

## O USO DO CHAT NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA

**Patricia Fabiana BEDRAN**

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que objetivou investigar o uso do chat como recurso tecnológico na e para a formação de professores de línguas em pré-serviço. As características desse recurso tecnológico, identificadas e abordadas ao longo desse trabalho - falta de simultaneidade dos diálogos, desorganização das mensagens postadas, dinamicidade da interação, necessidade de participação linguística, inexistência de tomada de turno e rapidez com que sucedem as mensagens, dificultaram o desenvolvimento de uma prática reflexiva e colaborativa durante a realização de uma sessão de mediação, em que se pretendia construir um contexto dialógico e interativo de ensino para reflexões sobre a experiência prática de aprendizagem virtual de língua de quatro professores-aprendizes de uma universidade pública paulista. Os resultados mostram a inviabilidade do uso do chat para os objetivos da atividade de formação, no contexto observado, e evidenciam a necessidade de se realizar outras pesquisas que abordem a utilização desse e de outros recursos tecnológicos em diferentes contextos educacionais.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Tecnologia e ensino de línguas. Chat.

## THE USE OF CHAT IN THE INICIAL EDUCATION OF LANGUAGE TEACHERS

**Abstract:** This article presents results from a qualitative ethnographic research that aimed to investigate the use of chat as a technological resource in and for the training of language teachers in pre-service. The features of this technological resource, identified and addressed throughout this study, such as lack of simultaneity in the dialogues, disorganization of the messages posted, dynamicity of interaction, necessity of linguistic participation, lack of turn-taking and the speed the posts succeed, hindered the development of a reflective and collaborative practice during a mediation session whose aim was to build a dialogic and interactive teaching context for the observations on the practical experience of virtual language learning of four-learner professors of a public university of São Paulo State. The results show the unfeasibility of using the chat for the purposes of training activities, within the context observed, and they suggest the need for further research that addresses the use of this and other technological resources in different educational contexts.

**Keywords:** Teacher Education. Technology and Language Teaching. Chat

## EL USO DEL CHAT EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUAS

**Resumen:** Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa de tipo etnográfico cuyo objetivo fue investigar el uso del chat como recurso tecnológico en y para la formación de profesores de lenguas en preservicio. Las características de ese recurso tecnológico, identificadas y abordadas a lo largo de este trabajo - falta de simultaneidad de los diálogos, desorden de los mensajes publicados, dinamismo de la interacción, necesidad de participación lingüística, inexistencia de toma de turno y rapidez con que suceden los mensajes, dificultaron el desarrollo de una práctica reflexiva y colaborativa durante la realización de una sesión de mediación, en la que se pretendía construir un contexto dialógico e interactivo de enseñanza para reflexiones acerca de la experiencia práctica de aprendizaje virtual de lengua de cuatro profesores-aprendices de una universidad pública del Estado de São Paulo. Los resultados muestran la inviabilidad del uso del chat para los objetivos de la actividad de formación, en el contexto observado, y evidencian la necesidad de que sean realizadas otras investigaciones que aborden la utilización de ese y de otros recursos tecnológicos en diferentes contextos educacionales.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Tecnología. Enseñanza de lenguas. Chat.

### INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas de interação e da comunicação vêm se tornando cada vez mais presentes nas diversas esferas sociais, modificando a maneira como nos organizamos e interagimos socialmente e gerando necessárias desestabilizações e reestruturações em diversos âmbitos da sociedade, dentre eles, o educacional. Conseqüentemente, professores e aprendizes têm sua função ressignificada diante das desestabilizações educacionais ocasionadas com a introdução de novos instrumentos, ferramentas e recursos que permitem e facilitam o processo de comunicação e interação entre as pessoas. Tratam-se de modificações sociais, na forma como nos organizamos e interagimos, que influenciam a maneira como ensinamos e aprendemos, e exigem, necessariamente, uma revisão dos programas e contextos de formação dos professores, que necessitam estar preparados para introduzir e utilizar, com êxito, as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), conforme sugerem os próprios documentos oficiais.

Entre essas inovações está o chat, criado em 1988 por Jarkko Qikarinen em uma universidade de Oulu, situada na Finlândia (CARAVAJAL, 2001). Trata-se de uma ferramenta de interação que permite a comunicação com uma ou mais pessoas em tempo real, por meio de

mensagens escritas. A lista de pessoas conectadas aparece na tela dessa ferramenta, bem como as mensagens que são escritas pelos usuários. No chat, encontra-se muito latente a esfera do lúdico e do lazer: grande parte dos usuários utiliza a ferramenta para conversar informalmente, o que, a nosso ver, trata-se de uma questão, entre tantas outras, que necessita ser considerada quando professores fazem uso dessa ferramenta em âmbito pedagógico.

Como diversos outros recursos tecnológicos, o chat vem sendo utilizado no âmbito educacional e investigado por teóricos da área, como Lázaro (2002), Crystal (2001 e 2005) e Rebelo (2008). Uma de suas principais características, estudadas por esses e outros pesquisadores, que poderia instigar o seu uso como ferramenta pedagógica, é a sua utilização para comunicação em grupo. Para Caravajal (2001, p.38), além de ser importante para o desenvolvimento de atividades cooperativas, o chat pode ser usado ainda para avaliação formativa, interação em grupo e criação de comunidades de aprendizagem virtuais. Concordamos que a característica de comunicação em grupo é um grande potencial a ser considerado no âmbito pedagógico, como acreditam Caravajal (2001) e Gervai (2004), porém, ao usar essa ferramenta para o trabalho colaborativo, devem ser consideradas questões vinculadas às características próprias da interação nesse ambiente e a aspectos contextuais que estão ligados à atividade colaborativa proposta, como, por exemplo, o objetivo da atividade e a quantidade de participantes para realizá-la. Ademais, ao se considerar o uso do chat como atividade no contexto educacional, concordamos com Rebelo (2008), que defende a necessidade de se levar em conta as habilidades do usuário de computador e das novas TICs e, como parte da extensão dessas habilidades, a interação com o uso de novas formas de organização textual e de expressão linguística, característicos da ferramenta.

