

## LETRAMENTO DIGITAL NO CURRÍCULO DE LETRAS SEGUNDO A ÓTICA DA TEORIA DA ATIVIDADE.

### DIGITAL LITERACY IN LETTERS COURSE ACCORDING TO THE ACTIVITY THEORY

Angelita Gouveia Quevedo<sup>1</sup>

Denise Bertoli Braga<sup>2</sup>

#### RESUMO

Com a inserção das tecnologias de informação e comunicação no âmbito educacional, estamos enfrentando o desafio de nos apropriarmos de novas ferramentas culturais. Novas formas de pensar e de apreender o mundo, de se comunicar e de viver em comunidades surgem. Como preparar o professor para trabalhar com o ambiente midiático? O curso de Letras da PUC-SP apostou no desafio de formar professores para esses ambientes e incluiu em seu currículo a modalidade de educação semipresencial. Esse artigo visa discutir, do ponto de vista da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1987, 1997; COLE, 1997; DAVYDOV, 1999), a questão do letramento digital advindo da implantação de disciplinas semipresenciais no curso de Letras da PUC-SP.

**Palavras-chave:** letramento digital, educação semipresencial, teoria da atividade, formação de professor.

---

<sup>1</sup> Coordenadora do curso de Letras- Inglês, pesquisadora na área de Educação a distância, líder do grupo de Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância. PUC-SP.

<sup>2</sup> UNICAMP.

## ABSTRACT

With the advent of the information and communication Technologies in the educational área, we are facing the challenge of incorporation and appropriation of new cultural tools. New ways of thinking and understanding the world, of communicating and living in communities have been developing. How to prepare the future teacher to work with the digital environment? The undergraduate course of Letters from PUC-SP has accepted the challenge of preparing teachers to such environments and has included in its curricula blended-learning disciplines. This paper aims to discuss the issue of the digital literacy, from the theoretical perspective of Active Theory (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987, 1997; COLE, 1997; DAVYDOV, 1999), based on the implementation of blended-learning disciplines.

**Keywords:** digital literacy, blended-learning, activity theory, teacher formation.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias de informação e de comunicação (TIC), ao serem introduzidas em nossa cultura, acarretaram mudanças significativas em todos os âmbitos: cultural, social, educacional, profissional, dos negócios e do lazer. Com o advento da Internet, mais e mais pessoas têm agora a possibilidade de fazer parte da cultura digital e conviver em comunidades virtuais.

De acordo com o Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI), temos hoje cerca de 55 milhões de casas com acesso a Internet e quase 156 milhões de usuários no Brasil, a maioria deles (70%) formada por jovens entre 16 e 24 anos de idade. Segundo o CGI, as

atividades mais desenvolvidas na Internet, por ordem de frequência, são: a) enviar e receber *e-mail*; b) enviar mensagens instantâneas; c) trocar mensagens de voz, usando programas como *Skype*/ vídeoconferência; d) participar de *sites* de relacionamento; e) participar de listas de discussão ou fóruns e f) criar ou atualizar *blogs* e/ou *websites*. A rede também é usada para procurar informações sobre a) bens e serviços; b) sobre saúde ou serviços de saúde; c) sobre diversão e entretenimento; d) sobre viagens e acomodações; e) buscar emprego/ enviar currículos e f) procurar outras informações.

Atualmente, 73% dos usuários afirmam usar a rede para propósitos educacionais. Dentre as atividades mencionadas estão: a) realizar atividades/ pesquisas escolares; b) informar-se sobre a disponibilidade de um livro ou artigo em bibliotecas digitais; c) fazer o *download* de material *online* fornecido no curso; d) buscar informações sobre cursos de graduação e de pós-graduação e e) fazer cursos *online*. A tendência é um aumento crescente na demanda educacional e será que estamos formando professores capacitados para os ambientes midiáticos?

As TICs têm causado um impacto considerável no campo educacional, haja vista os estudos desenvolvidos com o intuito de contribuir para o entendimento dos processos instrucionais mediados por elas; entretanto, Queiróz (2003) observa que seu uso nas práticas educacionais ainda é incipiente se comparado com o crescente número de pesquisas que tratam das inúmeras possibilidades didático-pedagógicas dos recursos tecnológicos. A apropriação dessas tecnologias como ferramentas educacionais ainda tem um longo caminho pela frente.

A inclusão e o letramento de pessoas na cultura digital – assunto central desse artigo – é um tema trabalhado em todos os níveis educacionais. Aqui pretendemos abordar a questão da inclusão e do letramento digital com base na observação e análise de dados relativos à disciplina semipresencial – **Tecnologias Digitais** – do curso de Letras da PUC-SP, sob a ótica da Teoria da Atividade.

