

A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DA “SARS COV-2”¹⁰²

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)

antonioneto5@professor.uema.br

Ítalo Ramon Melo Lima (UEMA)

italoramonmelo@outlook.com

RESUMO

O objetivo de construção deste artigo foi refletir sobre a relação entre tecnologias e educação em tempos de pandemia para o ensino de língua portuguesa. Diante disso, tivemos como principais referenciais teóricos: a teoria da multiplicidade de Deleuze, os pressupostos defendidos por Michel Serres na obra *Polegarzinha*, em que o autor fala da relação das tecnologias com a educação, em Guattari e Pierre Lévy com relação ao uso das tecnologias, além dos fundamentos de Vigotsky. Contudo, nos baseamos em pesquisas bibliográficas e de cunho qualitativo, porque nosso ponto de partida não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, nessa produção é evidentemente complexa e exige uma postura madura e aberta. Por fim, concluímos que os pesquisadores que investigam as teorias do mundo digital dispensam importantes reflexões nas práticas de ensino, na elaboração de propostas educacionais e na produção de materiais para esse ensino, e nos faz, ainda, refletirmos sobre a relação educação e meios tecnológicos em tempos da pandemia da Covid-19 (Sars; Cov-2).

Palavras-chave:

Educação. Tecnologias. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The aim of building this article was to reflect on the relationship between technologies and education in times of pandemic for teaching Portuguese. Therefore, we had as main theoretical references: Deleuze's theory of multiplicity, the assumptions defended by Michel Serres in the work *Polegarzinha*, in which the author talks about the relationship between technologies and education, in Guattari and Pierre Lévy regarding the use of technologies, in addition to Vigotsky's fundamentals. However, we are based on bibliographic and qualitative research, because our starting point cannot be closed or restricted, since the reality, both theoretical and practical, in this production is evidently complex and requires a mature and open posture. Finally, we

¹⁰² Neste artigo não comentamos sobre a origem e temas relacionados à “Sars Cov-2”, ela é da família de vírus que causam infecções respiratórias. Atualmente, seu nome está sendo associado à pandemia de um novo coronavírus, chamado pelos cientistas de SARS-CoV-2 (severe acute respiratory syndrome, *coronavirus* 2, ou seja, síndrome respiratória aguda grave), que causa a doença COVID-19. Nosso intuito foi mostrar e refletir com considerações o novo momento que passamos em relação às tecnologias, à educação e o ensino de língua portuguesa em tempos da pandemia da Covid-19.

conclude that researchers who investigate the theories of the digital world dispense with important reflections in teaching practices, in the elaboration of educational proposals and in the production of materials for this teaching, and also makes us reflect on the relationship between education and technological means in times of the “Sars: Cov-2 (Covid-19)” pandemic.

Keywords:

Technologies. Education. Technologies. Portuguese language teaching.

1. Introdução

O meio digital pode ser e é profícuo para a aprendizagem dos signos, por isso nos fiamos na relação entre tecnologias e educação em tempos de pandemia para o ensino de língua portuguesa, a partir do entendimento das funções da cibercultura e da cibertextualidade. A partir desse entendimento, a relação entre tecnologias e infância resgata o lúdico na criança e até nos adultos. Para Gomes (2016, p. 146), o lúdico “é um instrumento que pode ser utilizado no processo formativo” e que possibilita o acesso à cultura do ser humano. As formas lúdicas se modificam historicamente e possibilitam a inserção de valores, de cultura, apropriação de novos conhecimentos e de sociabilidade, pois é através da diversão que a criança cria uma ponte entre o real e o imaginário, segundo Vigotsky (2007).

Provavelmente ou possivelmente com as tecnologias digitais a autoridade do professor poderá ceder lugar para o trabalho em equipe na escola, porém essa tensão ainda, estimula o professor a emperrar o ensino, que deve ser cada vez mais contínuo e célere. Concebemos que, na atualidade a palavra de ordem é abolir o aborrecimento de sala e estimular a vontade de trabalhar pelo ensino, intensificando-se o processo de aprendizagem em função da possibilidade de termos um aluno cada dia mais conectado.