Tencionando trazer considerações sobre o uso do chat mais especificamente no âmbito da formação de professores de língua, apresentamos um recorte de uma pesquisa que abordou o uso dessa ferramenta, entre outras, para uma reunião entre professor-formador e professores-aprendizes, denominada de sessão de mediação, que visava contribuir com a formação do professor de língua no e para o contexto virtual colaborativo de ensino e aprendizagem por meio de discussões e reflexões sobre aspectos relacionados à prática de aprendizagem de línguas em um novo contexto virtual experienciado pelos professores-aprendizes, o teletandem (ttandem). As reuniões de mediação, ou sessões de mediação, termo

cunhado por Vassalo e Telles (2006), configuram-se como encontros regulares entre mediador, no caso o professor-formador, e interagentes, os professores-aprendizes de língua estrangeira LE (italiano), que realizavam tandem com interagentes italianos e aprendizes de português língua materna. Nessa nova forma de aprendizagem, o tandem, os aprendizes deveriam ajudar-se mutuamente na aprendizagem de língua e cultura do outro. Assim sendo, os professores-aprendizes seriam aprendizes de uma dada LE e, ao mesmo tempo, “professores” de sua língua materna em um contexto que se distancia daquele típico da sala de aula de línguas.

Nessa pesquisa, qualitativa de cunho etnográfico, objetivamos abordar uma dessas sessões de mediação, realizada por meio do chat, a fim de verificarmos como as características próprias dessa ferramenta podem influenciar e delinear o desenvolvimento da mediação, buscando relacioná-las aos objetivos propostos para a realização dessa atividade de formação. Abordamos, inicialmente, questões teóricas sobre tecnologia e a formação de professor, tendo como base os documentos oficiais e a literatura da área, o contexto e a metodologia em que a pesquisa foi desenvolvida, na sequência, realizamos a análise e discussão dos dados e, por fim, trazemos as considerações finais no que se refere ao uso do *chat* na e para a formação do professor de línguas no contexto investigado.

## **TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Grande parte da educação está ocorrendo em uma dimensão criada pela união de computadores e de telecomunicação, conforme é corroborado pelos próprios documentos oficiais, o que justifica a preparação de professores para explorar, com êxito, todas essas facilidades que constituem o processo de ensino e aprendizagem, como apontam as diretrizes para o Curso de Letras: “O professor deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, 2001)

Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que use possa compartilhar informações

simultaneamente com pessoas de diferentes locais (Diretrizes Curriculares, 2002, p.9)

Diante de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento de recursos tecnológicos cada vez mais acentuados, os aprendizes não são os mesmos se comparados aos de épocas anteriores, eles encontram-se mais diversos cultural, religiosa e linguisticamente e isto instiga mudanças no modo de ensinar dos professores, nas suas competências e nos programas de formação. Dentre as novas competências requeridas pelos professores, está o uso das tecnologias como instrumento que auxilia o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e lógico (PETERS, 2006).

Das salas de aulas mais tradicionais até os contextos mais contemporâneos de ensino e aprendizagem, as TICs se fazem cada vez mais presentes. O fato de conquistar pouco a pouco mais espaço no âmbito educacional não significa que há, concomitantemente, uma postura crítica e reflexiva dos professores e formadores de professores quanto ao uso desses novos recursos tecnológicos, que deveriam ocupar a posição de sujeito no processo, nem de produtos a serem consumidos pelos professores, tendo em vista que incorporação das TICs no âmbito educacional compreende muito mais do que um formato novo ou mais atraente para os mesmos conteúdos (BARRETO, 2003). Há necessidade de uma infraestrutura pedagógica e institucional e de análise das reais necessidades dos professores a fim de que haja uma integração real da tecnologia nas práticas pedagógicas.

A capacidade das novas tecnologias em auxiliar a aprendizagem dessas competências e a construção de conhecimento de maneira mais autônoma justifica e requer um currículo mais flexível, como apontado pelos documentos oficiais; embora, muitas vezes, a simplificação e generalização não esclarecem a maneira como deve ser entendida a relação tecnologia e educação ou, mais especificamente, tecnologia e ensino de línguas. Isto pode ser observado nas Diretrizes do Curso de Letras: “o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: (...) utilização de recursos da informática” (2001, p.30) e nas Diretrizes Curriculares, 2002, que, ao fazer menção ao uso da tecnologia da informação e da comunicação na formação docente, atentam para a complementação do estágio com atividades que utilizem computador e vídeo, além da observação e ação direta.

Trata-se de uma filosofia educacional que acreditamos estar relacionada à abordagem contemporânea de ensinar e aprender, em que se faz um uso consciente das novas tecnologias, que está atrelada, entre outros fatores, a uma sólida formação inicial, preocupação com a relação teoria e prática, busca constante de autoaperfeiçoamento, aceitação e uso de inovações, ênfase no trabalho cooperativo e multidisciplinar e consciência de ser agente de mudanças, conforme explicita Branson (1990), citado por Stahl (1997), mas que acaba gerando interpretações e implementações muitas vezes equivocadas. Muitos programas de formação de professores partem da premissa de que professores conseguem aprender durante um curso de preparação o que eles precisam para poder ensinar bem, reduzindo oportunidade de prática durante o curso de graduação ao oferecer oportunidades limitadas de aprendizagem situada.

