





EXPERIÊNCIAS VIRTUAIS DE ENSINO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

VIRTUAL EXPERIENCES OF ENGLISH TEACHING AND TEACHER EDUCATION IN A UNIVERSITY CONTEXT

Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo  <https://orcid.org/0000-0002-1022-6885>
Programa Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Universidade Estadual Paulista
vivian.moraes@unesp.br

Débora Spacini Nakanishi  <https://orcid.org/0000-0001-9316-6197>
Programa Pós-Graduação em Letras
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista
d.nakanishi@unesp.br

Sandra Mari Kaneko-Marques  <https://orcid.org/0000-0002-4755-5375>
Programa Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Universidade Estadual Paulista
sandra.kaneko@unesp.br

 10.35572/rle.v25i2.6539

Recebido em 09 de junho de 2025

Aceito em 28 de julho de 2025

Resumo: O cenário tecnológico atual é o de intenso e acelerado compartilhamento de informações entre pessoas que não dividem o mesmo espaço físico ou, muitas vezes, a mesma temporalidade. Inseridos nesse contexto social contemporâneo, o ensino e a aprendizagem de inglês e a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) não podem se apartar das mudanças nos paradigmas educacionais que vêm se (re)construindo na virtualidade. Neste artigo, buscamos refletir, no papel de professoras colaboradoras da Universidade Estadual Paulista, ligadas aos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e ao Programa de Línguas Estrangeiras da Unesp (PLEU), sobre nossas experiências de ensino on-line de inglês e na formação inicial e continuada de professores de LE nos referidos programas. A partir da construção de sentidos sobre as nossas vivências, no recorte temporal do ano de 2024 e do primeiro quadrimestre de 2025, e na análise de dados métricos de nossa atuação nesse período, problematizamos as ações que desenvolvemos no escopo da extensão e da internacionalização da universidade. Reconhecemos que o alcance de nossa atuação se potencializa com a mediação das tecnologias, bem como se relaciona, diretamente, com as demandas de aprimoramento método-tecnológico para professores de LE na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Língua Inglesa. TDICs. Formação Docente. Virtualidade.

Abstract: The current technological scenario comprises intense and accelerated information-sharing among people who are not in the same physical space or, often, at the same timeframe. In this contemporary social context, English teaching and learning, and language teacher education cannot be separated from the changes in educational paradigms that have been (re)constructed in the virtual world. In this paper, we aim to reflect, as in the role of collaborating professors at the São Paulo State University, working at the Language and Teacher Development Centers (CLDP) and the Unesp Foreign Language Program (PLEU), on our experiences of online English teaching, and initial and continuing language teacher education. Based on the construction of meanings about our experiences, from 2024 to the first third of 2025, and on analyzing metric data of our performance during this period, we problematize the actions we developed within the scope of university extension and internationalization. We recognize that the scope of our work is enhanced by the mediation of technologies, as well as being directly related to the demands for methodological-technological improvement for language teachers in contemporary times.

Keywords: Teaching-Learning. English Language. ICTs. Teacher Education. Virtuality.

Introdução

Na contemporaneidade, parece ser inconcebível que o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) sejam ou estejam totalmente desconectados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Se a presença de recursos tecnológicos analógicos como livros, fitas de áudio e vídeo já integravam, no passado, as práticas de docentes e os processos de aprendizado (Paiva, 2019), a partir do advento da internet e da conectividade em rede, a práxis e as relações pedagógicas passaram por um momento de divisor de águas (Leffa, 2020) jamais experimentado pela humanidade.

Ainda que a passos menos acelerados e vertiginosos que na atual era dos algoritmos e da Inteligência Artificial (IA) generativa, o uso das TDICs se fez presente em contextos educacionais em que as barreiras da presencialidade precisavam ser ultrapassadas para a oferta de cursos livres e formativos na modalidade de Educação a Distância (EaD) e, durante a pandemia de COVID-19, de modo emergencial, com o ensino remoto. Assim, tais recursos se tornaram imprescindíveis, não apenas para a viabilização de aulas, mas para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem que consideram as línguas como importantes componentes sociais que abarcam relações intrínsecas e indissociáveis com seus falantes, nativos e não-nativos, suas culturas e suas visões de mundo em um contexto cada vez mais globalizado, permeado e interligado pelas tecnologias.

No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sobretudo das universidades públicas, com cursos de graduação e pós-graduação na modalidade presencial, a adoção de recursos tecnológicos se constrói, sobretudo, em espaços de atividades extensionistas em que a integração da comunidade docente/discente e a sociedade externa escancara, muitas vezes, as demandas de práticas inclusivas e de desenvolvimento de competências digitais críticas dos aprendizes participantes. Não raro, modelos de Internacionalização em Casa¹ (IaC), que permitem acesso à educação linguística para a comunicação intercultural e/ou de letramento acadêmico, precisam ser desenvolvidos em ambientes totalmente virtuais ou híbridos.

Na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (doravante Unesp), as ações de ensino de LE para a comunidade interna, isto é, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, e a parcelas específicas da sociedade (alunos da rede pública, por exemplo), bem como de formação de professores da área, ganharam força com a criação dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) nas unidades que contam com cursos de Graduação em Letras (licenciatura e/ou bacharelado) e que estão institucionalmente ligados à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC). Historicamente, os CLDP foram criados a partir de 2010, primeiramente na Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCLAs), e na sequência, em 2013, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), e em 2014, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (IBILCE).

¹ O conceito de Internacionalização em Casa (no inglês, *Internationalization at Home* - IaH) tem sido muito debatido, desde sua criação, em 1998, pelo professor do Departamento de Ciência da Computação e Tecnologia de Mídia da Malmö University (Suécia), Bengt J. Nilsson. Em sua essência, a IaH se refere à uma forma mais inclusiva da internacionalização do ensino superior que não envolve o deslocamento físico de seus membros e resulta na “integração de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen; Jones, 2015, p. 69).

Desde então, eles têm sido importantes espaços para a formação de professores e a aprendizagem de LE por membros da universidade e das comunidades locais. Ademais, em consonância com o pilar indissociável da universidade pública – Ensino, Pesquisa e Extensão, os projetos têm sido contexto de diversas pesquisas em nível de graduação e pós-graduação (Sataka, 2023; Santos, 2024; Rezende Junior, 2020, 2024).

Para além das atividades localizadas nas regiões dos seus *campi*, as equipes dos CLDP da universidade – docentes coordenadores e discentes dos cursos de Letras e programas de pós-graduação – uniram-se para o trabalho voltado para a internacionalização por meio da educação linguística com apoio das tecnologias para o ensino a distância. Em 2017, na esteira do Idiomas sem Fronteiras (IsF), programa nacional do Ministério da Educação (Kaneko-Marques; Garcia, 2019), a IES, em parceria com o Banco Santander², estabeleceu o programa “Língua Inglesa da Unesp: internacionalização, formação e transversalidade (PLIU)” cujo objetivo principal era o de “melhorar o nível de proficiência em língua inglesa em todos os setores da Unesp [...], por meio de cursos on-line e presenciais de língua inglesa, bem como a aplicação de exames de nivelamento e proficiência na referida língua” (Pinto; Kaneko-Marques; Garcia, 2021, p. 9). Mais tarde, a iniciativa institucional se expandiu para o que atualmente é tido como o Programa de Línguas Estrangeiras da Unesp (PLEU) que estende suas atividades para outros idiomas, além da língua inglesa.