Portanto, parafraseando Sennet (2000), diríamos que assim como os trabalhadores de empresas, tanto professores quanto alunos nas escolas devam agir em função do que pensam, tanto na escola quanto em suas vidas (territórios existenciais), e assim poderão ter mais controle sobre suas atividades. Porém, o que se observa é o contrário, pois as tecnologias para os professores e alunos menos experientes na área podem deixá-los à margem em qualquer parte da rede para se esconderem. Enfim, com a chegada, repentina ou não, da Covid-19, almejamos que os profissionais da educação busquem uma abertura para novas possibilida-

des, caminhos e experimentações na sua maneira de ensinar. Consequentemente, se abram para essas novas conexões e percepções da era digital.

2. Novas conexões e percepções do mundo digital

As conexões e percepções da era digital em que a educação passa a está inserida com a chegada da pandemia da Covid-19 nos fez buscar as noções de território em Deleuze e Guattari (1995), para eles ser livre é estar em pura imanência, é conceber o território como lugar de passagem e não de chegada, o território mistura-se com o mundo a partir da heterogênesse e do desejo, como potência de produção do novo. Entendemos que esse movimento contínuo de desterritorialização, em que o aluno e o professor em suas multiplicidades caminhem para uma abertura de novas possibilidades, de novos caminhos e experimentações, para em seguida saírem da repetição superficial e abrirem-se a essas novas conexões e percepções do mundo digital.

Concomitantemente, nos processos de aprendizagem contemporâneos desafios ainda estão e são enfrentados, segundo Lévy (1996). Para esse autor, o entendimento filosófico de virtual é tido como

[...] toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. (LÉVY, 1996, p. 47)

Dessa forma, a cultura digital como jogo de ensino de línguas podem levar a uma nova formação de professor, onde se reposicionem para atender às diferentes metodologias de sua prática de ensino, porque ensinar significa aprender, construir saberes e trocar experiências. Para Lévy as tecnologias intelectuais são dinâmicas, objetivas e devem ser compartilhadas entre pessoas. Os saberes articulam-se com o novo modelo de educação, com estilos de aprendizagem e com a inteligência coletiva, em que o professor deve animar o intelecto do seu aluno.

Seguidamente, o papel da cibercultura como cultura dotada de técnicas, valores e atitudes e como modelo sociocultural que envolve sociedade, cultura e novas tecnologias requer um reconhecimento mútuo de todos os envolvidos no processo de ensino.

Adicionalmente, as redes sociais e as plataformas de reuniões de grandes empresas nos serviram como sala de aula nestes novos tempos de ensinar através das redes. Sendo assim, acreditamos que essas plata-

formas como modo igualitário de organização têm ligação entre os processos rizomáticos elaborados por Deleuze e Guattari (1995). Para esses autores há seis princípios que ligam a estrutura do rizoma ao entendimento de rede. Observe abaixo:

Quadro 1: Ligações do rizoma ao entendimento de rede.

Princípios que ligam a estrutura do rizoma ao entendimento de rede	
1. Conexão – um rizoma se liga a qualquer outro.	Todos podem ser receptores tanto quanto emissores de mensagens.
2. Heterogeneidade – um rizoma se liga a qualquer outro	Todos podem ser receptores tanto quanto emissores de mensagens.
Nesses dois princípios a rede não possui um centro preestabelecido de origem das mensagens.	
3. Multiplicidade – o múltiplo é tratado como substantivo, multiplicidade.	O múltiplo não tem mais relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.
Nesse princípio as multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (p.17).	
4. Ruptura assignificante – um rizoma pode ser rompido e quebrado num lugar qualquer.	Porém, pode ser retomado a partir de suas linhas ou agrupando outras.
5. Cartografia – o mapa rizomático é feito de conexões, é aberto.	Para Deleuze e Guattari é desmontável, invertível, susceptível de receber modificações constantes (p.32).
6. Decalcomania – segue a lógica do decalque.	Copiar algo de alguma coisa.
Nesses dois princípios o mapa rizomático pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (p.30).	

Fonte: Adaptado de Champagnatte e Cavalcanti (2015, p. 319) baseados em Deleuze e Guattari (1995)

Para Champagnatte e Cavalcanti (2015), baseados em Kastrup (2010), “cartografar é acompanhar os fluxos, os acontecimentos, observar as potências de transformação do mapa, que está sempre se reconfigurando em seus movimentos” (2015, p. 319).

Paulatinamente, Lévy diz que o rizoma intensifica a perspectiva de horizontalidade dos modelos de comunicação e organização sociais, contrapondo-se à lógica hierárquica que sua expansão vertical nos remete.

