

EDUCAÇÃO LÍQUIDA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Joyce Vieira Fettermann

joycejvieira@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4214353A6>

Elaine Teixeira da Silva

Elaine.ts@gmail.com

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4836165Y4>

RESUMO

O presente artigo visa analisar algumas características identificadas nos atos de ensinar e aprender nos tempos contemporâneos, denominados pelo sociólogo Bauman (2007) como “tempos líquidos”; refletir sobre a possibilidade de relacionar essas características à utilização de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na educação; e observar a comunicação em inglês de alunos no Facebook. Para tanto, utiliza-se a metodologia qualitativa, com o suporte de uma revisão de literatura com base em autores pesquisadores como Prensky (2001, 2012), Bauman (2007), Mattar (2011), Mousquer e Roulim (2014), Lacorte (2015), Gomes *et al* (2015), entre outros, e da observação participante em um grupo criado na rede social *Facebook*, buscando observar a comunicação de alunos de inglês do nível básico, estudantes em um curso livre localizado no município de Itaperuna/RJ. Conclui-se que, assim como as relações têm assumido novas configurações, a educação tem passado por uma fase mais líquida, dinâmica, a cada geração. Por isso, professores e alunos assumem novos papéis, o que pode ocasionar (em alguns momentos), entre outros benefícios, a inversão dos espaços da sala de aula.

Palavras-chave: Educação líquida. Língua estrangeira. Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

Já há algum tempo (e cada vez mais) as tecnologias têm assumido um papel de importância elevada no que se refere à educação. A facilidade para se conectar e, a partir disso, adquirir informações está em constante crescimento, permitindo aos usuários-aprendizes um mar de possibilidades e oportunidades.

Ambientes virtuais, como plataformas de ensino a distância, redes sociais virtuais, *blogs*, sites especializados em ensino e aprendizagem, jogos com realidade virtual, materiais didáticos com dispositivos de realidade aumentada, enfim, diversas são as ferramentas que podem facilitar o aprender e o ensinar neste tempo, em que

frequentemente surgem novidades que, talvez, numa velocidade ainda maior, se tornam obsoletas.

Nesse sentido, cabem aqui algumas reflexões: o que significa aprender e ensinar nos dias atuais? Como os alunos desta geração aprendem? Qual seria a relevância de utilizar as tecnologias digitais para a aprendizagem? Estes questionamentos serão retomados no decorrer do trabalho para norteá-lo.

Torna-se nítido que os alunos da atualidade demandam por novas práticas metodológicas que os levem a ser mais produtores. Isto pode fazer com que tarefas como pesquisar e produzir textos, as quais facilmente perdem seu lugar para a prática de fazer cópias, por exemplo, sejam precedidas pela reflexão crítica sobre um tópico e, logo após, gerem a produção de algo, a partir do que leram e aprenderam.

Nesse sentido, pretende-se neste artigo, através de uma revisão de literatura, analisar algumas características identificadas nos atos de ensinar e aprender nos tempos contemporâneos, denominados pelo sociólogo Bauman (2007) como “tempos líquidos”, relacionando-os à utilização das TDIC para fins educacionais.

1 A liquidez na educação

Com essa enxurrada de informações que se tem na palma das mãos por meio do acesso à internet pelos dispositivos móveis, hoje se torna possível adquirir e descartar informações como quem compra um produto e depois decide não permanecer com ele.

Se um indivíduo necessita saber como um aparelho novo funciona, por exemplo, rapidamente pode acessar um vídeo sobre ele no *Youtube*, colocá-lo em pleno funcionamento, e logo fechar a página, esquecendo-se completamente do que ali assistiu e, até mesmo, do *link* que visitou. E mais tarde surgirá uma versão mais atual do mesmo, que poderá ser substituído e instalado de maneira diferente, já que novos vídeos serão encontrados e novas configurações, realizadas. Por isso, já não há a necessidade de armazenar manuais em papel para futuras consultas.

Assim, corrobora Bauman (2007, p. 9-10) que

Um imediato e profundo *esquecimento* de informações defasadas e o rápido envelhecimento de hábitos podem ser mais importantes para o

próximo sucesso do que a memorização de lances do passado e a construção de estratégias sobre um alicerce estabelecido pelo *aprendizado* prévio (grifos do autor).