Com o crescimento das demandas institucionais para a internacionalização da universidade por meio de ações de educação linguística, sobretudo do inglês, as quais se integram às atividades realizadas pelas equipes de docentes e pesquisadores do CLDP e do PLEU, em 2023, os departamentos em que os programas estão ancorados nas três unidades antes mencionadas (Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação da FCLAs, Departamento de Letras Modernas da FCLAr e Departamento de Letras Modernas do IBILCE) foram contemplados com três vagas temporárias para Professor Colaborador³ cuja atuação estaria diretamente ligada às atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto do CLDP e, também, do PLEU.

Diante desse cenário, neste artigo, objetivamos a discussão de ações de ensino de LE, com foco no inglês, e de formação docente em que as tecnologias digitais têm sido adotadas, em diferentes frentes e perspectivas, para viabilizar e potencializar aulas e encontros pedagógicos. Assim, recorreremos a dados quantitativos que revelam as métricas institucionais dos programas CLDP e PLEU, bem como informações que dizem respeito às experiências das autoras no papel de professoras colaboradoras dos Departamentos de Letras Modernas FCLAr e do IBILCE com atuação direta nas potências extensionistas que se configuram os CLDP de suas unidades, e no PLEU.

Para tanto, este texto se organiza, além desta introdução, com uma seção de contextualização teórica nas quais são discutidas questões importantes que se relacionam à adoção de TDICs no ensino-aprendizagem de línguas, bem como à formação de professores para o contexto contemporâneo de tecnologias e conectividade. Na sequência, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos empregados para a obtenção dos dados para esta investigação, bem como nossas perspectivas de análise, seguidos de duas subseções de discussões sobre tais informações e as considerações finais.

² Cf. <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/29025/unesp-e-banco-santander-renovam-parceria/>. Acesso em: 06 fev. 2025.

³ Cf. <https://www2.unesp.br/downloadProtegido.php?arq=Home/ccd/criterios-colaborador-e-visitante.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025

1 Tecnologias digitais e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e formação (método-)tecnológica de professores

No final do século passado, Lévy (1999) reconhecia as tecnologias como parte intrínseca da sociedade, de modo que ferramentas, recursos e modalidades tecnológicas, segundo o autor, não podem ser consideradas de forma descolada da história sociocultural da humanidade. Na Educação, as tecnologias, em suas versões analógicas e digitais, são elementos fundamentais nos processos de organização das relações sociais, as quais são a base da construção, desconstrução e reconstrução multissemiótica de conhecimentos.

Para Paiva (2019), existem três grandes momentos em que as tecnologias, em sentido mais amplo, marcaram a história do ensino de LE: a invenção da prensa/imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg, no século XV; o advento e adoção das tecnologias de voz (discos, fitas cassetes e gravadores portáteis); e a criação dos *personal computers* (PC) e da internet, seguida da acelerada evolução dos aparelhos celulares móveis, hoje conhecidos como *smartphones*. Embora reconheçamos, assim como a autora, a inegável importância histórica de voltar o olhar para recursos tecnológicos primários e suas sequências evolutivas, quando pensamos no ensino-aprendizagem de LE, podemos considerar que, atualmente, estamos num quarto momento, em que observamos as potencialidades da IA generativa em sala de aula, atrelada a um contexto pós-pandêmico, que nos forçou ao uso de tecnologias no ensino e aprendizagem em diferentes níveis de ensino.

Assim, é preciso compreender que “o contexto social em que vivemos é marcado pela rapidez e imediatismo proporcionados por novas modalidades de acesso, armazenamento, recuperação e intercâmbio de informações” (Freire, 2009, p. 14) e que, ao mesmo tempo, “estamos em uma era de um número quase ilimitado de ferramentas on-line e outras ferramentas digitais disponíveis para a educação” (Sokolik, 2023, p. 195).

Partindo dessas premissas, pensar a formação de professores de LE é, portanto, um exercício que não pode prescindir da reflexão sobre como a sociedade moderna e os sujeitos, que nela se constroem e se relacionam, vivenciam suas rotinas e exercem seus papéis pessoais, profissionais, sociais e políticos por meio das TDICs e com forte influência dos discursos que por meio dessas se compartilham e viralizam. Os objetivos de se aprender uma língua nos dias atuais não se restringem às interações comunicativas que se desenvolvem na presencialidade - ao contrário, com a internet e a conexão de aparelhos em rede, as oportunidades interativas se expandem de forma exponencial e as múltiplas possibilidades de gêneros, linguagens e modalidades que estão disponíveis para a comunicação (intercultural) podem reconfigurar os propósitos de aprendizagem desses sujeitos conectados. Na mesma direção, as relações estabelecidas com o ensino na Cibercultura (Lévy, 1999) ou na Cultura Digital (Kenski, 2018; Marcon; Carvalho, 2018) podem ser ressignificadas por profissionais da educação linguística, uma vez que, acordo com Vilaça (2022, p. 27) “o professor de línguas estrangeiras com maior frequência percebe mais diretamente a relação das tecnologias com as suas práticas docentes”.

Nas primeiras décadas deste século, pesquisadores das áreas da Educação e da Linguística Aplicada se empenharam em problematizar a formação de professores nesse contexto de evolução tecnológica constante e acelerada (Barreto, 2003; Freire, 2009; Paiva, 2015; Mayrink; Costa; Oliveira, 2020; Rabello, 2021; Arruda; Mill, 2021;

Vilaça, 2022; Sataka, 2023, entre outros). Novos conceitos passaram a ser cunhados e muitos outros, que já haviam se estabelecido no cânone teórico sobre o tema, foram ressignificados ou complementados de forma a abarcar os novos paradigmas sociais e educacionais que testemunhamos, também, como comunidade científica. A exemplo do inglês, a globalização tecnológica acarretou mudanças no uso da língua como meio de comunicação entre pessoas não-nativas, concedendo-lhe, assim, o *status* de Língua Franca internacional (Jenkins, 2011; Seargeant, 2016), sendo reconhecida como tal em documentos normativos que regem a educação básica brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Nesse cenário, para além dos conhecimentos linguísticos e didáticos, professores em formação inicial e continuada/contínua (Freire, 2009) precisam se preocupar, igualmente, com o desenvolvimento de competências que os munam de compreensão epistemológica e de estratégias práticas para navegar pelos *dilúvios* informacionais (Lévy, 1999) e o *tsunami digital* (Aráujo, 2007) em que a Educação, assim como a sociedade, vem se adaptando às reconfigurações dos espaços de uma aprendizagem que se torna cada vez mais ubíqua (Santaella, 2018). No entanto, quando pensamos em tais competências, devemos ir de encontro à ideia existente de que, em uma perspectiva tecnicista (Sataka, 2023) professores precisam ser treinados para que consigam dominar certa(s) tecnologia(s) em relação às suas funcionalidades e usabilidade. Sobretudo no ensino on-line, que se configura como um dos modelos da EaD (Tori, 2010), a “ferramenta” ganha uma condição mais complexa do que a de simples artefato, pois “vira, guardada as devidas proporções, a sala de aula, o espaço denominador comum entre os participantes, governando também as escolhas de formas de interação e de possibilidades de uso dos diferentes tipos de atividades” (Ramos, 2009, p. 98).