Diante dessa observação, Lévy (1993) baseado no entendimento de rizoma de Deleuze e Guattari, percebeu que o hipertexto, como um conjunto de nós, poderia tomar essa forma para descrever e representar a

sua teoria, ou seja, a associação do hipertexto à tecnologia intelectual em que o pensamento e a imaginação funcionassem como uma múltipla teia heterogênea em movimento.

Assim, a perspectiva rizomática construiria junto ao conceito de hipertexto um território de informações virtuais em que se conecte *links* e textos, nascendo a partir daí outras visões e possibilidades de ensino. Lévy faz essa ligação e cria seis princípios para categorizar o hipertexto:

1. Princípio da metamorfose – o espaço hipertextual é dinâmico e instável, gerando alterações e transformações em seu conteúdo ao longo do tempo.

2. Princípio da heterogeneidade – o hipertexto não se constitui apenas de textos, mas de sons, imagens e outras memórias sensoriais complexas.

3. Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas – percebe-se que a partir de um nó se pode acessar toda a rede.

4. Princípio da exterioridade – a rede não possui unidade orgânica, sua composição e recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado com a adição de novos elementos e conexões com outras redes.

5. Princípio da topologia – a proximidade está patente nos hipertextos, os acontecimentos ocorrem por trajetos não fixos, onde a informação circula livremente.

6. Princípio da mobilidade de centros – a rede possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas.

Portanto, a partir desses princípios observamos que o hipertexto em Lévy (1993) é dinâmico, complexo, formado por nós que necessitam de um exterior para que tenha um movimento constante, além de possibilitar que a projeção de informações dentro de uma lógica de rede circule livremente, proporcionando assim, rizomas/ramificações do hipertexto com as pessoas que compõem o ambiente das redes sociais.

Concomitantemente, o filósofo Michel Serres (2013) na sua obra *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber nos indaga sobre o ato de ensinar alguma coisa a alguém e que antes de tudo deveríamos conhecer esse sujeito.*

Pergunta quem gostaria, hoje, de trabalhar na escola, no ensino básico e na universidade?

Com tais questionamentos Serres nos faz pensar sobre esses sujeitos que estão no processo educacional nesta era das tecnologias na escola e na era das redes sociais. O título da sua obra já nos remete aos dedos polegares das mãos, aos polegares ágeis que utiliza para acessar conhecimentos na rede e que estão disponíveis para Polegarzinha que domina as tecnologias. O autor nos informa que o seu texto foi construído a partir da convivência com os netos e da reflexão de seu papel de professor apresentando uma visão do passado e do presente educacional e faz, ainda, uma reflexão construtiva sobre o futuro da educação.

Serres (2013, 2015) afirma que os sujeitos de que fala “não habitam a mesma terra e não têm a mesma relação com o mundo” de antes, são sujeitos que “admiram a natureza arcadiana, aquela do lazer e do turismo” (2015, p. 13). Diante disso, a Polegarzinha e o Polegarzinho não mais habitam o nosso espaço e o nosso mundo, “não tem mais a mesma cabeça” (2015, p. 21).

Contudo, esta obra nos mostra uma reflexão, discussão e afirmações produzidas pelo autor em relação ao futuro da educação e o ensino de língua portuguesa no mais variados níveis de ensino, seja o básico ou o universitário.

Sendo assim, para os polegarzinhos e polegarzinhas habitar o mundo significa está ligado ao mundo digital, assim, vivemos uma profunda mudança. O mundo é o local de habitação das gerações globalizadas. Serres diz que eles e elas não habitam mais o mesmo espaço, “circulam por um espaço topológico de aproximações” (2015, p. 19). Como afirma Lévy (1993), no princípio da topologia: os acontecimentos ocorrem por trajetos não fixos, onde a informação circula livremente em hipertextos.

Observamos que essas mudanças nos provocaram uma reflexão sobre a aprendizagem, onde os conhecimentos eram buscados nos livros, enciclopédias, dicionários e mais especificamente nas salas de aula da escola e nas bibliotecas. Percebemos que, esses espaços podem estar se diluindo e as proximidades agora são através das novas tecnologias que “nos obrigam a sair do formato espacial, do livro e da página, para o espaço do hipertexto”, segundo Serres (2015) e Lévy (1993).