## LETRAMENTO DIGITAL

Com as TICs, temos, hoje em dia, práticas sociais condicionadas pelas mídias interativas que determinam uma forma de cultura que desafia o que está posto atualmente e propicia a emergência de paradigmas nos quais professores e alunos se vêem com novos papéis e funções (PALLOFF e PRATT, 2002; SILVA, 2001). Contudo, é importante destacar que a incorporação, ou melhor, a apropriação dessa cultura não está ao alcance de todos e tem produzido sujeitos excluídos por questões de ordem econômica e financeira. Assim, esperamos provocar modificações significativas no quadro da exclusão ao se promover o uso do ciberespaço na educação.

A visão das TICs como artefato cultural aponta para a necessidade de o letramento digital ser visto como um elemento funcional da sociedade, conectado à cultura e aos contextos nos quais leitura e escrita são usados. Concordamos com Esthet-Alkalai (2004, p.01) quando afirma que o letramento digital “inclui uma ampla e complexa variedade de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais, necessárias aos usuários para operarem eficientemente em ambientes digitais” (nossa tradução). Podemos perceber a invasão da tecnologia à medida que as interações textuais permeiam mais e mais todos os aspectos rotineiros da vida do cidadão. Dentre as várias demandas da sociedade de informação, ser letrado digitalmente inclui ser capaz de interagir com criticidade no ambiente digital e de produzir significados que possam alterar a cultura.

Acreditamos que trabalhar a formação de professores para o uso das TICs requer muito mais do que um treinamento técnico, há uma necessidade de mudança comportamental. A formação, portanto, desse novo profissional vai exigir muito mais dos sistemas educacionais superiores. A educação tradicional deve se modificar para incorporar as TICs e os projetos pedagógicos, antes centrados na repetição de conteúdos, de forma



linear e fragmentada, e na metodologia expositiva combinada com a realização de tarefas, deve desenvolver competências de como aprender a buscar a informação, analisá-la, compreendê-la e usá-la para a resolução de problemas. Dessa forma, preocupa-se em formar indivíduos mais críticos, criativos, com capacidade de aprender a aprender e de trabalhar colaborativamente.

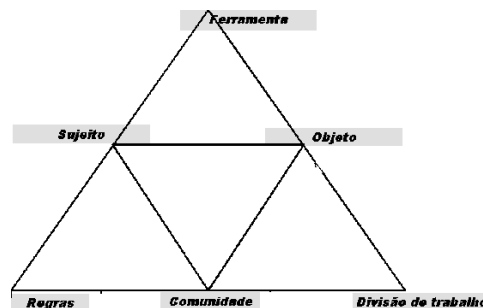
Para que tenhamos profissionais capazes de atuar no ambiente digital, acreditamos que seja necessário formá-los em seu *locus* de atuação profissional para que compreendam sua própria prática pedagógica. Isso significa inseri-los no ambiente ou, em outras palavras, nas mesmas condições em que se espera que eles atuem. Em nosso caso, também no ambiente digital (ALMEIDA & VALENTE, 1997). Assim pensando, introduzimos a modalidade de educação semipresencial e disciplinas pedagógicas que se voltam especificamente para a formação do professor de línguas para/no contexto digital no currículo de Letras da PUC-SP.

## A TEORIA DA ATIVIDADE

O processo de aprendizagem é abordado de diversas maneiras por muitas teorias de aprendizagem; entretanto, quando se pensa na aprendizagem mediada pela tecnologia, parece ser fundamental nos voltarmos para uma teoria que integre tanto **aprendizagem** quanto **mediação**. Os princípios da teoria da atividade tratam da combinação da aprendizagem e da mediação como componentes inseparáveis de qualquer atividade humana.

Na teoria da atividade, qualquer atividade humana possui ferramentas que medeiam ou alteram a natureza da atividade e que são criadas ou transformadas durante o desenvolvimento da atividade e, quando internalizadas, influenciam o desenvolvimento mental do homem. Segundo a teoria, a noção de mediação ajuda a entender a relação entre o(s) sujeito(s) e seu(s) objetivo(s) para se engajar(em) em uma atividade particular. A natureza da ferramenta é, então, entendida no contexto da atividade humana e, assim, temos de observar o modo como as pessoas a utilizam, as necessidades satisfeitas e a história de seu desenvolvimento (KAPTELININ & NARDI, 1997).

Inspirado por Leontiev (1978, 1981), Engeström incorporou à teoria da atividade as noções de regras, comunidade e divisão de trabalho, dando origem ao sistema de atividade [Diagrama 01].



### Diagrama 01: O sistema de atividade

Tendo o diagrama 1 como base, as TICs podem ser vistas como as **ferramentas**; os alunos como os **sujeitos**; o fenômeno sendo estudado como o **objeto**; as regras explícitas e implícitas como as **normas** e **princípios** que se originam das teorias de aprendizagem que governam o processo; a rede de aprendizes e instituições escolares como a **comunidade**; a distribuição das tarefas de aprendizagem inerentes na organização da comunidade como a **divisão de trabalho** e os objetivos de aprendizagem como o **resultado** ou **motivo** da atividade de aprendizagem.

