Em sua versão digital, o Diário de Classe Oficial Nato Digital, esse instrumento é preenchido diretamente pelos docentes, via Portal do Professor, e tem validade legal e administrativa, dispensando impressão física. Entre os dados registrados, estão: presenças e faltas, notas, conteúdos programáticos ministrados e demais atividades realizadas ao longo do semestre.

A responsabilidade pelo preenchimento e encerramento do diário é exclusiva do professor responsável pela disciplina, devendo cada aula ser registrada no prazo máximo de uma semana após sua realização. No fim do semestre, o encerramento da turma gera automaticamente o documento digital oficial, com guarda permanente no Repositório Arquivístico Digital Confiável da UFSM, conforme regulamentação institucional.

Nesta pesquisa, parte-se da hipótese de que os diários de classe podem assumir um papel relevante na análise das estratégias de ensino mobilizadas nas disciplinas com carga horária em EaD, especialmente por se tratar de um documento público que, em princípio, permite acesso às práticas efetivadas. Considera-se, ainda, que esses registros

podem oferecer indícios sobre a presença de tecnologias digitais nas experiências pedagógicas, mesmo que de forma indireta ou fragmentada.

Embora a instituição apresente orientações específicas sobre o preenchimento dos diários de classe, interessa-nos observar como os(as) docentes, em suas práticas cotidianas, podem produzir movimentos insurgentes, ou seja, aqueles que, apesar das normativas vigentes, atuam subvertendo-as e reinventando novas práticas, conforme destacam Reginatto e Fialho (2023). Nesse sentido, investiga-se em que medida esses profissionais extrapolam o prescrito, registrando aspectos que não são formalmente exigidos, mas que revelam iniciativas pedagógicas singulares, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais.

Portanto, ao contrastar os planos de ensino — enquanto expressões do planejamento intencional — com os registros nos diários de classe, busca-se identificar possíveis convergências, omissões ou transformações nas práticas docentes. Tal análise tem como foco as mediações tecnológicas e as condições formativas que potencialmente favorecem processos de auto-heteroecoformação dos licenciandos, sem perder de vista as brechas em que emergem práticas inventivas e insurgentes.

A análise dos registros das disciplinas revela certa heterogeneidade quanto à documentação da carga horária EaD e ao uso das tecnologias digitais. Em componentes como Literatura de Língua Espanhola (LTE1178, LTE1184 e LTE1198), temos descrições concentradas nos conteúdos abordados e nos procedimentos avaliativos, sem menções explícitas à mediação tecnológica ou às atividades realizadas em ambiente virtual.

A ausência de informações nos diários de classe levanta questões sobre a natureza desses registros: seria uma limitação ao que foi formalmente solicitado pela instituição? As atividades ocorreram, mas não foram detalhadas, ou as estratégias previstas não foram implementadas? Isso destaca a necessidade de problematizar o papel dos diários como fontes de análise, reconhecendo que, embora cumpram sua função administrativa, podem não refletir toda a complexidade das práticas pedagógicas, especialmente as que ultrapassam o prescrito institucional.

Em contrapartida, disciplinas como LTE1175 e LTE1179 apresentam um pouco mais de clareza, com indicação de datas específicas para atividades em EaD e descrições das ações realizadas, como entrega de projetos e discussões sobre práticas. No entanto, mesmo nesses casos, é raro encontrar detalhamentos sobre os meios tecnológicos utilizados, o que dificulta compreender como, de fato, a EaD foi operacionalizada. Já nas disciplinas de Linguística Aplicada (LTE1187 e LTE1195), observa-se uma presença mais constante de registros sobre atividades EaD, mas novamente há lacunas importantes: os suportes tecnológicos não são nomeados, e os métodos empregados permanecem pouco claros. Destaca-se que mesmo em LTE1195, que tem como foco o planejamento e a produção de cursos EaD, os registros não trazem informações precisas sobre as plataformas ou recursos utilizados, seja pelo docente ou discente.

Por fim, as disciplinas voltadas às Tecnologias Digitais exibem um comprometimento maior com a proposta de integrar a EaD ao processo formativo. Há menção ao uso de fóruns, ambientes virtuais e orientação individualizada, ainda que os canais e ferramentas específicas nem sempre sejam indicados.