Com esse sentimento de pertencimento, podemos pensar como Polegarzinha “meu pensamento se distingue do saber, dos processos de conhecimento – memória, imaginação, razão dedutiva, sutileza e geometria...” (SERRES, 2015, p. 42-3), e pede que a reconheçamos, também, pela sua ausência imaterial, pela luz transparente do computador.

Para esse autor, o lazer e as viagens transformaram a percepção do ambiente em que Polegarzinha vive, em que se cruzam e entrecruzam diversos sujeitos, culturas diferentes, textos e hipertextos cada um deixando sua impressão e modo de pensar o mundo.

Poderíamos até pensar que o tempo mudou, mas o que mudou foi a forma que percebemos o tempo, essa percepção liga-se ao avanço das tecnologias, assim, essas mudanças nos levam a pensarmos em novas formas de ensinar e aprender.

Serres (2013) se utiliza metaforicamente da história de Saint Denis (São Daniel), que teve a cabeça cortada, para ilustrar que o corpo docente e que a cabeça do estudante de hoje é outra. A história conta que, por perseguição do imperador francês Domiciano, o primeiro bispo eleito pelos cristãos, Daniel, ao ser levado para a forca, por preguiça dos soldados de subir o morro, o decapitaram no meio do caminho. Porém Daniel pegou a sua cabeça no chão e continuou a subir a ladeira, ao ver a cena os soldados fugiram. Daniel ainda deu uma parada e continuou o seu caminho até o atual Saint Denis. Mais tarde foi canonizado (SERRES, 2013, p. 35).

Essa história vem nos afirmar que a polegarzinha considera ter a própria cabeça nas mãos e à sua frente, uma referência ao uso dos computadores. Para Serres “nossa cabeça foi lançada a nossa frente nessa caixa cognitiva objetivada” (2013, p. 36).

Destarte, o pensamento dos sujeitos que adentram a escola mudou, essas polegarzinhas e polegarzinhos se distanciam dos conhecimentos só de livros impressos e se aproximam de um conhecimento que já é circulante nas mídias, que já podem ser encontrados em outras fontes. Eles e elas não se contentam com o que tem e buscam em outras fontes as novidades do mundo digital, o que causa desordem para as gerações mais experientes. Para Serres, a provocação seria compreendermos que “a desordem, pelo contrário, areja, como em aparelho que apresenta folga. E essa folga possibilita a invenção, a mesma que aparece entre o pescoço e a cabeça cortada fora” (2015, p. 53).

Contudo, quando analisamos os espaços virtuais podemos perceber que as crianças sempre querem se comunicar, gravar e enviar áudios, imagens. Esse processo é mais rápido do que escrever, segundo Serres “todo mundo quer falar, todo mundo comunica com todo mundo, por redes inumeráveis” (2015, p. 70). Diante disso, observamos que a voz toma lugar do panorama da leitura, sendo uma das várias formas de espaços possíveis de comunicação.

Serres afirma que vivemos em um contexto desafiador e precisamos refletir o passado, porque “volátil, viva e suave, a sociedade de hoje mostra mil línguas de fogo ao monstro de ontem e de antigamente, duro, piramidal e gelado. Morto” (2015, p. 94), assim necessitamos repensar o processo de ensino a partir das inúmeras possibilidades que as polegarzinhas e os polegarezinhos estão inseridos, mas não sabemos lidar ainda com tudo isso. As mídias digitais são inúmeras e sobremaneira ainda não aprendemos a lidar com tudo isso.

Portanto, percebemos que, com esse entendimento de não pertencimento desse mundo digital, uma saída para professores seria a qualificação digital. Estudarmos, fazendo e pensando o ensino para uma criança que já nasce inserida nas tecnologias digitais, e não pensarmos como no passado quando demorávamos a encontrar uma resposta, mas construindo e avaliando as novas práticas para o ensino de Língua Portuguesa. Por exemplo, Serres, desafiadoramente, nos instiga a perceber que os sujeitos de hoje não são como aqueles do nosso passado educacional.

3. As formas cognitivas da cibertextualidade e os jogos digitais como forma de ensino

Como visto nos capítulos anteriores, observamos que, por exemplo, na busca por uma proposta de ensino para os substantivos e adjetivos, as tecnologias digitais podem ser profícuas para essa compreensão, isso porque os produtos de entretenimento atuais demandam além das atividades mentais, as ações do corpo e das formas cognitivas na cibercultura. Para Régis (2008, p. 35), “as competências cognitivas podem ser observadas em cinco categorias de análise: cibertextuais, sensoriais, lógicas, criativas, e sociais”. Essas competências são requeridas nas práticas de comunicação contemporânea, porém fundidas entre si e nas suas interseções.