Brauer e Freire (2023) apontam para como a gama de perspectivas teóricas sobre a formação docente é vasta e como essas têm sido objeto de escrutínio há muito tempo. As autoras reconhecem que, não obstante à diversidade de propostas teóricas, geralmente, atrelam o desenvolvimento do professor a questões como

a construção e o aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico, o amadurecimento de um pensamento integrador, a percepção de aspectos relevantes para o tratamento das necessidades e expectativas do contexto em que se insere a unidade escolar, da comunidade a ele mais imediata, e da sociedade como um todo (Brauer; Freire, 2023, p. 2).

Há quase 20 anos, o modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo⁴) foi proposto por Mishra e Koehler (2006), acrescentando o componente tecnológico ao repertório de competências de professores, de modo geral, às discussões sobre os conhecimentos necessários ao docente, apresentado por Shulman (1986). Neste ano, 2025, os autores, juntamente com Dominik Petko, revisitaram o TPACK e propuseram mais uma atualização ao modelo que já havia incorporado, anos antes, o Conhecimento Contextual (Mishra, 2019) no lugar do que antes os autores haviam considerado como “Contexto” (Mishra; Koehler, 2006). Agora atualizado, o TPACK volta a integrar o contexto em paralelo com o Conhecimento Contextual de forma que a epistemologia dos espaços (físicos, temporais, psicológicos, sociais, etc.) em que o ensino e aprendizagem aconteçam se relacione, também, com a própria conjuntura que influencia tais processos (Petko; Mishra; Koehler, 2025). Como já havia sido colocado por Brauer e Freire (2023), é preciso considerar as necessidades e expectativas do contexto imediato e geral, em relação à escola e as relações de aprendizado.

⁴ Em inglês, *Technological, Pedagogical, and Content Knowledge*.

Com o olhar voltado especificamente para a formação docente de LE, acreditamos que é preciso atrelar o desenvolvimento de competências digitais por professores pré e em serviço a um processo de (auto)reflexão e de (auto)crítica que não deve ignorar as compreensões que esses sujeitos constroem sobre a natureza da língua/linguagem e da aprendizagem e/ou aquisição de LE. Concordamos, enfim, com Sataka (2023), também, em alinhamento com as questões contextuais discutidas por Brauer e Freire (2023) e Petko, Mishra e Koehler (2025), que a necessária formação método-tecnológica de professores de LE para a atuação na Cultura Digital não se restringe a conhecimentos linguísticos e tecnológicos, mas, englobam aqueles pedagógicos e didáticos que estão no universo de uma epistemologia do fazer. Tratamos aqui, então, não de uma formação instrumentalista de professores que ministrarão aulas on-line, mas, de uma formação crítico-reflexiva sobre como ser professores de LE na virtualidade em uma perspectiva indissociável, e contextualizada, das questões tecnológicas com as metodológicas.

Apresentado de onde partimos no campo teórico, encaminhamo-nos para explanação dos elementos metodológicos que subsidiam a construção deste trabalho.

2 Metodologia

Esta pesquisa está circunscrita à área da Linguística Aplicada com foco no ensino de LE e formação de professores tendo como paradigma metodológico a abordagem qualitativa, pois, embora integre elementos quantitativos, é sob o prisma da análise interpretativista que se organizam nossas discussões e reflexões (Yin, 2011). Parte dos dados referenciados são secundários, uma vez que existem independentemente desta investigação e não foram gerados por instrumentos aplicados pelas pesquisadoras (Paiva, 2019). Antes, as informações métricas discutidas neste artigo integram relatórios internos consultados pelas autoras e arquivos oriundos da organização das ações no contexto em pauta, o CLDP e o PLEU, e nos foram cedidos, com fins de pesquisa, pelas coordenadoras gerais dos programas. Tais dados não contêm informações sensíveis sobre terceiros, o que não acarreta implicações éticas sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Outro montante de dados, no entanto, advém dos relatos de nossas próprias vivências no cargo de professoras colaboradoras dos Departamentos de Letras Modernas nas unidades de Araraquara e São José do Rio Preto nas quais atuamos diretamente nos CLDP e integramos o corpo docente e de orientação pedagógica das atividades do PLEU. O recorte temporal das informações que serão tratadas neste texto é de janeiro de 2024 ao primeiro quadrimestre de 2025.

Nossas reflexões partem de uma perspectiva que considera a experiência em condição tridimensional em que são considerados seu tempo, espaço e contexto social (Clandinin; Connelly, 2015) e percebidas em continuidade (Dewey, 1938). Assim, ao narrar nossas vivências e estabelecer interlocução com questões teóricas sobre nossa área de escopo, compomos sentidos que se refletem em nossa (re)significação da experiência, comumente considerada como uma análise de dados no campo da pesquisa narrativa.

Em consonância com a corrente canadense da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015), a paisagem em que se vivenciam as experiências são de suma importância para a reflexão e composição de sentidos sobre elas, uma vez que toda e qualquer experiência humana é localizada em um tempo cronológico e em um espaço físico e histórico-social que agem diretamente nas relações e nos sujeitos. Dessa forma,

neste artigo, prezamos, nas seções em que discutimos as vivências das autoras, pela descrição detalhada das circunstâncias contextuais e institucionais que envolvem suas ações, articulando as teorias que embasam o estudo concomitantemente à tal descrição.

3 Práticas virtuais de ensino-aprendizagem de línguas e formação docente na Unesp

Nesta seção, apresentaremos e refletiremos sobre as experiências de ensino de inglês, bem como as de formadoras de professores de LE, das professoras colaboradoras, nos cenários propostos do recorte de sua atuação na Unesp. Para tanto, quando necessário, faremos referência a nós mesmas, enquanto participantes, como Colaboradora FCLAr e Colaboradora IBILCE, para facilitarmos o reconhecimento, pelo/a leitor/a, do contexto em que estamos inseridas, ao longo do texto.

Cada subseção trará discussões de experiências que são individuais, no sentido de estarem atreladas às condições contextuais de atuação de cada participante de pesquisa, uma vez que as unidades dos CLDP de diferentes *campi* têm sua autonomia de organização das ações desenvolvidas e parcerias, assim como vivências conjuntas, já que as colaboradoras atuam, também, em rede. É mister esclarecer que, embora o escopo de exercício das colaboradoras abranja atividades presenciais, para este estudo, focaremos nossas discussões naquelas mediadas pelas tecnologias digitais, no recorte temporal apresentado na seção anterior.