Segundo este autor, esta, entre outras, é uma característica da vida líquida, que, assim como a sociedade líquido-moderna, não mantém sua forma nem permanece da mesma maneira por muito tempo. Nessa perspectiva, nesta sociedade, “as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir”. Então, “[...] a liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente” (BAUMAN, 2007, p. 7).

Mais precisamente e em concordância com o que foi mencionado, como declara Moura (2009), no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para que sejam eficazes, devem ser contínuas e inconclusas, reformadas eternamente, pois a formação da personalidade é impensável de outra forma. O sujeito vive em constante transformação, em contínuo aprendizado.

Para tanto, no que tange à palavra ‘aprender’ na contemporaneidade, retoma-se ao primeiro questionamento levantado na introdução deste artigo: o que ela, de fato, significa? Uma das definições do dicionário Michaelis¹ é “tomar conhecimento de”, a qual se adéqua melhor neste estudo. Nesse sentido, a autora supracitada salienta que aprender, tomar conhecimento de algo “é agir sobre ele, modificá-lo, transformá-lo e compreender o processo dessa transformação, compreendendo o modo como o objeto foi construído” (MOURA, 2009, p.9873).

Aprender, nestes tempos, se torna um exercício de analisar, compreender e transformar o objeto em estudo, entendendo como ele foi modificado, tarefa esta que necessita de pessoas engajadas, que estejam dispostas a desenvolver seu pensamento crítico, e prontas para tomar os passos necessários para iniciar a ação, por meio da facilitação de um mentor.

¹ Disponível em: <<http://www.michaelis.com.br/busca>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

Por outro lado, faz-se necessário ressaltar que ensinar traz grandes exigências e desafios ao professor. O dicionário acima citado define este verbo como “fazer conhecer, fazer saber”, entre outros.

Atualmente, é possível observar diversos perfis de estudantes em uma única sala de aula:

Alunos tímidos, reprimidos, agressivos, questionadores, conservadores, outros liberais, enfim, uma multiplicidade de educandos se espalha pelas diversas escolas e universidades do país e do mundo. Tal variedade, por vezes, transmite sensações de insegurança aos docentes, que necessitam constantemente de preparo e atualizações na sua formação continuada. As aulas em formato tradicional apresentam significações diferenciadas na contemporaneidade e os estudantes demonstram novas exigências nas questões didático-metodológicas, que são influenciadas também pela aceleração “líquido-moderna” (VARGAS, 2011, p. 114).

Como já alertava Belloni (2002), as novas gerações têm desenvolvido novos modos de perceber e aprender, contrapondo-se aos métodos tradicionais, de conhecimentos abstratos, ainda vistos na escola. Nessa direção, tem sido perceptível que as escolas vêm incentivando seus atores (direção, coordenação pedagógica e educadores) a buscarem capacitação e aperfeiçoamento de suas habilidades, abrindo portas para as novas tecnologias e abordagens, a fim de cativarem ainda mais seus educandos e falarem sua língua na sala de aula.

Os alunos da contemporaneidade estão acostumados a se relacionar pela “rede”² com amigos, professores, parentes, em seu cotidiano. O crescimento deste processo de relações, entretanto, parece gerar consequências diversas e, enquanto a velocidade e a fluidez favorecem a comunicação de informações, as mesmas demonstram uma capacidade para dificultar vínculos, os quais são considerados importantes para a educação.

Portanto, torna-se essencial que a utilização de aparatos tecnológicos para tornar as aulas mais atrativas aconteça de maneira que sirva para valorizar as relações através de seu uso coletivo e colaborativo, pois estas necessitam ser preservadas e incentivadas

² “Termo que, segundo Bauman (2008), já está substituindo “sociedade”” (VARGAS, 2011, p. 114).

na escola e para além dela, a fim de que possibilitem experiências de ensino e aprendizagem relevantes socialmente e gerem resultados que poderão impactar o futuro positivamente.