Régis nos mostra que, a **logicidade** se liga às habilidades mentais, à lógica e resolução de problemas. No ensino e aprendizagem das classes de palavras, as tarefas podem aprimorar o caráter lógico da tomada de consciência, análise e reconhecimento de padrões, o aluno pode associar logicamente formando sua enciclopédia intertextual e orientando-se espacialmente. A **criatividade** na rede pode estimular a criação e participação em atividades colaborativas. A criança ou o adulto pode intervir no conteúdo, (re)criando conceitos, características e classificações para substantivos e adjetivos. A **sensorialidade** seria o lugar em que se pode combinar linguagens e textualidades distintas, como os *gadgets* (aparelhos celulares, aplicativos etc.) que despertam os sentidos e desafiam as capacidades sensoriais. A **sociabilidade** é o modo como as tecnologias digitais ao favorecerem a produção de conteúdo pode levar a criança a buscar em outras mídias a informação que deseja e a criar um processo de colaboração entre indivíduos que se comunicam virtualmente em que produzem e partilham informações (RÉGIS, 2008).

Por último, a **cibertextualidade**, para Régis (2008), é uma junção do conceito de cibertextos de Aarseth com a noção de cibertextualidade de Eco. Para essa autora, a cibertextualidade

[...] compreende o conjunto de características das TIC que ao possibilitar a hibridação de meios, linguagens e textualidade, afeta a produção de textos, sua leitura e participação do leitor. (RÉGIS, 2008, p. 35)

Nos diz ainda, que as mídias digitais envolvem habilidades sensoriais e lógicas. Conforme esse entendimento, a cibertextualidade está ligada a outros textos, a uma conexão de diferentes produtos culturais e produtos de leitura ergótica (trabalho e percurso) que demandam, por parte do leitor, a produção e associação de conteúdos diferenciados em relação à leitura linear, ou seja, a movimentação dos olhos durante o ato da leitura (2008, p. 34).

Percebemos, com isso que, a cibertextualidade explora hoje o hipertexto, o texto visual e os trabalhos em mídias programáveis, essas são formas multimidiáticas porque são híbridas e englobam os mais diversos textos, exploram suas possibilidades gráficas e o som. Assim, a cibertextualidade requer esforço, atenção e memória do indivíduo, seja pelas referências externas, pela cronologia da história ou pela busca de informações de referências e citações em outras portas (RÉGIS *et al.* 2009, p. 39).

Ribeiro (2016), diz que precisamos das tecnologias digitais, isso significa modificarmos os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal, significa também compreendermos as diferenças impostas pelo meio digital, ou seja, acessarmos, compreendermos e utilizarmos informações por meio delas, para com isso mudarmos a carga cognitiva, a consciência crítica e para agirmos positivamente na vida e na sociedade.

Essa autora nos sugere, também, que trabalhemos com os jogos, porque estes são fenômenos culturais e sociais que estão inseridos na vida das pessoas desde os tempos mais remotos. Para Vigotsky (1998/2007), segundo Ribeiro (2016), o jogo seria uma forma pela qual as crianças se apropriariam da experiência social humana e desenvolveriam a personalidade. No brincar, a criança organiza seu pensamento, desvenda sua situação cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora onde se relaciona com eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Ribeiro (2016), afirma que no contexto educacional, o jogo pode ser um recurso didático-pedagógico para mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, Régis corrobora com a ideia de que

[...] os processos cognitivos envolvem não apenas a linguagem simbólica e representacional, mas todo tipo de sinais e estímulos sensoriais e perceptivos que permitem tanto a formulação de códigos e linguagens atuantes em um regime de representação, quanto de outros processos de percepção, intensidades e afetuosidades que extrapolam o campo da linguagem, embora construam igualmente nossas práticas comunicativas e de sociabilidade. (RÉGIS, 2008, p. 34)

Em questões de linguagem, há materiais didático-eletrônicos disponíveis no mercado, que podem fundamentar atividades sobre qualquer classe de palavras, porque os jogos digitais online podem ser instrumentos de mediação na aprendizagem de línguas, porque para se jogar é necessário que se conheça a linguagem e se aprenda sobre essa linguagem.