3.1 Atuação no ensino on-line de inglês para a internacionalização

Muito antes da pandemia e do ensino remoto emergencial, a Unesp já desenvolvia atividades de ensino on-line de inglês (Pinto; Kaneko-Marques; García, 2021), sobretudo, no contexto do PLEU que, como discutido anteriormente, representa a configuração mais contemporânea às ações do IsF e PLIU. Com a contratação das professoras colaboradoras, em 2024, novas opções e organizações de cursos e disciplinas puderam ser oferecidas. Na Tab. 1, a seguir, apresentamos todos os cursos e disciplinas on-line ofertados pelas professoras colaboradoras, no exercício de suas funções, no PLEU, no Portfólio de Integração de Disciplinas da Pós-Graduação⁵ (doravante Portfólio) e no CLDP.

Tabela 1 - Cursos on-line de inglês oferecidos pelas professoras colaboradoras da FCLAr e do IBILCE.

Contexto	Curso/disciplina	Ofertas	Alunos
PLEU	Inglês para servidores (B2)	3	98
PLEU	Inglês para servidores (A1/A2)	6	157
PLEU	Desvendando ideias: Compreensão oral com palestras do TED Talks	6	316
PORTFÓLIO	Estratégias de leitura em língua inglesa - nível básico	2	229
PORTFÓLIO	Introdução à escrita acadêmica em língua inglesa	2	212
PORTFÓLIO	<i>Academic writing - intermediate level</i>	1	60
PORTFÓLIO	<i>Academic reading - intermediate level</i>	1	58
PORTFÓLIO	<i>TED Talks and podcasts to develop academic listening skills</i>	1	51

⁵ Instituído por meio da Portaria nº 72, de 4 de agosto de 2023, o Portfólio de Integração de Disciplinas da Pós-Graduação da Unesp “[...] busca promover a integração dos PPGs da Unesp pelo oferecimento de disciplinas compartilhadas, nas diferentes áreas do conhecimento, ao seu corpo discente, regularmente matriculado nos cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais. Procura-se, assim, estimular a interação entre os programas fortalecendo os laços acadêmicos e o senso de comunidade (Unesp, 2025, s. p.)”.

CLDP	Inglês para a Terceira Idade	2	10
CLDP	Inglês A1.1	1	35
CLDP	Inglês B1 - <i>Conversation</i>	3	72
CLDP	Inglês A1.2	1	30
CLDP	Inglês A2.1	2	59
CLDP	Inglês A2.3	1	20
CLDP	Inglês B1.1	1	22

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Como podemos observar, as professoras atuaram em três cursos livres no PLEU, em cinco disciplinas em nível de pós-graduação com o foco no Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), no Portfólio e em sete cursos de inglês geral nos CLDP, com um total de 33 ofertas e de 1.439⁶ alunos, entre discentes da graduação, pós-graduação, servidores técnico-administrativos, docentes e membros da comunidade externa. Não sendo possível, neste texto, discutir sobre todos os cursos com profundidade, elencamos apenas dois desses para refletirmos sobre as práticas mediadas pelas tecnologias com mais detalhes: “Inglês para servidores (B2)” e “Inglês para servidores (A1/A2)”. A escolha desses dois cursos, dentre todos os elencados na Tab. 1, se deve por essa ser a ação mais antiga de uma das autoras em que, portanto, a condição da experiência em continuidade (Dewey, 1938) pode ser melhor considerada para a construção de sentidos sobre essa vivência.

Destacamos que desde o segundo semestre de 2023, e de forma mais expoente a partir 2024, em parceria com a Assessoria de Relações Externas (AREX), o PLEU oferece cursos on-line de Inglês para Fins Ocupacionais (IFO) para servidores técnico-administrativos de todos os *campi* com o objetivo de apoiar o processo de internacionalização da universidade. A Colaboradora FCLAr atua neste contexto, desde o início de seu exercício (março de 2024) e tem experienciado diferentes configurações desses cursos. Responsável pelas turmas de nível intermediário (B2)⁷, em 2024, ministrou aulas para três grupos on-line. Essas ofertas (dois cursos oferecidos de abril a junho, e um de setembro a novembro) aconteceram ao longo de oito semanas, com carga horária total de 30 horas, distribuídas entre as aulas ao vivo, com duração de uma hora, duas vezes por semana, e sete atividades assíncronas correspondentes a 14 horas.

As aulas síncronas foram realizadas por meio da plataforma de videochamada Google Meet e as atividades assíncronas desenvolvidas no Google Classroom. Tais tecnologias foram selecionadas em decorrência do Termo de Cooperação Técnica firmado entre a universidade e o Google que “possibilita a todos os Técnicos Administrativos, Docentes e Alunos colaborar e acessar as ferramentas e serviços do G Suite for Education” (Unesp, 2022, n. p.). Os encontros síncronos aconteceram em horários compatíveis com o expediente dos servidores, no período matutino e vespertino, de modo que eles participaram das aulas ao vivo diretamente de suas salas, em suas respectivas seções e departamentos.

Enfatizando a abrangência regional das ofertas de inglês para servidores, em nível intermediário, contamos com aprendizes dos *campi* da Unesp de Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Dracena, Franca, Ilha Solteira, Rosana, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Rio Claro, São José dos Campos, São Paulo,

⁶ Esse número representa apenas a quantidade de alunos atendidos nos cursos ministrados pelas autoras até o momento de entrega da versão final deste artigo, sendo maior no grande escopo do PLEU, Portfólio e CLDP e no tempo posterior à publicação deste.

⁷ Outros cursos de EOP de nível básico (A1/A2) e intermediário (B1), no ano de 2024, foram ministrados por graduandos e pós-graduandos contemplados com auxílio financeiro para realização das atividades de ensino on-line.

São Vicente e Sorocaba. A cobertura do curso se mostra abrangente, também, no que diz respeito às funções com as que os alunos servidores atuam, já que participaram pessoas inseridas nos seguintes Departamentos de diferentes *campi* e unidades, em ordem alfabética: Biofísica e Farmacologia; Biotecnologia Agropecuária e Ambiental; Ciências Biológicas; Computação; Educação; Educação e Desenvolvimento Humano; Engenharia; Geografia; Letras Modernas; Linguística, Literatura e Letras Clássicas; Odontologia Preventiva e Restauradora; Odontologia Restauradora; Patologia. No que diz respeito às seções, agências, assessorias e aos centros, núcleos e serviços, contamos, igualmente, com uma variedade expressiva⁸.

Para o planejamento dessas aulas, a Colaboradora FCLAr precisou considerar o contexto do IFO, que se insere na área de Inglês para Fins Específicos (IFE) (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998), o que pressupõe que o curso seja desenvolvido de acordo com as necessidades comunicativas dos aprendizes em seus ambientes de trabalho. Conforme exposto, pelo oferecimento das aulas no modelo on-line, o público de servidores atendidos pela professora era muito diverso em relação às suas funções, de modo que não seria possível trabalhar com questões muito particulares a cada funcionário. Portanto, a professora construiu seu currículo de ensino de inglês, em uma perspectiva de Língua Franca para a comunicação intercultural (Jenkins, 2011; Seargeant, 2016) a partir de situações relacionadas ao atendimento externo a docentes, servidores e discentes.