2 Novas gerações, novas tecnologias, novas relações

Segundo Prensky (2001), os estudantes nativos digitais representam as primeiras gerações que nasceram e cresceram em meio à efervescência do uso das novas tecnologias, utilizando aparelhos eletrônicos, como o computador, celular, vídeo games e outros. Estes passam a maior parte de seu tempo conectados à internet por vários aparelhos e dispositivos móveis. Assim, podem participar de jogos *online*, aulas a distância, conversas por videoconferências, entre várias possibilidades. Prensky (2001), então, sublinha que devido a essa onipresença nos ambientes digitais e ao grande volume de interação que têm com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações de maneira bem diferente das gerações anteriores.

Pensando nisso, volta-se ao segundo questionamento feito na introdução, para refletir sobre o seguinte: como os alunos desta geração aprendem? Para responder esta pergunta, é possível destacar o que o autor anteriormente citado analisa a respeito dos nativos digitais:

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. [...]. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalho “sério” (PRENSKY, 2001, p. 3).

Seguindo esta linha de pensamento, pode-se afirmar que esses alunos aprendem melhor conectados, o que lhes possibilita realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo. Isto tem sido alvo de discussão em diversas pesquisas, pois até que ponto é possível realizar várias tarefas simultaneamente e obter os resultados esperados em todas elas?

Entre as ferramentas através das quais os estudantes podem aprender conectados, podem-se destacar:

1. O jogo digital, que “Motiva porque é divertido” (PRENSKY, 2012, p, 23) e "pode desempenhar um papel importante na interiorização de conteúdos que não motivem as pessoas de forma intrínseca, mas que precisem ser aprendidos" (PRENSKY, 2012, p. 44);
2. As redes sociais, já que por meio delas alunos e professores podem “manter contato com colegas, compartilhar e discutir anotações e criar grupos de estudo” (MATTAR, 2011, p. 20);
3. Os *blogs*, bastante utilizados “para fornecer informações atualizadas e comentários sobre suas áreas de especialidade, assim como propor questões e exercícios, e incluir links para outros sites” (MATTAR, 2011, p. 17); e

Os dispositivos móveis que, de acordo com Mousquer e Roulim (2014, p. 3), permitem que o educando aprimore “diferentes habilidades e competências como: coordenação fina e ampla, lateralidade, percepção visual (tamanho, cor, forma) e auditiva. Também estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, assim como noções de planejamento e organização”, entre outros.

Considerando essas e outras ferramentas na educação, destaca-se a relação de troca estabelecida nos momentos de serem recompensados por seu sucesso nas atividades realizadas. Assim, quanto mais premiações, melhores resultados os alunos se esforçam para alcança-las. O contrário pode levar à desmotivação e, até mesmo, à não realização de trabalhos propostos pelo professor.

Entre outros benefícios que o uso dessas tecnologias pode proporcionar,

[...] pode-se mencionar a possibilidade de ambientes colaborativos, plataformas colaborativas, onde a cooperação está presente, contemplando o trabalho coletivo a partir de exposição de ponto de vista, de debates, de reflexão, de resolução de problemas. Essa colaboração pode acontecer entre professores, entre alunos de uma mesma turma ou de outras turmas (GOMES *et al.*, 2015, p.12-13).

Por fim, chega-se à última pergunta sobre a qual este estudo busca refletir: qual seria a relevância de utilizar novas ferramentas tecnológicas para a aprendizagem?

Holden e Rogers (2001) destacam as habilidades adquiridas pelos estudantes deste século, a saber: 1. Habilidade social, em que a colaboração no aprendizado oferece uma oportunidade aos estudantes de ensinarem e aprenderem uns com os outros; 2.

Habilidade de estudo ou de pensar, que envolve o uso da memória, a articulação de ideias, o entendimento de regras gramaticais, o reconhecimento e a produção de sons, a atenção e a investigação crítica sobre o tema em discussão; e 3. Habilidade de autoconscientização, que remete o usuário ao pressuposto teórico que surgiu na década de 80 sobre “aprender a aprender”³, muito utilizado no âmbito educacional. Esta pressupõe uma associação entre as habilidades da língua e as de autoconsciência.