Para Ribeiro (2016), os jogos online devem ser usados em situações de ensino e aprendizagem para contribuir com a formação de bases linguísticas no ensino da língua portuguesa, esses podem levar os jogadores a participarem de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita no ambiente digital. Com o jogo a criança imagina, porque o jogo fascina, motiva e leva o jogador a “compreender e a interagir com as mais diferentes convenções, regras, particularidades e desafios” (RIBEIRO, 2016, p. 165).

Contudo, segundo essa autora, os jogos digitais online constituem objeto motivador de ensino e aprendizagem de língua materna, porque quando a criança ou o adulto joga ele participa de uma ação de linguagem em situação real de uso da língua e exercita sua condição de letrado ao navegar e interagir com o jogo que “contribui para o aprimoramento do letramento digital”! (RIBEIRO, 2016, p. 174). No jogo o jogador manuseia elementos gráficos e de navegação que irão ampliar o seu letramento digital e fará com que reflita sobre o uso desses elementos, habilitando-o na manipulação de novos caminhos e de outras práticas sociais na rede.

Enfim, nos questionamos se o meio digital é profícuo para o ensino de língua portuguesa? Afirmamos que sim, e reafirmamos que, o desafio fundamental no desenvolvimento do letramento digital na escola não está, somente, no aluno e nem nos meios digitais, mas também na formação dos professores, porque é o professor que deverá agenciar seu esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem para si e para as crianças, refletindo sobre a sua prática individual e coletiva. Esclarecemos que, a partir desses entendimentos, os nossos posicionamentos a respeito das mídias digitais são como forças ostensivas da linguagem.

4. Considerações finais

A relação entre educação, tecnologias e ensino de língua portuguesa em tempos da pandemia da COVID-19 neste trabalho se alicerçou a partir das conexões e percepções da cibertextualidade. O contato que tivemos com os estudos da cibercultura nos permitiu conhecermos as importantes contribuições que essa ciência pode nos oferecer não só apenas ao ensino da Língua Portuguesa, mas a todo processo de ensino e aprendizagem. Esse contato teórico científico nos revelou a ausência de importantes contribuições dessa ciência, principalmente uma forte ausência das práticas discursivas dialógicas no ensino de Língua Portuguesa.

As nossas motivações foram imbuídas a partir do entendimento de que a língua cria objetos e seu significado está associado ao uso. Percebemos que a linguagem é lógica, abrangente e amplia-se. Nela cabe, não somente os acordos sobre as regras que se segue, mas sobre as suas aplicações.

Por fim, reconhecemos que os pesquisadores que investigam as teorias do mundo digital dispensam importantes reflexões das práticas de ensino contribuindo significativamente na formação de professores, na elaboração de propostas educacionais e colaborando na produção dos materiais para o ensino. Todos esses campos de pesquisas, aqui investigados, são complexos e importantíssimos. Precisamos tanto de pesquisa, quanto de práticas de ensino para o metamorfosear do fazer educativo. Precisamos compreender as novas faces tecnológicas que tomaram o ensino na educação e no nosso caso na disciplina de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMPANGNATTE, D. M. de O.; CAVALCANTI, M. A. de P. Cibercultura. Perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. *Revista de Estudos da Comunicação*, v. 16, n. 41, p. 312-26, Curitiba, set./dez. 2015.

CULTURA DIGITAL. *Conceito de cultura digital*. www.culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/ Acesso: 12/02/2018.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____; GUATTARI, F. *Mil platôs*. São Paulo: Editora 34, 1995.

GOMES, S. dos S. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 145-158

HITZSCHKY, R. A. *et al.* O uso de aplicativos educacionais no Ensino Fundamental em tempos de aprendizagem móvel: contribuições para a formação de professores. *III Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2018)*. *Revista Tecnologias na Educação*. Edição Temática VIII. Ano 10, n.26. set/2018, p. 113-34.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informação*. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. *O que é o virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

RÉGIS, F. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. *Revista Famecos*, Dossiê ABCiber, n. 37, v. 15, p. 32-7, Porto Alegre, dezembro de 2008.

RIBEIRO, A. L. Jogos *Online* no Ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 159-74

SENNET, R. *A corrosão do caráter; consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SERRES, M. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. M. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole *et al.* (Org.). Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29.