Essa oportunidade de aprendizagem situada, que se traduziria como uma forma de ajudar o professor a se ater na investigação e a produzir e considerar alternativas referentes ao processo de ensinar e aprender, seria uma forma mais viável, principalmente quando acontece de modo a conectar professores, tecnologia e estudantes. Os cursos de formação inicial de professores, em que os aprendizes aprendem sobre ensinar, mas não aprendem a ensinar, não propiciam uma formação eficaz do profissional, conforme aponta Egbert (2006). Entretanto, conforme aponta Reinders (2009), a implementação efetiva da tecnologia ainda é um desafio a ser enfrentado e as inovações em um contexto de ensino e aprendizagem acontecem muito lentamente. Cabe, portanto, aos programas de formação de professores tentar vencer os obstáculos impostos e ensinar professores a lidar pedagogicamente com a tecnologia, de modo a não abordá-la apenas como uma nova roupagem para velhas práticas tradicionais de ensinar e aprender, conforme descreve Hall e Knox (2009), mas utilizá-la, envolvendo os professores em pré-serviço, em práticas de uso realmente significativas, que propiciem reflexões aos envolvidos. Um caminho para isso seria a criação de ambientes de investigação colaborativa e de construção de (re)conhecimento, como a proposta de uma formação crítica e reflexiva no e para o meio virtual, a partir da utilização de novos recursos tecnológicos, como o chat, objeto de investigação dessa pesquisa, empregado em um contexto virtual de formação de professores de línguas, o tandem.

## O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM E DE FORMAÇÃO COLABORATIVA – TELETANDEM

O ttandem, uma nova forma de aprendizagem, envolve falantes de línguas, os denominados interagentes, trabalhando de maneira colaborativa a distância por meio de aplicativos e comunicadores instantâneos como *Windows Live Messenger*, *Skype* e/ou *Oovo*, para que um aprenda a língua do outro (VASSALLO e TELLES, 2006; TELLES, 2009; BENEDETTI, CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Vassallo e Telles (2006), após experiências pessoais com a prática do ttandem, propuseram diretrizes para nortearem as denominadas sessões de ttandem. Essas diretrizes aconselham que a sessão seja composta de duas horas, uma para cada língua. Cada uma hora dessas duas horas pode ser dividida em três estágios: conversação sobre um ou vários assuntos (cerca de 30 minutos); *feedback* linguístico (cerca de 20 minutos); e reflexão compartilhada na sessão (aproximadamente 10 minutos).

A prática do ttandem pode ser realizada de maneira institucional, quando vinculado a uma universidade, ou não institucionalizada. Quando institucionalizado, como no caso desta pesquisa, há possibilidade de se ter a presença de um professor-formador, o mediador, para coordenar as parcerias e realizar as sessões de mediação, quando necessárias. Assim, o mediador se posicionaria como um parceiro da discussão sobre a prática do ttandem, realizando a mediação da aprendizagem, de acordo com a teoria vigostkiana (1987), podendo contribuir de maneira mais efetiva com a formação desse profissional de Letras no contexto virtual e para atuar nesse e em outros contextos de ensino de línguas.

A preocupação com a realização das sessões de mediação e com a função do mediador surgiu no início do desenvolvimento das parcerias e das pesquisas sobre ttandem, o que culminou com a proposta de quinze diretrizes para auxiliar a ação do professor-mediador. Foram elaboradas por interagentes, mediadores, pesquisadores e professores de uma universidade pública do interior paulista, a partir de leituras prévias e de discussões sobre formação de professor e tecnologias no ensino de línguas. Nessas diretrizes, encontramos a sugestão de formação contemporânea, com base em uma perspectiva sociocultural, uma vez que se contempla uma prática colaborativa, alternativa, reflexiva, encorajadora, que busca a ponte entre teoria e prática, a diminuição de assimetria, a construção de um ambiente de confiança, de percepção de interesses e que prioriza as necessidades dos aprendizes.

Compreendemos a mediação como uma prática colaborativa devido ao incentivo a interdependência positiva entre os aprendizes, para que trabalhem juntos em benefício mútuo, conforme exposto por Kohonen (1992). Na aprendizagem colaborativa, o importante é a (co)construção de conhecimento, que provém da troca de informações e de sugestões entre os participantes, e não simplesmente o sucesso do grupo por ter alcançado determinado objetivo, como na aprendizagem cooperativa (FRANCO, 2008 e FIGUEIREDO, 2006). Há, portanto, um foco no processo, as atividades não são estruturadas e os papéis dos membros participantes são definidos conforme ocorre o desenvolvimento da atividade, a abordagem é centrada no aluno e o professor não dá instruções aos alunos sobre como realizar uma tarefa; características refletidas nos objetivos delineados para as sessões de mediação.

A mediação via chat no aplicativo *Windows Live Messenger* constitui o contexto específico abordado por esse estudo. Norteada pelas diretrizes da mediação, a mediadora, uma formadora de professores, denominada Stella, de uma universidade pública paulista fez uso do chat em sua primeira reunião de mediação com quatro professores-aprendizes de italiano - LE, alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português/Italiano - dessa mesma universidade pública, que realizavam tandem com seus respectivos parceiros italianos, aprendizes de português LE. Essas mediações objetivavam o êxito do desenvolvimento das interações (sessões de interação tandem) dos professores-aprendizes, Ivo, Giovanna, Sara e Franco,<sup>1</sup> bem como a formação reflexiva e colaborativa do futuro professor de línguas. As sessões foram estabelecidas e negociadas entre os próprios participantes, a partir de suas necessidades.

## **NOVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REFLETINDO SOBRE O USO DO CHAT**

A ferramenta chat, escolhida pelos participantes dessa pesquisa, foi utilizada apenas para a realização da primeira de mediação, uma vez que, após sua utilização, os professores-aprendizes preferiram realizar as sessões de forma presencial e/ou usando áudio e vídeo, já que, segundo eles, a mediação foi produtiva, porém um pouco difícil de ser realizada devido às postagens simultâneas, que dificultavam a compreensão. Essa rejeição nos levou a um olhar mais acurado para esse tipo de ferramenta e nos motivou a investigar suas limitações e seu

---

<sup>1</sup> Os nomes dos participantes são fictícios para preservação de identidade.

potencial uso pedagógico nesse contexto. Podemos verificar que a produção escrita no chat era realizada na forma de discurso ágil, natural e fragmentado e os turnos eram difíceis de serem controlados, devido à quantidade de pessoas envolvidas na atividade. Para que o comentário não perdesse a relevância, os participantes procuraram produzir mensagens curtas como uma espécie de estratégia, que auxiliaria a dinamicidade da interação e, a nosso ver, tentaria introduzir um caráter mais simultâneo aos diálogos, conforme observado nessa pesquisa e relatado por outras pesquisas da área como CRYSTAL (2001) e LÁZARO (2002).