Assim sendo, acredita-se que aprender com as TDIC pode proporcionar aos estudantes um aprimoramento dessas habilidades através da prática de compartilhar informações e colaborar uns com os outros em redes de aprendizagem, formadas na sala de aula e que podem se estender para grupos e comunidades virtuais, por exemplo. O fato é facilmente observável nas redes sociais, como o *Facebook*, e aplicativos como o *Whatsapp*. Nestes, nota-se que uma discussão iniciada em sala de aula continua a repercutir nos ambientes *online*, podendo até inverter seus espaços e modificar a maneira como alunos e professor se relacionam.

3 Metodologia e resultados

A fim de realizar um trabalho que valorizasse a prática atrelada à teoria, foi criado o grupo “*FAST - CNA Itaperuna*” no *Facebook*, com o objetivo de observar o desenvolvimento da comunicação em língua inglesa, de alunos do nível básico de um curso livre de idiomas localizado em Itaperuna/RJ, no ambiente virtual.

Para tanto, foi realizada uma observação participante pela professora e, no decorrer das interações, foram obtidos alguns resultados:

1) **A comunicação em língua inglesa aconteceu de forma natural no ambiente virtual, inclusive com erros e acertos;**

³ Este pressuposto é parte constituinte de um dos quatro pilares da Educação, ou seja, “aprender a conhecer” (sendo os demais: “aprender a fazer”; “aprender a viver junto”; “aprender a ser”), estabelecido pelo Relatório Delors para a UNESCO (2003, p. 89-102), os quais, de fato, se constituem aprendizagens indispensáveis à política educacional de todos os países, considerando-se que o “processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 2003, p. 92).

Desde a formação do grupo, os alunos foram alertados quanto a algumas regras para utilizar o ambiente. Este foi criado com o intuito de viabilizar aos integrantes a prática do que aprendiam nas aulas na escola, portanto, o único idioma a ser veiculado ali seria o inglês. Apesar disso, todos foram alertados a saberem que os erros também fazem parte da comunicação. Há muitos alunos que ficam inibidos, com medo de interagir, seja oralmente ou através da escrita, com outros aprendizes, e até mesmo com o professor, por medo ou vergonha de errarem.

Como assegura Santos (2011), a aula que tem como pilar a Abordagem Comunicativa não privilegia a gramática em detrimento das funções da língua. Isto faz com que ela não ganhe uma posição centralizadora, mas assuma um papel complementar no processo de aquisição instaurado.

De fato, na rotina de sala de aula que se orienta por essa abordagem, é possível observar que a prática da conversação não exige primordialmente os usos gramaticais acurados; especialmente no caso de alunos de nível básico, que, geralmente, estão em uma fase de adaptação ao ensino e à aprendizagem do idioma estudado (FETTERMANN, 2015, p. 117).

Nessa perspectiva, para Krashen (1982), a presença dos erros tende a ser algo natural na comunicação em língua estrangeira, podendo contribuir para que ela aconteça de forma satisfatória. Portanto, os erros cometidos pelos alunos no grupo não impediram a comunicação de todos. Ao contrário, foi importante no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

2) O papel de facilitadora e mediadora das interações assumido pela professora foi importante, pois incentivou os alunos a continuarem se comunicando.

Assim, verificou-se o que propõe a Abordagem Comunicativa, em que o estudo é centrado no estudante (LEFFA, 2008), não apenas em relação aos conteúdos, mas também às técnicas propostas pela professora. Desse modo, o interesse demonstrado por ela pela produção dos alunos, encorajando sua participação, acatando suas sugestões dadas em aula, oportunizou que eles expressassem suas ideias e opiniões, o que lhes motivou a continuar as interações (FETTERMANN, 2015).



Figura 1: Tipos de comida

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/338010686317311/?fref=ts>

3) Realizar tarefas no ambiente virtual permitiu tanto a ampliação do espaço da sala de aula, quanto a inversão do mesmo, pois foi possível levar a sala de aula física para a rede virtual.

Retomando o recorte de Bauman (2007) acerca da vida na sociedade líquido-moderna, da dinamicidade como as coisas mudam, torna-se pertinente destacar a constante transformação pela qual a educação perpassa, em que o conhecimento está em contínua atualização, tanto da parte do aprendiz como do professor. Se no século passado este obtinha uma posição de transmissor de saberes, hoje, seus alunos participam do processo de aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento.