A partir dos dados descritos podemos compreender que os diários de classe, embora instituídos como instrumentos administrativos, podem revelar nuances importantes das práticas docentes, especialmente no contexto das disciplinas com carga horária em EaD. À luz do Pensamento Complexo (Morin, 2008) que valoriza a articulação en-

tre diferentes dimensões do saber e a consideração da incerteza, torna-se possível compreender os diários não apenas como registros formais, mas como pontos de emergência de práticas que articulam intencionalidade, improviso e reinvenção.

A análise dos registros permitiu observar uma heterogeneidade na forma como os docentes documentam suas ações pedagógicas, sobretudo no que tange ao uso das tecnologias digitais. Tal diversidade aponta para a existência de brechas entre o prescrito institucional e o realizado na prática, o que pode ser interpretado como expressão de movimentos insurgentes, que sinalizam a busca por formas mais autênticas e significativas de mediação pedagógica. Ainda que em muitos casos as estratégias de EaD não estejam claramente descritas, a simples menção a práticas alternativas, entregas de projetos e uso de fóruns sugere a presença de ações formativas que extrapolam o modelo tradicional. Nesse sentido, os diários funcionam como vestígios de processos da autoheteroecoformação, nos quais o(a) docente, o(a) estudante e o contexto se cooperam na construção do conhecimento.

Esse cenário nos convida a refletir: estamos realmente registrando o que é significativo ou apenas cumprindo um protocolo? Um aspecto relevante chama a atenção: nos documentos públicos, como os diários de classe, há uma coluna destinada à “data” e ao “conteúdo ministrado” — e, nesse ponto, todas as disciplinas analisadas seguem essa estrutura. No entanto, ao acessarmos informações internas sobre o preenchimento de cada aula na UFSM, percebemos que o espaço correspondente ao “Conteúdo ministrado” recebe o nome de “Notas de aula”. Essa diferença de nomenclatura não é apenas formal; ela pode gerar sentidos distintos sobre o que se espera registrar e como essas informações devem ser interpretadas. A divergência, assim, revela uma possível falta de alinhamento entre o que é planejado, o que é efetivado e o que é, de fato, documentado — algo que merece atenção, especialmente quando se trata da transparência e da qualidade na formação docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as condições iniciais para a autoheteroecoformação tecnológica no curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da UFSM, na modalidade presencial. A partir da análise documental do PPC, dos planos de ensino e dos diários de classe das disciplinas com carga horária EaD, buscamos compreender em que medida as intenções formativas e as práticas efetivamente registradas favorecem processos de formação docente mais integrados, críticos e situados.

Com base nos objetivos específicos, iniciamos o detalhamento dos achados. No que se refere ao primeiro objetivo, identificamos que o PPC se apresenta sólido em suas intenções formativas, evidenciando um compromisso com a formação autoheteroecoformativa. Essa perspectiva se revela na valorização da dimensão tecnológica para além dos conteúdos específicos da área de Letras – Espanhol, abrindo possibilidades para uma formação que dialogue com os desafios contemporâneos da docência.

Quanto ao segundo objetivo, observamos que as disciplinas analisadas mobilizam, em diferentes intensidades, os percentuais EaD disponíveis, em seus planejamentos. Foi possível identificar três níveis de utilização: (a) baixo, (b) médio e (c) alto. As disciplinas da área de Literatura de Língua Espanhola situam-se no nível mais baixo de ex-

ploração das possibilidades da EaD, enquanto aquelas vinculadas à Língua Espanhola e à Linguística Aplicada operam em nível intermediário. As disciplinas relacionadas às Tecnologias Digitais são as que mais se apropriam da carga horária EaD, apresentando propostas mais estruturadas e integradas ao uso das tecnologias.

No terceiro objetivo, ao analisar as estratégias efetivamente utilizadas, destacamos que os diários de classe se concentram majoritariamente na descrição das unidades e dos conteúdos trabalhados. Algumas disciplinas relatam de modo pontual a forma como a EaD foi conduzida, o que reforça a importância de uma cultura institucional que valorize a documentação pedagógica como espaço de autoria, reflexão e responsabilização.

As análises realizadas indicam que a inserção de percentuais EaD em cursos presenciais pode abrir espaço para práticas pedagógicas inovadoras, desde que planejadas com intencionalidade formativa. A investigação – ao avaliar o PPC, planos de ensino e diários de classe – permitiu esboçar um panorama inicial das condições para uma auto-heteroecoformação tecnológica de licenciandos em Letras. Esse cenário provoca uma reflexão mais ampla sobre o papel dos documentos institucionais na formação docente. Os diários, por sua função oficial e de memória, quando preenchidos de forma lacunar, comprometem tanto a pesquisa quanto a visibilidade de práticas pedagógicas transformadoras. É necessário, portanto, compreendê-los como espaços legítimos de autoria docente, e não meras exigências burocráticas.