Durante o desenvolver da mediação, conforme exemplificado no excerto a seguir, os assuntos sobre a prática do tandem com seus respectivos parceiros se entrecruzam de tal forma que a professora-aprendiz Giovanna sugere que seja feita uma sequência para os participantes relatarem suas experiências. O entrecruzamento de informações, que levou a professora-aprendiz a pensar em uma possibilidade de organização de participação no chat, se dá de maneira tão acentuada e recorrente que podemos identificá-lo no momento em que Giovanna faz a proposta. Ao se pronunciar sobre a possibilidade de organização dos turnos de fala, Giovanna a faz praticamente ao mesmo tempo em que Ivo e Stella estão conversando sobre a interação dele (da linha 1 a 9 - às 13h24 min). Posteriormente, ao ler o que Giovanna escreveu acima, Stella interrompe a conversa e faz a organização das apresentações.

Excerto 1

- 1.Ivo: (13:24)
  - 2.eu estou gostando bastante da interação...
  - 3.Giovanna: (13:24)
  - 4.a gente pode fazer uma sequência para cada um contar sua experiência
  - 5.Stella: (13:24)
  - 6.o que exatamente vc acha bom nas interações Ivo??
  - 7.Ivo: (13:24)
  - 8.minha interagente só tem problemas para me compreender pois sabe a pronúncia do 9.português de Portugal
  - 10.Stella: (13:25)
  - 11.ok, primeiro o Ivo e depois a Giovanna e depois a Sara e depois o Franco??
- (...) (1ª mediação – Chat)

Ao longo da discussão, porém, ao contrário do que foi proposto por uma das participantes, não foi possível estabelecer tempo e ordem para apresentações, uma vez que a

discussões ocorreram naturalmente e sem muito controle. Muitas vezes, devido a essas postagens simultâneas, as quais geralmente não estavam completas, porque eram enviados pequenos trechos significativos pelos participantes, os quais se entrecruzavam com outras falas, a mediadora necessitou interromper a discussão para pedir maiores esclarecimentos aos professores-aprendizes, como mostrado no excerto a seguir, linha 13.

Excerto 2

- 1.Sara: (13:43)
- 2.atrapalha demais chegar na hora da interação dar aquele monte de problemas, travar...é difícil
- 4.Ivo: (13:43)
- 5.sim..certa vez ela teimou comigo sobre o uso do pronome relativo... disse que era 6.diferente de Portugal...
- 7.(...)
- 8.Franco: (13:43)
- 9.sim realmente atrapalha muito
- 10.Ivo: (13:44)
- 11.nunca tive problema com os programas, só com o microfone, mas fiz em casa
- 12.Stella: (13:44)
- 13.o que Franco?? os problemas tecnológicos ou o português de Portugal??
- 14.Franco: (13:44)
- 15.na minha última interação perdi minutos tentando solucionar os problemas de audio 16.e video
- 17.Stella: (13:44)
- 18.ah, tecnologia...(1ª mediação – *Chat*)

No exemplo acima, tem-se uma discussão sobre problemas tecnológicos, interrompida por Ivo (linha 5), ao tentar responder a uma questão levantada anteriormente sobre problemas para interagir com um parceiro que compara o português do Brasil com o de Portugal e, como Franco digita logo em seguida e não envia a mensagem na íntegra (linha 9), Stella solicita maiores esclarecimentos (linha 13), mas, assim que Franco envia o restante da mensagem (linha 11), quase ao mesmo tempo em que Stella o questiona (linha 13), a mediadora entende e sinaliza sua compreensão (linha 18). Essa descrição referente à organização do discurso no chat revela fragmentação do diálogo, dinamicidade da interação, falta de simultaneidade, problemas relacionados à administração do discurso e dificuldade dos participantes em acompanhar um tópico em questão. A atenção e o direcionamento por parte dos professores-

aprendizes e da mediadora devem ser bastante intensos para que se possa realizar a leitura das postagens, fazer a relação entre elas, mantendo o foco da interação, escrever, muitas vezes, reformulando o discurso em função do que se é postado pelos outros, enquanto se escreve e, por fim, realizar a postagem, o que pode ocasionar incompreensão momentânea pelos participantes, como constatado no excerto abordado.

Esse excerto permite exemplificar a diferença entre o tempo de produção e o tempo de postagem no *chat*, apontada por Crystal (2001) e Rebelo (2008). Apesar de síncrona, entendemos que a ferramenta não apresenta a característica da simultaneidade, presente em outras interações síncronas, tais como as presenciais e as audiovisuais. Isso, a nosso ver, se deve ao ocultamento de contexto de produção aos outros participantes, limitação apontada por Rebelo (2008), e também devido à falta de sobreposição das produções. Zitzen e Stein (2004) e Kern (1995), citados por Rebelo (2008), asseveram que o contexto de produção é velado porque o participante constrói sua interação longe do olhar crítico dos demais. Os participantes não podem visualizar o processo de construção, como acontece em interações simultâneas, e, quando recebem a mensagem, já recebem-na concluída. Ademais não há resposta instantânea pelos participantes, devido ao aspecto técnico, denominado por Crystal (2001) de *lag*, ou seja, a mensagem digitada pelo participante leva um tempo para aparecer na tela daqueles que estão participando da interação. Ainda que o tempo para elaborar, digitar e enviar a mensagem corresponda ao mesmo de outro participante, nunca há sobreposição, ou seja, uma mensagem sempre aparece anterior a outra, em uma sequência linear na tela.