O compartilhamento de experiências profissionais, que eram plurais nesses grupos tão heterogêneos, se mostrou como uma meta comunicativa para o curso e, com o auxílio das tecnologias escolhidas pela professora, foi possível propor dinâmicas para que ela acontecesse tanto nas aulas síncronas quanto com as atividades assíncronas. No primeiro contexto, para que os alunos fossem estimulados a desenvolverem sua autonomia e que o currículo os colocasse no centro do processo de ensino-aprendizagem da língua, as aulas não eram expositivas. Dessa forma, o material preparado pela professora era compartilhado com os aprendizes, via Google Docs, no início de cada aula, juntamente com orientações gerais e os estudantes divididos em grupos menores, separados em salas temáticas do Google Meet (*breakout rooms*), para que realizassem as tarefas, ora colaborativamente, ora individualmente.

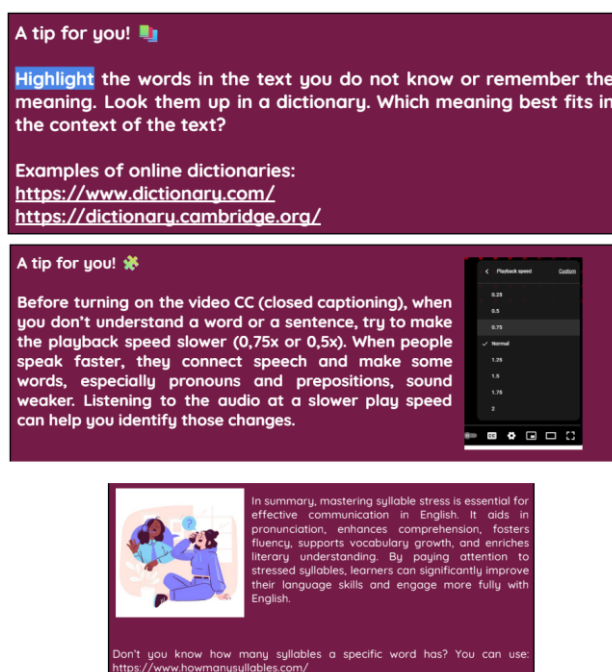
Essa prática, que emula um contexto presencial no qual a professora poderia circular por entre os grupos de alunos em um espaço físico, foi possível de ser realizada por causa da funcionalidade da tecnologia de videochamada adotada, permitindo que os aprendizes pudessem interagir entre si e com o material sem a supervisão direta e integral da professora. Podemos refletir, a partir de Ramos (2009), como o espaço virtual que se tornou a nossa sala de aula, nesse curso, apresentou potencialidades e limitações em relação às formas de interação possíveis. Além disso, como as

⁸ Agência Unesp de Inovação (AUIN); Assessoria de Planejamento Estratégico (APE/PROPEG); Assessoria da Diretoria, Assessoria de Gestão de Risco e Controle Interno (GRCI); Atividades Auxiliares; Biblioteca; CDeP3; Centro de Administração e Grupo Técnico de Administração Universitária (CADM/GTAU); Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP); Diretoria Técnica Acadêmica (DTA); Diretoria; Diretoria Técnica de Informática (DTI); Grupo Técnico de Contabilidade e Coordenadoria de Orçamento, Finanças e Contabilidade (GTC/COFC/PROPEG); Instituto de Estudos Avançados do Mar "Prof. Dr. Peter Christian Hackspacher" (IEAMAR); Núcleo de Genômica Funcional; Reitoria/Pró-reitoria de Pesquisa; Revista científica JVATiTD; Seção Técnica Acadêmica (STA); Seção Técnica de Biblioteca e Documentação; Seção Técnica de Graduação; Seção Técnica de Pós-Graduação; Seção Técnica de Materiais; Serviço Técnico de Referência, Atendimento ao Usuário e Documentação (STRAUD); Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (STAEPE); Centro de Ciências Naturais Aplicadas (UNESPetro); Unidade de Pesquisa Experimental (UNIPEX); Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social; Vice-Diretoria.

tecnologias utilizadas para constituir tal lugar (Google Meet, *webcams*, fones de ouvido, microfone, computadores, *mouses* e telas) precisaram ser exploradas em relação às suas funções para que pudéssemos desenvolver as atividades propostas em acordo com as relações que gostaríamos de estabelecer, enquanto professora e alunos, com os objetivos e dinâmicas do curso.

Compreendendo a condição contemporânea de aprendizagem ubíqua (Santaella, 2018) em que as oportunidades de aprendizado são facilitadas pelas tecnologias, a Colaboradora FCLAr incluiu no material didático produzido para o curso, conteúdos que orientavam os aprendizes à exploração de recursos digitais para o trabalho com a língua inglesa, durante e nos momentos posteriores às aulas. A Fig. 1, a seguir, apresenta um compilado de imagens (*prints*) de seções das lições produzidas pela professora intituladas *A tip for you!* (em português, “uma dica para você”) em que os alunos eram apresentados a indicações de ações mediadas pelas tecnologias que poderiam potencializar sua aprendizagem do inglês.

Figura 1 - Compilados de seções “*A tip for you!*” do material do curso “Inglês para servidores (B2)”



Fonte: Acervo das autoras (2025).

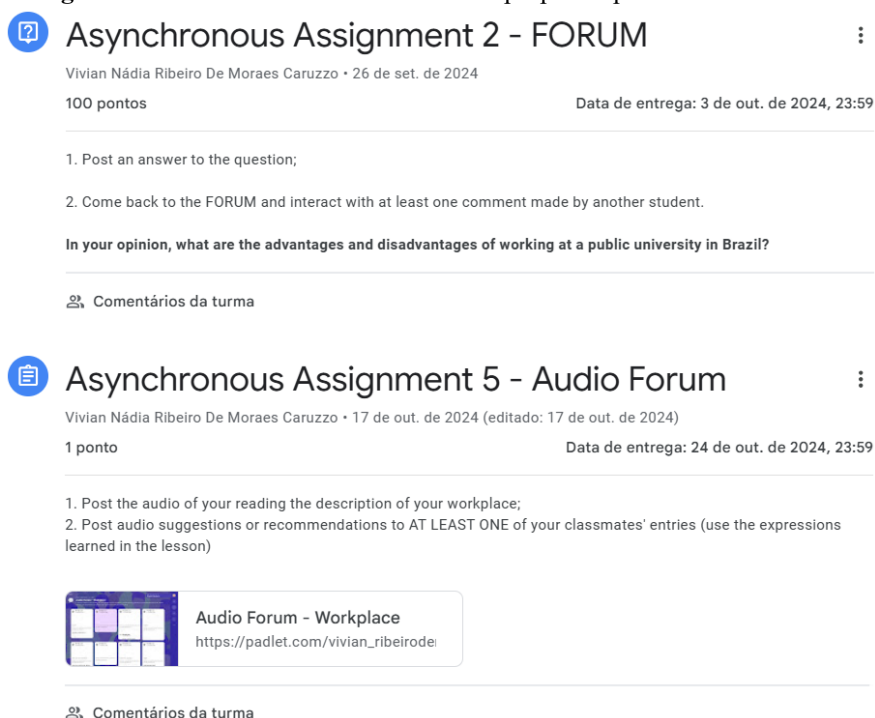
No compilado de imagens apresentado na Fig. 1, podemos observar três dicas da Colaboradora FCLAr. No primeiro *print*, a indicação diz respeito ao uso de dicionários on-line para o acesso a traduções de termos desconhecidos pelos aprendizes, sem desconsiderar, no entanto, o desenvolvimento de sua criticidade em relação às questões semânticas e pragmáticas do vocabulário trabalhado em contexto. No segundo *print*, a dica se volta para o campo para compreensão oral de discursos alocados no YouTube. Aos alunos é apresentada a funcionalidade de manipulação da velocidade de reprodução de vídeo possibilitada pela plataforma que, segundo o texto escrito pela professora, poderia auxiliar os aprendizes a identificarem mudanças na produção oral de palavras gramaticais, como pronomes e preposições, na fala conectada (*connected speech*). Finalmente, o último exemplo de dica, se refere à produção oral com foco na tonicidade de palavras em inglês. Após a explicação, em formato de texto, sobre a importância do conhecimento fonológico que se relaciona com o reconhecimento das propriedades