Considerando as atividades realizadas no grupo, percebeu-se que ao finalizar as aulas na escola, os alunos continuavam conectados no *Facebook*, comentando e participando das atividades *online*. Isso demonstrou a ampliação da sala de aula.

Ao mesmo tempo, identificou-se em alguns momentos que as práticas de sala de aula foram invertidas. Segundo Lacorte (2015), elas consistem na oferta aos alunos de textos, vídeos ou conteúdo adicional para estudo fora da sala de aula, como se observa na figura a seguir:



Figura 2: Descrevendo aparências

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/338010686317311/?fref=ts>

Na atividade demonstrada na figura 2, os alunos usaram o conhecimento adquirido na lição sobre descrição de aparências para descreverem as pessoas famosas quanto ao comprimento, cor e tipo de cabelo, cor dos olhos, e outros detalhes, como bigode e barba. Destaca-se, assim, a complementaridade da atividade no ambiente virtual ao que já havia sido estudado e a inversão do espaço da sala de aula, a partir da utilização do grupo pela turma.

4) Os *feedbacks* através das correções de erros possibilitaram uma atenção individualizada, criando um ambiente de apoio ao ensino e ao aprendizado e ajudando a desenvolver a escrita dos alunos.

Hewings e Coffin (2006) consideram o *feedback* como parte de um diálogo que reconhece, comenta, ou estende a discussão de um conteúdo acadêmico ou sua expressão. Para as autoras, utilizá-lo é uma estratégia positiva que pode expandir o diálogo, como um meio de estender o pensamento do estudante.

Nessa direção, Hyland e Hyland (2006) evidenciam a existência de estudos que acompanham o aprendizado de línguas, os quais sugerem que alunos que recebem um *feedback* durante certo período de tempo podem melhorar sua habilidade para usar um idioma.

Dessa forma, destaca-se que os participantes desta pesquisa foram acompanhados durante dois semestres (em 2013), sendo avaliados durante as aulas de inglês no curso livre e no grupo criado no *Facebook* para a interação e observação de sua comunicação. Durante todo o tempo, receberam *feedbacks* da professora em relação às suas produções nos comentários nas atividades propostas, aos vídeos e demais postagens. Como dito anteriormente, a língua inglesa era a veiculada no ambiente, o que não excluiu alguns comentários em português. Mas quando isso acontecia, os alunos eram lembrados de que ali deveriam falar apenas em inglês.

Notou-se que terem suas produções corrigidas de forma direta (com comentários apontando seus erros, o que foi combinado previamente) foi positivo para o aprendizado dos alunos, uma vez que reduziu erros gramaticais e lexicais em suas escritas posteriores (tanto nas tarefas na sala de aula física como na virtual).

Nas aulas seguintes às interações, as atividades eram comentadas, para que os participantes pudessem tirar dúvidas sobre as correções e praticar o que aprenderam através da prática de outras habilidades, como a oralidade, compreensão oral e a fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas configurações das relações humanas nestes tempos líquidos (Bauman, 2007), que vêm sendo deslocadas do real para o virtual, atingem também a educação, a qual passa por mudanças consideráveis, assumindo uma fase mais fluida, dinâmica, a cada geração. Aprender e ensinar, então, se tornam atividades interativas em vez de passivas, em que o professor, juntamente com seus alunos, parte para novos espaços de troca de informação e construção de conhecimento e assume novos papéis no processo de ensino e aprendizagem, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais interativo e colaborativo através do uso das redes virtuais. Nesse contexto, essa interação

que antes era limitada às quatro paredes da escola, ocorre em dimensões que não podem ser medidas, ocasionando, entre outros fatores, a inversão do espaço da sala de aula.

Por conseguinte, o suporte digital favorecerá o processo comunicativo de língua estrangeira, neste caso, o inglês, abrangendo as exigências trazidas pelos alunos de hoje, denominados por Prensky (2001) como nativos digitais. Assim, faz-se necessária uma ação da comunidade escolar na busca de objetos que sejam relevantes para uma aprendizagem que estimule os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico-reflexivo tanto na sala de aula virtual (aqui, o *Facebook*), como na sala de aula física.