Além da necessidade de se fragmentar o discurso e simplificar a informação (economia na escrita), o participante deve exercitar três habilidades: escrita, postagem e leitura, as quais exigem tempo, bem como o trabalho de movimentar a barra de rolagem para visualizar as postagens, quando muitas mensagens são enviadas ou quando se deseja resgatar algo que foi postado há algum tempo. Isto caracteriza a mediação realizada por meio dessa ferramenta e pode ainda provocar insatisfação, salientada pelos próprios professores-aprendizes, ao serem questionados pela mediadora (excerto 3, linha 1). Eles demonstram descontentamento devido às postagens simultâneas pelos participantes (linhas 2, 3, 11, 12) e ressaltam a diferença entre o *chat* e a fala (linhas 18 e 19). A fala, segundo uma das professoras-aprendizes, é melhor porque é um processo mais dinâmico (linha 18), mas, por outro lado, conforme aponta a outra

professora-aprendiz, o *chat* é mais fácil no caso de armazenamento e postagem em outros ambientes como no *wiki* (linhas 20 e 21), um ambiente utilizado também para realizar as mediações, o que poderia contribuir para retomar tópicos, pensar um pouco mais sobre questões abordadas, promover maiores discussões, a depender de como for trabalhado, como podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 3

- 1.Stella: o que vocês acharam? foi ruim?
- 2.Giovanna: todo mundo respondia ao mesmo tempo e a gente ficava perdido quem 3.responderia
- 4.Stella: eu acho assim se: conseguíssemos fazer com que todos se vissem seria melhor
- 5.porque pra voltar depois e vê/é gravar a reunião e você assistiu depois
- 6.Stella: huhum
- 7.Sara: eu/eu/eu acho que eu gravei a parte escrita depois a gente vê né? então eu acho 8.que é mais importante ou se todo se vêem online ou faz: todos aqui presentes
- 9.Stella: ok eu acredito
- 10.Sara: MELHOR/melhor do que ficar no chat
- 11.Stella: bagunça um pouco alguns se perde e ou fica sei lá um escreve aí o outro não 12.escreve aí já tá na outra é não dá tempo de todo mundo falar
- 13.Franco: [ ]
- 14.Franco: é já mudou de assunto
- 15.Giovanna: só se fizesse uma sequência se faz uma pergunta aí faz uma sequência de 16.resposta mas não foi o que aconteceu todo mundo respondeu ao mesmo tempo
- 17.Sara: [ ]
- 18.Sara: porque na fala é mais dinâmico, mais 19.rápido e tal (+) a aula é melhor
- 20.Giovanna: por outro lado a parte de se postar no caso de documentar no caso de 21.depois postar a conversa é mais fácil por chat
- 22.Sara: é... (2ª mediação – Reunião Presencial)

Apesar de uma intensa atenção dispensada pelos participantes, da busca pela organização da mediação, por meio de sequência para participação, e da tentativa de se instaurar uma postura simétrica pela mediadora, o uso do chat acabou limitando o trabalho de troca, colaboração e reflexão devido à dificuldade dos participantes realizarem um discurso menos fragmentado, de forma que o professor-aprendiz pudesse se expressar de maneira mais completa e enriquecedora e, ainda, realizar a postagem no momento adequado ou no

momento em que julgava ser mais pertinente, como mostra o excerto 4. Ao expor seu ponto de vista sobre o uso do chat, o participante afirma que, ao usá-lo, perde-se significativamente a oportunidade de troca devido às características próprias desse recurso, que impossibilita longas explicações, dificulta a interrupção do colega para fazer contribuições e faz com que o participante queira participar, mas necessite esperar o outro digitar.

Excerto 4

1.Ivo: a reunião por chat perdeu significativamente a oportunidade de troca de experiência, 2.acredito que a presencial garante uma maior liberdade de fala (...) certas coisas que 3.acontecem nas interações é complicado ou fica muito longo explicar por chat... além do mais 4.a espera é maior pois tínhamos que esperar o outro digitar... e não podíamos acrescentar 5.coisas no meio da fala do outro (...) Acho que a postura da mediação foi interessante, 6.a Stella sempre deixou a situação descontraída para que realmente parecesse uma conversa 7.bem simples. (Entrevista com Ivo)

O professor-aprendiz talvez esteja se referindo ao fato de que quando alguém está digitando, o chat sinaliza que uma mensagem está sendo digitada. Cria-se, possivelmente, uma expectativa e o participante necessita esperar a postagem do colega, interromper sua postagem, digitar de maneira mais sucinta para tentar evitar publicações simultâneas e para acompanhar todo o desenvolver da mediação, lendo todas as mensagens ou, ainda, reformular o discurso que havia sido ou estava sendo digitado, em função das novas mensagens postadas. Acompanhar e contribuir com a discussão no chat torna-se um processo muito complexo.

A participação no chat também é realizada de maneira muito peculiar no que diz respeito às posições ocupadas pelo participante. Dentre os participantes, Franco é o mais tímido e introvertido. No início da mediação, ele não se manifesta, preferindo apenas ouvir e aprender com os demais, encontrando-se, portanto, numa posição mais periférica na realização dessa atividade. No excerto a seguir, constatamos que Franco não está participando da discussão e isto é notado por Ivo (excerto 5, linha 2), que faz uso de certa ironia para chamar a atenção dos outros participantes para este fato. Diante disso, a mediadora questiona a participação de Franco (linha 6), que começa a participar mais ativamente, passando a ocupar uma posição mais central nessa atividade. O professor-aprendiz apresenta uma postura um pouco mais tímida, se comparado aos outros professores-aprendizes, em especial, Elena. A diferença é verificada na sessão de mediação e mencionada por Elena, em entrevista. Ela

afirma ser bem comunicativa, característica que a diferencia de Franco que, a seu ver, é um pouco mais tímido (excerto 6).