Nesse sentido, considerando a lacuna entre o planejado e o registrado evidencia a complexidade do ensino mediado por tecnologias, apontando para a urgência de espaços institucionais de escuta, formação e diálogo sobre o registro das práticas pedagógicas. Com base em Freire (2009), entendemos o ato de registrar como gesto de interformação — entre o eu, o outro e o mundo — que articula reflexão e partilha. Fomentar a auto-heteroecoformação tecnológica de professores de línguas, portanto, exige mais do que disciplinas EaD: requer condições concretas para uma prática crítica, reflexiva e dialógica, à altura dos desafios da docência contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da LDB, que trata da oferta de educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade a distância em cursos presenciais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232933054. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Maria da Penha P. C. **O professor e o aluno virtual**: o vínculo possível. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Alan Ricardo et al. Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 88–105, 2020. DOI: https://doi.org/10.26512/ls.v21i1.27084.

FIALHO, Vanessa Ribas. Educação a distância na perspectiva da Complexidade: análise das condições iniciais para a eclosão de um sistema de aprendizagem. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. (org.). **Aprendizagem de línguas – a presença na ausência**: CALL, atividade e complexidade. Pelotas: Educat, 2012. p. 257–286.

FIALHO, Vanessa Ribas; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. Auto-heteroecoformação tecnológica de professores de línguas: um olhar complexo sobre o Projeto Pedagógico de Cursos de Licenciatura em Letras. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 26, n. 2, p. 173–196, 2024. DOI: 10.15603/2176-0985/el.v26n2p173-196. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/ educacaolinguagem/article/view/821. Acesso em: 19 mar. 2025.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (org.). **Linguagem, educação e virtualidade:** experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Maximina Maria; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59–78.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

MASETTO, Marcos T. **O professor na aprendizagem significativa**. São Paulo: Summus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Tradução: Ilna Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

OLIVEIRA, Ariani da Silva; GONÇALVES, Gabriel Eduardo; FIALHO, Vanessa Ribas. As práticas do REDE/UFSM e a emergência de currículos híbridos. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp. n. 17, p. 1–22, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5793. Acesso em: 01 abr. 2025.

REGINATTO, A. A. ; FIALHO, V. R. . Representações de insurgências em um curso de capacitação para o ensino remoto no Rede/UFSM. In: Bruno Deusdará; Décio Rocha; Fátima Pessoa; Luciana Salazar Salgado. (Org.). **Insurgências em tempo de pandemia**. 1ed. Cotia: Margem da Palavra, 2023, v. 1, p. 75-92.

REGNER, Rejane et al. Discutindo sobre a formação de professores de Letras Português e Literaturas: da EaD para o Ensino Remoto e além. In: FREIRE, Maximina Maria; COSTA,

Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas (org.). **Cartografias sobre o ensino de línguas em tempos de redes e de reexistências**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

SILVA, Juliana Ferreira da. **Letramento digital de professores em rede**: uma cartografia das práticas no curso de Letras Espanhol EaD/UFSM. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SOUZA, Juliane da Silva. **Entre o lápis e o teclado:** práticas e eventos de letramento digital no ensino superior. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM. *Instrução Normativa nº 009, de 14 de dezembro de 2022.* **Dispõe sobre a estrutura mínima do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria: UFSM, 2022a. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/412/2022/12/IN_PROGRAD_2022_009.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

UFSM. ***Resolução nº 075, de 19 de dezembro de 2022****.* Dispõe sobre os planos de ensino nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2022b. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/412/2022/12/RES_UFSM_2022_075.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

UFSM. ***Plano de ensino – perguntas frequentes****.* Santa Maria: Pró-Reitoria de Graduação, [s.d.]. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/perguntas-frequentes/plano-de-ensino/. Acesso em: 1 abr. 2025.

UFSM. ***Instrução Normativa nº 03, de 20 de junho de 2016****.* Estabelece orientações para o Diário de Classe Oficial Nato Digital da UFSM. Santa Maria: Pró-Reitoria de Graduação, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2018/05/instrucao_normativa_03_2016_prograd_diario_de_classe_nato_digital.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.