Conclui-se, então, que as TDIC utilizadas na educação podem corroborar a relevância do recorte feito neste artigo sobre o conceito do sociólogo Bauman (2007), em que o enfoque trata da dinamicidade, da interatividade e fluidez das informações. Portanto, observou-se que esse uso colabora para que o ensino de línguas seja condizente com as demandas realizadas pelos alunos contemporâneos.

Por fim, a intenção deste trabalho é contribuir em discussões acerca do uso de tecnologias digitais na educação e, em especial, no contexto de ensino de línguas, a fim de contribuir com pesquisas desenvolvidas nesse ramo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Tempos líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

FETTERMANN, J. V. Do presencial ao virtual: ensino e aprendizagem de inglês no Facebook. In: JUNIOR, J. C.; LOCKS, L. (Orgs). **Entornos e contornos: educação, cultura e comunicação na era da internet**. v. 7. São Paulo: Editora CNA, 2015.

GOMES, A. S. *et al.* **Cultura digital na escola: habilidades, experiências e novas práticas**. Recife: Pipa comunicação, 2015.

HEWINGS, A.; COFFIN, C. Formative interaction in electronic written exchanges: fortering feedback dialogue. In: HYLAND, K.; HYLAND, F. (Editors). **Feedback in second language writing**. Cambridge University Press, 2006.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da Língua Inglesa**. 1ª ed. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2001.

HYLAND, K.; HYLAND, F. Contexts and issues in feedback on L2 writing: an introduction. In: HYLAND, K.; HYLAND, F. (Editors). **Feedback in second language writing**. Cambridge University Press, 2006.

LACORTE, Roberto Flores. Sala de aula invertida para uma aprendizagem invertida. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/2015/04/19/sala-de-aula-invertida-para-uma-aprendizagem-invertida/>>. Acessado em: 02 jun. 2016.

MATTAR, J. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MOURA, J. D. P. **A formação do professor em “tempos líquidos modernos”**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução do artigo Digital natives, digital immigrants, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

_____. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute; revisão técnica de Romero Tori e Deio Di Lascio. São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2012.

SANTOS, M. Análise de abordagem de ensino de língua no limite. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:6-analise-de-abordagem-de-ensino-de-lingua-no-limite&catid=62:edicao-3&Itemid=107>. Acessado em: 17 jun. 2016.

VARGAS, C. P. **EDUCAÇÃO LÍQUIDA?** Relato de uma experiência com o método EAD numa leitura com Zygmunt Bauman. In: **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. v. 13, n. 1, 2011.

SOBRE AS AUTORAS:

Joyce é mestra em Cognição e Linguagem (UENF, Campos dos Goytacazes), especialista em ensino de Língua Inglesa e licenciada em Letras/Inglês (UniFSJ, Itaperuna). Possui qualificação para professores de inglês pela Universidade de Cambridge (TKT – módulo 1). Atua como

docente I de Língua Inglesa na SEEDUC RJ, em cursos livres de idiomas e no curso de pós-graduação lato-sensu em Docência no Ensino Superior com Ênfase no trabalho científico (UniSaude), com a disciplina Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Atuou também como professora na Pós-graduação em Letras (Inglês) no UniFSJ, ministrando as disciplinas Compreensão e Produção Oral da Língua Inglesa e Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Atualmente, desenvolve pesquisas voltadas à integração do uso das tecnologias digitais ao ensino de línguas estrangeiras com o aporte da linguística aplicada, formação de professores e Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino de línguas.

Elaine é especialista em Ensino de Língua Espanhola (UCAM) e em Estudos da Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira (UniFSJ), e licenciada em Letras/Espanhol (UniFSJ). Suas pesquisas se relacionam ao uso das TIC atuais para o ensino e a aprendizagem e a relação entre literatura, sociedade e cultura na contemporaneidade. Atua como professora de Língua Espanhola, Língua Portuguesa/Literatura e Produção Textual na SEEDUC RJ e no curso de Letras do UniFSJ, Itaperuna/RJ.