silábicas de vocábulos da LE para a comunicação, é indicado um site em que os alunos podem consultar tais informações.

Indicações como as exemplificadas pela Fig. 1 foram incluídas no material didático, pois compreendemos que os objetivos de um curso de línguas inserido na Cultura Digital (Kenski, 2018; Marcon; Carvalho, 2018) devem ir além de questões puramente linguísticas e abarcar estratégias de aprendizagem que considerem a adoção de recursos tecnológicos, admitindo que “mais que o uso de um dispositivo, serviço, aplicativo ou participar de um ambiente digital, as tecnologias digitais representam reflexos na forma como nos comunicamos, comportamos, interagimos, estudamos e realizamos diferentes práticas sociais” (Vilaça, 2022, p. 21). Entendemos que, diante dos dilúvios informacionais (Lévy, 1999) e do tsunami digital (Aráujo, 2007) que temos vivenciado enquanto sociedade, o professor deve estar preparado para direcionar os aprendizes por caminhos na virtualidade que otimizem seu processo de aprendizagem e que reflitam a realidade tanto da sala de aula contemporânea quanto das relações que se constroem e se mantêm por meio das tecnologias.

Em complemento às aulas ao vivo do curso em questão, o cenário assíncrono, exigiu a seleção de outros recursos para que a interação dos alunos, na língua alvo fosse promovida, considerando suas experiências individuais e coletivas. A Fig. 2, a seguir, apresenta *prints* de atividades propostas pela professora.

Figura 2 - Prints de atividades assíncronas propostas pela Colaboradora FCLAr.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Como podemos observar pelas amostras ilustradas na Fig. 2, a reconfiguração do espaço de aprendizagem se deu, em dados momentos como fóruns escritos, utilizando o sistema de perguntas do Google Classroom que operou como nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e com fóruns de áudio, por meio da plataforma de painel colaborativo multimodal Padlet. Tais recursos foram fundamentais para a promoção de um espaço comum de colaboração multissemiótica e a troca multimodal de experiências entre os alunos na língua alvo, de modo a não confinar a aprendizagem intencional aos momentos de encontros síncronos. Reflexo, também, da

nossa compreensão sobre a aprendizagem na Cultura Digital, buscamos fomentar a criação de uma comunidade com sujeitos que se integram na virtualidade com objetivos em comum: “aprender, juntos” (Kenski, 2018, p. 141).

No ano de 2025, o oferecimento desses, e outros cursos do PLEU e do Portfólio, que aparecem na Tab. 1, passou por uma reconfiguração, pois, no segundo semestre do ano anterior, os CLDP, em parceria com a AREX e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da universidade firmaram contrato com o PECEGE (Viana, 2024), um instituto sem fins lucrativos, com experiência no apoio técnico ao MBA e cursos livres a distância na Universidade de São Paulo (USP). Nesse modelo, com exceção das disciplinas do Portfólio, a presença nas aulas ao vivo do PLEU, transmitidas sincronicamente na plataforma MBX, não mais se configuram como obrigatórias. Assim, os alunos matriculados no curso “Inglês para servidores A1/A2” poderiam escolher entre assistir às aulas no horário em que ela estava sendo gravada, que mantinha a proposta de acontecer no horário do expediente, ou assistirem à gravação em momento posterior, em dia e horário da sua escolha, até 21 dias após a sua disponibilização pela plataforma.

Desse modo, a frequência, além de flexível em relação a presencialidade, como pressupõe o ensino a distância, foi flexibilizada, também, em relação à temporalidade, como outro componente da modalidade não presencial (Tori, 2010). Ademais, a carga horária do curso foi ajustada, de 30 para 10 horas em um formato mais intensivo. Com a mudança dos paradigmas tecnológicos que constituíam a sala de aula virtual, a forma de interação dos/com os alunos também foi alterada, pois, agora, outros sujeitos compunham o cenário de aprendizagem, além da professora e alunos: o mediador e os monitores.

No contexto das aulas em parceria com o PECEGE, o mediador é um funcionário do instituto, responsável pela apresentação do professor e interação com os alunos no *chat* - não é, necessariamente, alguém que seja da área de Letras ou que domine o conteúdo do curso. A distribuição dos mediadores para os cursos do PLEU é realizada pelo PECEGE sem qualquer participação da universidade e obedece às demandas de agenda do instituto. Além do mediador, monitores acompanham as aulas e são responsáveis por tirar as dúvidas sobre o conteúdo do curso, nos encontros síncronos, por meio de um mecanismo chamado “aba de perguntas”, na plataforma em que os alunos assistem à aula. Os monitores, que recebem auxílio financeiro para a realização das atividades de monitoria, são discentes dos cursos de Letras da Unesp, selecionados pela coordenação do PLEU, via indicação por professores dos cursos de graduação.

Mais uma vez, a Colaboradora FCLAr teve que se ajustar às tecnologias impostas para mediar suas práticas docentes (Vilaça, 2022), agora, em um cenário mais restrito em relação à interação direta entre alunos e professora, mas, devidamente inserido na Cultura Digital em que os usuários se posicionam virtualmente em “tempos e espaços distintos dos em que seus corpos físicos se apresentam” (Kenski, 2018, p. 140). Além disso, não encaramos a aprendizagem na virtualidade como algo estanque, dando-nos oportunidades de reinventá-la pedagogicamente, pois a consideramos como “espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos [...]” (Levy, 1999, p. 158).