Excerto 5

- 1.Ivo: (13:28)
- 2.o Franco ainda está digitando???
- 3.Ivo: (13:28)
- 4.hahahahaha
- 5.Stella: (13:29)
- 6.cade o Franco?
- 7.Giovanna: (13:29)
- 8.ahahahaha
- (...)
- 9.Franco: (13:29)
- 10.estou aqui (1ª mediação – *Chat*)

Excerto 6

- 1.Elena diz:
- 2.eu gosto de falar bastante haihiuaihuahi...mas pode ajudar a se soltar um pouco mais
3. Patrícia diz:
- 4.o Franco é mais tímido
- 5.Elena diz:
- 6.Ahan (Entrevista com Elena)

A participação no *chat* é diferente daquela realizada em ambientes típicos de sala de aula, conforme aponta Verde Leal (2007), porque neste contexto o aprendiz necessita, muitas vezes, pedir autorização para falar. Entendemos que essa autorização pode ser realizada tanto de forma verbal, para pedir o turno, como por meio de gestos ou de expressões que demonstrem o desejo de participação. Corroborando as considerações feitas por Rebelo (2008), constatamos a inexistência de tomada de turno no chat e acrescentamos a inexistência de pedido de participação, nessa mediação. Devemos nos atentar ao fato de o participante poder realizar o pedido de autorização para falar de maneira escrita, mas acreditamos que essa prática não é comum, devido às características já apontadas anteriormente, e não foi verificada nesta mediação. Os participantes vão dialogando e se posicionando quando consideram conveniente.

Além de não necessitarem de autorização (VERDE LEAL, 2007), não há necessidade de silêncio para ouvir, como acontece em sala de aulas típicas e, acrescentamos, quando se faz uso de outros recursos ou ferramentas, como as que permitem interações audiovisuais. Alguns alunos podem ainda permanecer o tempo todo em silêncio, não apenas para ouvir o outro, mas porque não desejam participar. De acordo com Zitzen e Stein (2004), citado pela autora, no chat, devido à imposição dos meios técnicos, pelas quais a interação é mediatizada, é estabelecido um acordo tácito, reforçado pelo contrato didático, em que a única maneira de poder estar e se fazer presente é por meio do envio de mensagens. Como não estava enviando mensagens, Franco possivelmente violou esse acordo tácito entre os participantes, que foi sinalizado por um dos professores-aprendizes. Provavelmente, em uma sala de aula típica, esse professor-aprendiz não teria tomado o turno para fazer comentários sobre a ausência de participação ativa de seu colega.

Quando os membros do grupo e a mediadora convocam-no, de maneira muito pertinente e descontraída (excerto 5), sinalizando o rompimento desse acordo, Franco começa a participar mais ativamente, o que mostra a necessidade de encorajamento pelos demais participantes. As posições, ao longo de um processo de ensinar e aprender ou mesmo de uma atividade específica, podem mudar a todo instante, a depender de inúmeros fatores, como atividade realizada, necessidade dos aprendizes, motivação, dentre outros. A esses fatores mencionados, convém atentarmos para o recurso utilizado. Talvez o chat possa inibir a participação dos mais tímidos, uma vez que há facilidade de permanecer no anonimato por mais tempo, sem que seja notado visualmente. Ademais, devido à dinamicidade característica dessa ferramenta, se um participante envia uma mensagem dizendo o mesmo que Franco pensa, provavelmente o professor-aprendiz não vê necessidade de dizer novamente, em forma de mensagem.

Utilizando-nos para essa atividade dos conceitos trazidos por Wenger, McDermott e Snyder (2002) ao abordarem as diferentes posições de um participante em uma comunidade de prática, evidenciamos que Franco ocupa, portanto, uma posição mais periférica, estabelecendo apenas relações mentais sobre o conteúdo das mensagens postadas. A aprendizagem, nesse caso, longe de estar comprometida, pode ser realizada da mesma forma, independentemente de posições ocupadas. Atentamos, porém, para o fato de que se há

persistência dessa posição, por diversos motivos, como o uso constante de recurso tecnológico que iniba esta participação, embora a aprendizagem não seja comprometida, não há contribuição ativa com a aprendizagem dos demais, devido à falta de colaboração mais direta e intensa com todos os seus membros.

É interessante observar que, quando solicitado, Franco comenta sua própria participação na mediação via chat (excerto 7). Ele afirma ter sido importante porque pôde aproveitar o que foi falado pelos demais colegas, o que evidencia o seu trabalho cognitivo de estabelecer relação entre as mensagens postadas e refletir sobre elas, e porque aprendeu muito com isso, o que ressalta sua característica de observador (*lurking*), interpretada com participação periférica, que pode também proporcionar uma aprendizagem enriquecedora para ele (WENGER, WHITE, SMITH, 2009, p.14).

Excerto 7

- 1.Stella: Que/que você achou Franco daquela nossa reunião no chat?
- 2.Franco: Bom igual a Giovanna comentou que ficou um pouco confuso (...) mas eu 3.achei legal/achei produtivo eu tirei é algumas ideias do que os outros responderam sa:be? (2ª mediação - Oovo)

A participação espontânea e interação entre os professores-aprendizes configuram-se como um fator favorável, uma vez que, ao serem questionados, eles tendem a participar ativamente, porém, a desorganização inerente a esse ambiente e as postagens simultâneas comprometem o processo reflexivo. No excerto a seguir, todas as postagens dos professores-aprendizes são respostas para o questionamento geral com o qual a mediadora iniciou a discussão. Ela questiona se os participantes têm falado sobre cultura com seus parceiros de ttandem e como isso vem sendo realizado (linha 7). Ivo é o primeiro a responder (linha 9), a mediadora, então, aproveita-se do que foi dito por ele para realizar questionamento mais específico (linha 13), porém, os outros professores-aprendizes continuam respondendo ao seu questionamento geral e Ivo também dá continuidade a sua resposta, relatando ainda, de maneira fragmentada, como tem sido abordada a questão da cultura em sua prática de ttandem (linhas 19, 20 e 21). Stella então, com base no que foi dito por Ivo, que continua relatando sua experiência, busca questioná-lo novamente (linha 23), mas, logo abaixo do seu questionamento, aparecem postagens dos professores-aprendizes referentes, ainda, à primeira pergunta geral feita pela mediadora.