Notamos que a prática docente aqui relatada está alinhada às questões contextuais apontadas por Brauer e Freire (2023), principalmente no que tange aos conhecimentos docentes para o uso de recursos tecnológicos e digitais. Esses não se restringem apenas a conhecimentos linguísticos e tecnológicos, mas, incluem saberes

pedagógicos e didáticos, condizentes com seus contextos de prática pedagógica (Mishra; Koehler, 2006; Mishra, 2019; Petko; Mishra; Koehler, 2025).

Os demais professores do PLEU também tiveram que considerar o novo cenário para o planejamento e desenvolvimento de seus cursos, levando as Professoras Colaboradoras a refletirem sobre a necessidade de formação dos docentes envolvidos no programa. Portanto, na subseção seguinte, abordaremos o processo de formação docente para atuação em contextos mediados por tecnologias.

3.2 Formação de professores para a atuação mediada pelas tecnologias

Individualmente, como professoras formadoras, desenvolvemos encontros semanais/quinzenais com diferentes grupos de discentes de graduação em Letras, dos nossos respectivos CLDP, nos quais realizamos o trabalho de supervisão e orientação pedagógica, considerado fundamental para o processo de formação dos bolsistas que atuam nos cursos de LE do projeto. Nessas reuniões, além de questões relacionadas ao desenvolvimento de materiais didáticos, instrumentos e procedimentos de avaliação e planejamentos das aulas e do currículo, estão incluídas discussões sobre o uso de TDICs em contextos presenciais e on-line. Tendo em vista tal cenário, as reuniões têm como objetivo promover ações formativas inovadoras para preparar docentes para os mais diversos contextos educacionais.

Para esta breve subseção, no entanto, preferimos escolher um exemplo de ações formativas realizadas de modo conjunto pela Colaboradora FCLAr e Colaboradora IBILCE, no primeiro quadrimestre de 2025, no contexto do PLEU e dos três CLDP. Assim o fizemos, por enxergar o potencial da reflexão colaborativa para a construção de sentidos de nossas experiências.

No PLEU, reuniões periódicas foram realizadas, ao longo do segundo semestre de 2024, para que os professores (mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística e Língua Portuguesa e Estudos Linguísticos, de diferentes unidades da Unesp) e monitores (discentes de graduação em Letras das unidades de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto) que atuaram nos cursos do programa pela plataforma PECEGE pudessem se familiarizar com as questões técnicas relacionadas à configuração das aulas mediadas pelas TDICs e que pudessem, igualmente, compartilhar suas experiências. Como professoras e formadoras, dividimos e observamos as inquietações que sentimos enquanto corpo docente e de monitoria, sobretudo no que dizia respeito às dinâmicas de interação possíveis com os alunos por meio das ferramentas que estávamos utilizando que, de modo geral, eram menos diretas do que aquelas que muitos estavam acostumados por suas experiências no ensino remoto emergencial e mesmo em outros contextos de ensino-aprendizagem a distância.

Motivadas por essas inquietações e conscientes de nossos papéis de formadoras no âmbito de uma universidade que não prescinde de discussões teórico-metodológicas no planejamento de suas ações de educação linguística, independentemente do cenário e modalidade em que ela se desenvolva, realizamos um encontro formativo, no início de janeiro 2025, antecipando o trabalho dos professores e monitores naquele ano.

Figura 2 -Prints da tela da gravação do encontro formativo

Tipos de distância

Quadro 2 – Classificações de distância

Diferença	Definição	Considerações	Estratégias para transpor essa distância
Espacial	Separação geográfica entre o professor e o(s) aluno(s)	A distância espacial pode gerar algumas barreiras de comunicação, pois a falta de contato físico impede a percepção da presença física.	Utilização de tecnologias analógicas ou digitais como áudio, vídeo ou reprodução a experiência de presença física.
Temporal	Realização de atividades síncronas e assíncronas	A distância temporal, ou assincronidade, pode contribuir para a distância transacional, e que também pode ser minimizada pelo uso de tecnologias que permitem o diálogo.	Atividade síncronas e assíncronas. As primeiras permitem a interação psicológica de proximidade, as segundas podem contribuir para a autonomia do aluno, bem como respeitando seu próprio ritmo.
Interativa	Questão ou falta de interatividade como condição necessária ao diálogo	Também conhecida para a distância transacional, podendo ser condicionada ao número de alunos por professor e a disponibilidade que as oportunidades de interação são oferecidas aos alunos.	Uso de técnicas pedagógicas adequadas e tecnologias interativas para que se atrem respectivamente (diálogo).

Fonte: Moraes-Carvalho (2023, p. 120).



Na prática...

"Assíncrono" é diferente de "dessincronizado"

A RELAÇÃO TEMPORAL É DIFERENTE NO EAD

SÍNCRONO = SIMULTÂNEO

ASSÍNCRONO = NÃO SIMULTÂNEO

SÍNCRONIA = HARMONIA

DESSÍNCRONIA = DESARMONIA



Fonte: Acervo das autoras (2025)

A Fig. 3 dois *prints* de telas do encontro mencionado em que se pode observar, ilustrativamente, dois momentos distintos da formação. A reunião teve como objetivos (1) apresentar e refletir acerca de uma retrospectiva histórico-crítica sobre a EaD, perpassando pelas diferentes tecnologias que viabilizaram a modalidade ao longo de quase três séculos; (2) discutir sobre diferentes tipos de distância (espacial, temporal, interativa e transacional) e suas influências no ensino e a aprendizagem on-line; (3) discutir e compartilhar experiências sobre o adoção de recursos digitais e práticas virtuais de ensino de LE no contexto do PLEU.

Acreditamos que essa iniciativa fomenta o que Freire (2009, p. 21) descreve como “o exercício de uma postura questionadora, reflexiva e crítica [que] esclarece o professor [...] permitindo que continue indagando e não se acomode diante de dificuldades e situações problemáticas”. Ainda em concordância com a autora, entendemos que

os caminhos da autorreflexão e/ou da reflexão compartilhada, além de empoderadores, fornecem subsídios para programas de formação docente, em um sentido amplo, e de formação tecnológica, em um âmbito mais particular, gerando questionamentos sobre quais instrumentos tecnológicos usar, quando, para que, como e por quê (Freire, 2009, p. 21).

Em determinados contextos, elementos da adoção e uso de TDIC podem não estar no domínio de professores, como em nosso caso com os recursos disponibilizados pelo Instituto PECEGE para as aulas do PLEU, descritos na seção anterior. Nesses casos, os questionamentos que Freire (2009) sugere sobre a adoção de recursos tecnológicos (“quais”, “quando”, “para que” e por quê”) estão sujeitos aos níveis da autonomia institucional que o professor de LE tem. As (auto)reflexões do docente sobre a utilização das tecnologias podem se concentrar, portanto, sem menor importância, no campo metodológico, ou seja, no “como” usar tais ferramentas, a partir das restrições contextuais que são construídas democraticamente e, mesmo, em um movimento mandatório de cima para baixo.

A questão metodológica, no entanto, não é considerada, aqui, com o simples caráter procedimental e, quando tratando-se de tecnologias, puramente tecnicista, ao

contrário, faz parte do conjunto de competências a serem desenvolvido pelo docente (Mishra; Koehler, 2006; Mishra, 2019; Petko; Mishra; Koehler, 2025). Portanto, pensamos, como já colocamos anteriormente, em alinhamento com o que Sataka (2023) entende, que escolhas sobre o uso de TDICs se imbricam a questões sobre como ensinar a língua. Assim, acreditamos que para os professores e monitores desse contexto, a formação método-tecnológica que buscamos desenvolver por meio do encontro que discutimos aqui, pôde, ainda que minimamente, oferecer construtos teóricos para o planejamento de seu curso de forma mais informada em relação à modalidade de EaD e práticas on-line (Tori, 2010) e aos variados tipos e graus de interação (Oliveira, 2009) que diferentes contextos virtuais podem proporcionar entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de LE. Principalmente, buscamos construir um espaço de reflexão sobre suas concepções metodológicas para o ensinar e aprender a língua com mediação das tecnologias, nos moldes que estamos vivenciando enquanto corpo de docentes em formação inicial ou continuada no PLEU.

Considerações finais

Neste trabalho, descrevemos o uso de TDICs adotadas no contexto da Unesp em iniciativas extensionistas voltadas ao ensino de LE e, analisamos algumas ações voltadas especificamente à internacionalização, a partir de dados quantitativos articulados a uma reflexão qualitativa sobre as experiências de Professoras Colaboradoras dos *campi* de Araraquara e São José do Rio Preto. Os dados discutidos, partem da perspectiva narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), uma vez que abordam reflexões a partir de nossas experiências docentes.

Além de promover uma reflexão crítica sobre nossas próprias práticas, ancorada na contextualização teórica apresentada, buscamos cumprir nosso papel como professoras formadoras inseridas na Cultura Digital (Kenski, 2018; Marcon; Carvalho, 2018) ao oferecer encontros de desenvolvimento profissional docente que abordassem os desafios e as potencialidades do uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. Segundo, Freire (2009) e Sokolik (2023) vivemos num momento de crescimento e desenvolvimento de novas ferramentas disponíveis para fins educacionais e pedagógicos. Partindo dessa premissa, é desejável que professores tenham não somente noções de como aplicar esses recursos em sala de aula, mas analisar criticamente as implicações de utilização em seus contextos de ensino, bem como os possíveis impactos nas necessidades de seu público-alvo (Mishra; Koehler, 2006; Mishra, 2019; Petko; Mishra; Koehler, 2025).

Com este artigo, procuramos compartilhar parte de nossas experiências formativas e refletir sobre caminhos possíveis para aprimorar essas práticas. Esperamos que esta reflexão contribua para o fortalecimento de dinâmicas mais colaborativas, críticas e inclusivas no contexto do ensino de línguas mediado por tecnologias em outros contextos educacionais.

Referências

ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

- ARRUDA, E. P.; MILL, D. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, 2021.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003.
- BRAUER, K. C. N.; FREIRE, M. M. Formação de professores de língua portuguesa sob a perspectiva da complexidade. In: BRAUER, K.C. N.; HASMANN, R. B. S.; BARTHO, V. D. O. **Linguagem, Literatura e Educação**: discursos e complexidade. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023, p. 2-16.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (ed.). **The European higher education area**: between critical reflections and future policies. Dordrecht: Springer, 2015, p. 67-80.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: Experiências e História na Pesquisa Qualitativa. Tradução: GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan Company, 1938.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FREIRE, M. M. 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, p. 13-28.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- JENKINS, J. **World Englishes**: a resource book for students, Londres e Nova Iorque: Routledge, 2011.
- KANEKO-MARQUES, S. M.; GARCIA, D. N. M. Implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras na UNESP. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 48, n. 1, p. 242-261, abr. 2019.
- KENSKI, V. M. Cultura digital. In: MILL, D. (org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 139-143.
- LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. Formação de professores na cultura digital. In: MILL, D. (org.) **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 271-274.

MAYRINK, M. F.; COSTA, H. A.; OLIVEIRA, R. A. D. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. **Revista Intercâmbio**, v. 45, p. 187-212, 2020.

MISHRA, P. Considering contextual knowledge: the TPACK diagram gets an upgrade. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, v. 35, n. 2, p. 76–78, 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

OLIVEIRA, P. Graus de interação no espaço físico e virtual. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (org.) **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 175-190.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 44, p. 21-34.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019.

PINTO, P. T.; KANEKO-MARQUES, S. M.; GARCIA, D. N. M. Apresentação. In: PINTO, P. T. *et al.* **Estratégias de leitura em Língua Inglesa - nível básico**. Araraquara: Letraria, 2021, p. 9-12.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 67-90, Florianópolis, 2021.

RAMOS, R. C. G. Design de material didático on-line: reflexões. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (org.) **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 93-116.

REZENDE JÚNIOR, E. L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. 2020. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista [UNESP], Presidente Prudente/SP, Brasil, 2020.

REZENDE JÚNIOR, E. L. **Experiências docentes nos centros de línguas e desenvolvimento de professores (CLDP) da Unesp**. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Presidente Prudente/SP, Brasil, 2024.

SANTAELLA, L. A educação e o estado da arte das tecnologias digitais. *In*: SALES, M. V. S. (org.) **Tecnologias digitais, redes e educação**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 149-164.

SANTOS, D. C. **Formando professores conectados**: reflexões sobre o uso das TDIC na formação de professores de Letras no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de professores. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Marília/SP, Brasil, 2023.

SATAKA, M. M. **Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol**: narrativas em/no curso. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Araraquara/SP, Brasil, 2023.

SEARGEANT, P. World Englishes and English as a Lingua Franca. *In*: HALL, G. **The Routledge handbook of English language teaching**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2016, p. 13-25.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOKOLIK, M. Teaching online: design for engagement. *In*: HINKEL, E. **Handbook of practical second language teaching and learning** (ed.). Nova Iorque: Routledge, 2023, p. 195-208.

UNESP. **Google Workspace**: o projeto. 2022, s. p. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/google-g-suite>. Acesso em: 05 maio 2025.

UNESP. **Portfólio de Integração de Disciplinas da Pós-graduação**. 2025, s. p. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/propg/disciplinas-portfolio/a/disciplinas>. Acesso em: 05 maio 2025.

VIANA, M. H. B. Unesp amplia cursos e vagas do Programa de Línguas Estrangeiras. **PLEU Notícias**, São Paulo, 06 no. 2024. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/arex/pleu/noticias/v/id::41023/programa-de-linguas-estrangeiras-da-unesp>. Acesso em: 10 maio 2025.

VILAÇA, M. L. C. Cultura Digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras. *In*: VILAÇA, M. L. C.; GONÇALVES, L. A. C. (org.) **Cultura digital, educação e formação de professores**. São Paulo: Pontocom, 2022, p. 15-32.

YIN, R. K. **Qualitative Research from start to finish**. Nova Iorque: The Guilford Press, 2011.