Excerto 8

1. Stella: (13:48)
2. Lá no começo o Ivo (eu acho) falou que a parceira dele não fala sobre cultura porque não
3. gosta
4. Stella: (13:48)
5. Como assim?
6. Stella: (13:48)
7. Vcs tem falado sobre cultura com seus parceiros? Como tem sido?
8. Ivo: (13:49)
9. Ela disse que só lê livros ingleses, só escuta música inglesa...
10. Franco: (13:49)
11. Eu tenho conversado sobre cultura sim
12. Stella: (13:49)
13. Mas, Ivo, cultura não é algo que a gente vive na rua??
14. Franco: (13:49)
15. Meu interagente demonstra ter muito interesse pela cultura brasileira
16. Franco: (13:49)
17. Apesar de conhecer muito pouco
18. Ivo: (13:49)
19. Combinamos de trocar alguns contos, enviei um de Clarice e ela me enviou um
20. trecho de um livro que está escrevendo que se passa em Londres, mas ao menos é
21. escrito em italiano
22. Stella: (13:50)
23. Será que é só lendo livros pra entender sobre cultura??
24. Franco: (13:50)
25. Por um lado o fato dela conhecer muito pouco é bom pra mim pois posso trabalhar
26. com ela bastante esse assunto
27. Giovanna (13:50)
28. Não falamos ainda sobre isso
29. Stella: (13:50)
30. Tem razão, Franco, como se pode fazer isso?
31. Ivo: (13:50)
32. Sim é...mas queria falar sobre música e ela não soube me indicar ninguém além do
33. Ligabue, fomos falar de literatura e ela não sabia muito bem (1ª mediação – Chat)

Evidencia-se que os dois questionamentos mais específicos, para fazer Ivo refletir se cultura não seria algo que se aprenderia na rua (linha 13) e se somente por meio dos livros ela poderia ser aprendida (linha 23), ficam dispersos em meio a tantas postagens fragmentadas, que ainda se referem ao questionamento sobre a suas experiências com a cultura no ttandem. Perde-se, assim, a possibilidade de se refletir sobre a definição de cultura e como ela poderia ser aprendida, devido à característica inerente a este próprio ambiente dinâmico, que faz com que postagens e questionamentos fiquem dispersos e difíceis de serem recuperados em meio a essa dinamicidade e fragmentação. Tem-se, dessa forma, apenas uma descrição sobre o que vem sendo vivenciado pelos participantes, que seria, a nosso ver, o primeiro passo em direção à compreensão do que acontece nesses contextos.

O recurso tecnológico utilizado influencia, portanto, o desenvolvimento da mediação e, conseqüentemente, dificulta a realização de uma prática reflexiva entre os participantes. As características identificadas e abordadas ao longo do artigo, discurso fragmentado, falta de simultaneidade de diálogos, desorganização das mensagens postadas e dinamicidade da interação, bem como outras características desse instrumento, necessitam ser consideradas e avaliadas pelos participantes na proposição de uma dada atividade, tendo em vista o objetivo que se deseja alcançar.

Tem-se uma necessidade de um olhar investigativo, crítico e reflexivo sobre os novos recursos utilizados no âmbito educacional, tendo em vista a finalidade das atividades propostas, para que o uso da tecnologia seja significativo e atenda as reais necessidades daquele contexto, o que configuraria a aprendizagem situada, exposta por Sthal (1997). Quando a formação é realizada a partir desses pressupostos críticos e reflexivos, com base na experiência vivenciadas pelos participantes, produzindo e considerando alternativas para o processo de ensinar e aprender, tem-se a oportunidade de propiciar uma experiência realmente enriquecedora para esse profissional sobre o uso e para o uso da tecnologia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os traços do instrumento foram fundamentais para determinarem seu uso ou a continuidade de seu uso pelos participantes da pesquisa, assim, o chat não foi bem aceito,

apesar de ter sido escolhido inicialmente pelos próprios participantes, possivelmente devido à familiaridade com esse recurso. Exigiu-se uma atenção redobrada da professora-mediadora e dos professores-aprendizes devido à fragmentação e desorganização das mensagens e à rapidez com que elas são postadas, à dinamicidade da interação e à falta de simultaneidade dos diálogos, em virtude do contexto velado de produção e do tempo que a mensagem, digitada e postada, leva para aparecer na tela dos participantes, denominado de *lag*. Acrescentamos, ainda, a dificuldade de controle de turno dos participantes, a necessidade de escrever mensagens curtas, a fim de que o conteúdo da mensagem não perdesse a relevância, trabalho intenso dos participantes para acompanhar o tópico em discussão, a exigência de três habilidades: leitura, escrita e postagem, bem como o trabalho de movimentação da barra de rolagem, devido à linearidade com que as mensagens aparecem na tela.

Como podemos observar, nesta pesquisa, e conforme aponta Banzato (2002), o chat favorece a criação de um estilo particular de comunicação na tentativa de combinar o imediatismo e a imprecisão da língua falada com a lentidão e a precisão da escrita. Tem-se, assim, um estilo de comunicação falado/escrito, o que torna as interações breves, velozes, fragmentadas e essenciais. A troca de informação no chat necessita, assim, de um tipo de escrita que favorece um sentimento de cumplicidade e reconhecimento entre os participantes, que supera a divisão de espaço e de tempo e estimula a queda de regras rígidas em favor do jogo de regras entre todos os atores que participam da comunicação. Assim sendo, de acordo com o autor, nas interações por chat, a regra do número reduzido é de fundamental importância, uma vez que as interações em tempo real requerem intensa atenção. O autor fala da relação de um para dez como uma relação ideal, porém, os resultados da presente pesquisa mostram dificuldade até mesmo em relação estabelecida com quantidade menor de participantes.

Para tentar superar algumas dessas dificuldades, impostas por esse recurso tecnológico, foi sugerido como procedimento uma atribuição de sequências para a participação dos membros. A tentativa de uso dessa estratégia, porém, não foi bem sucedida e isso se deve às próprias características do ambiente, as quais vão delineando de maneira intensa o desenvolvimento da mediação, apesar da tentativa de intervenção e organização dos participantes. Em contrapartida, podemos identificar como fatores positivos a participação

ativa e espontânea entre professor-aprendiz e professora-mediadora e a facilidade de manter-se no anonimato (participação periférica), que pode ser um aspecto positivo em alguns momentos, mas, quando constante, torna-se um fator preocupante devido à ausência constante e intensa de contribuição ativa do participante.

Esses fatores positivos, bem como a estratégia de atribuição de sequência, para que os professores-aprendizes pudessem participar, não foram suficientes para que Stella e os professores-aprendizes optassem por sua utilização em outras sessões de mediação, uma vez que esta não se caracterizava a partir de apresentações, mas sim por meio de discussões e de reflexões, assumindo um caráter dialógico e dinâmico. As características próprias desse recurso dificultaram e comprometeram o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva, já que os participantes, preocupados em não perder o foco da discussão, uma vez que uma vez que os assuntos poderiam ficar dispersos se os comentários não forem realizados no momento adequado, perderam oportunidades de aprofundamento e trocas significativas. Ademais, apesar da atenção redobrada dos participantes e principalmente da professora-mediadora, questões pertinentes, que poderiam ser melhor abordadas e aprofundadas, ficaram soltas, entre meio a outras questões, devido à dinamicidade e à rapidez das postagens e à fragmentação das mensagens.

Esses resultados nos fazem refletir sobre a necessidade de se investigar o uso do chat, bem como de outros instrumentos e ferramentas, nesses e em outros contextos de ensino e aprendizagem, para que possamos contribuir ainda mais, e de maneira significativa, com as pesquisas da área e com os contextos de formação de professores. A intensa necessidade de inserirmos esses recursos tecnológicos nas diferentes esferas educacionais deve ser acompanhada de investigações que permitam compreender seu uso pedagógico por meio de uma abordagem crítica e reflexiva, com base nos objetivos da atividade realizada e das propostas educacionais, de forma a contribuir de maneira plausível com o processo de ensino e aprendizagem de língua e com a formação de professores para atuar em diversos contextos, sejam eles presenciais ou virtuais.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, R. G. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- BANZATO, M. La chat didattica: gli strumenti di comunicazione sincrona. In: \_\_\_\_\_. *Apprendere in Rete: modelli e strumenti per l'e-learning*. Torino: UTET Libreria, 2002.
- BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.
- CARVAJAL, N. M. H. El chat como herramienta de comunicación en la educación a distancia: usos y potencialidades para fomentar el aprendizaje cooperativo. *Docencia Universitaria*. Universidad Central de Venezuela. Venezuela, v.II, n.2, 2001.
- CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- REBELO, I. M. M. O uso do chat em sala de aula de L2/LE: Entre a simultaneidade do paradigma e a intermitência do sintagma. São Paulo: LAEL/PUC. *Intercâmbio*, v. XVII, p193-212, 2008.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- FRANCO, C. P. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Caderno de Letras*. n.24, p.145-156, 2008.
- GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (org.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- HALL, P. R.; KNOX, J. S. Language Teacher Education by Distance. In: In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C.; (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LÁZARO, O. J. Actividades con el chat en la clase de E/EL: lenguaje usado. *Cuadernos Cervantes*, ano III, 2012. Disponível em: <[www.cuadernos cervantes.com](http://www.cuadernos cervantes.com)>. Acesso em: set 2012.

PETERS, M. Developing computer competencies for pre-service language teachers: Is one course enough? In: HUBBARD, P.; LÉVY, M. (org.). *Teacher Education in CALL*. Philadelphia: John Bejamins Publishing Company, 2006.

REINDERS, H. Technology and Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C.; (org.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

STAHL, M. M. A formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <<[http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/tecnologia/prof\\_nicts.doc](http://www.mvirtual.com.br/pedagogia/tecnologia/prof_nicts.doc)>>. Acesso: mar 2008.

TELETANDEM NEWS – ONLINE. *As quinze diretrizes para a mediação*. Ano1, n.1, maio 2006. Disponível em: <<[http://www.teletandem brasil.org/site/docs/Newsletter\\_Ano\\_I\\_n\\_1.pdf](http://www.teletandem brasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_I_n_1.pdf)>>. Acesso: jan 2006.

TELLES, A. J. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

\_\_\_\_\_. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VIGOTSKI, L. V. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WENGER. E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER. E.; WHITE, N.; SMITH, J. D. *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. United States of America: CPsquare, 2009.

**Patricia Fabiana BEDRAN**

Doutora em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Línguas, pela Universidade Estadual Paulista, câmpus de São José do Rio Preto - SP (2012), sob a orientação da Profa Dra Maria Helena Vieira-Abrahão. Foi bolsista Fapesp e realizou período de bolsa sanduíche na Università CaFoscari, em Veneza - Itália (2011). É Mestre em Estudos Linguísticos - área de concentração: ensino e aprendizagem de línguas (2008) e licenciada em Letras - Português/Italiano (2005), pela mencionada universidade. Atuou em contextos de ensino fundamental II e superior. Atualmente, é docente do departamento de Educação da UNESP - IBILCE, São José do Rio Preto.