As ferramentas de mediação na atividade de aprendizagem são livros, cadernos, vídeo, pôsteres, computadores etc. criados para carregar representações que servem de apoio para a aprendizagem em diferentes ambientes. Tais ferramentas são codificadas por palavras, sinais, índices etc. e são interpretadas pelo aprendiz. Além disso, essas ferramentas também carregam aspectos da cultura que as criaram. Daí a idéia de as ferramentas serem artefatos mediadores socioculturais e psicológicos.

Os motivos não são criações arbitrárias, são criados por circunstâncias sociais objetivas; entretanto, dadas as condições subjacentes, as ações podem induzir uma

personalização das metas resultando em metas subjetivas. Portanto, o objetivo de uma mesma ação pode servir a motivos de diferentes atividades; e os diferentes motivos dessas atividades podem resultar em uma ação que tem um sentido pessoal diferente, e às vezes contraditório para o sujeito (WIREDU, 2005).

Em uma atividade coletiva, o gerenciamento das regras, da divisão de trabalho e das interações sociais dentro da comunidade constitui-se em ações que demandam planejamento consciente, molde e execução; ou seja, a mediação existente entre a relação sujeito e objeto é de tal forma que seu uso efetivo no início do processo de transformação se constitui em ações.

### SISTEMA DE ATIVIDADE EM FOCO

Em nossa situação específica, o sistema de atividade em foco apresenta a seguinte estrutura: o **sujeito** é constituído pelos alunos (cujo papel é o foco das atenções na atividade), os professores e os monitores; o **objeto** buscado é a construção do conhecimento (que varia conforme a natureza do curso oferecido) e a formação do professor de línguas para o ambiente midiático. Para se chegar ao objeto, temos as **ferramentas** que podem ser classificadas como ferramentas de comunicação, mediação, produção e avaliação (do ambiente educacional *Moodle*) e os materiais de ensino e/ou apoio utilizados, dentre outras. A **comunidade** é o *locus* onde o aluno está inserido e é formada pelos outros alunos, pelos monitores e pelos professores.

Por meio da interação, os participantes partilham e constroem mutuamente o conhecimento com base em um rol de **regras e normas** que garantem a conduta de participação e o convívio. A realização das tarefas é feita conforme uma **divisão de trabalho** inerente a cada indivíduo (aluno, monitor, professor e gestor).

## AS CONTRADIÇÕES DENTRO DE UM SISTEMA DE ATIVIDADE

Em um sistema de atividade, todos os elementos estão constantemente interagindo entre si e normalmente são passíveis de mudança ao longo da atividade. Em nosso caso, a mudança do ensino presencial para o semipresencial tem causado mudanças significativas entre os elementos do sistema de atividade e nas práticas socioculturais da comunidade.

Para esse artigo, tomaremos por base a disciplina **Tecnologias Digitais**, oferecida no primeiro ano do curso de Letras, nas turmas de 2006 e 2007 e cujo objetivo é propiciar condições para que o aluno tome contato com um arcabouço teórico e prático que lhe possibilite desenvolver uma postura crítica em relação às possibilidades e desafios da educação a distância e às informações encontradas na Internet, tendo em vista o processo contínuo de pesquisa, análise e avaliação das informações obtidas para a construção, organização e produção de conhecimento.

Essa disciplina está na sua terceira edição e seu programa procura oferecer aos alunos a oportunidade de aprender como:

- a) fazer pesquisas mais eficientes na Internet, usando estratégias de busca;
- b) usar índices, buscadores, metabuscadores, diretórios e base de dados;
- c) analisar a informação encontrada na rede;
- d) determinar a autoria e exatidão do conteúdo encontrado;
- e) interagir em um ambiente de aprendizagem.

A disciplina também procura levar o aluno a refletir sobre o uso das TICs no processo de aprendizagem. Seu conteúdo é distribuído ao longo de 20 semanas, totalizando 40 horas, conforme o cronograma das semanas letivas da instituição. Os seguintes espaços foram selecionados para a interação: a) **diário** – para registrar tarefas individuais com base em leituras pré-estabelecidas; b) **fóruns** diversos, com funções diferenciadas: (i) para



solução de dúvidas técnicas [FDT]; (ii) para solução de dúvidas ligadas ao conteúdo e às tarefas do curso [FCTC]; (iii) para interação com temas em aberto, incluindo os não diretamente relacionados com os temas da disciplina, denominado *Jogando Conversa Fora* [FJCF] e (iv) para discussão dos temas em foco na disciplina, com tarefas para aprendizagem [FTA]; (c) **tarefas** – com exercícios individuais, entregues na plataforma conforme prazos estipulados.

## COMPONENTES INSTRUCIONAIS

Para se conectar ao *site* do curso, os alunos usam a Internet e um provedor de *e-mail*, alguns usam também os laboratórios acadêmicos disponíveis na PUC-SP. Cada tópico do curso é organizado para abrigar uma discussão assíncrona durante um período de tempo determinado. Geralmente a discussão é baseada em leituras previamente determinadas, em resolução de casos, além de experiências individuais. A discussão de um tópico normalmente dura de 7 a 10 dias.

Cada professor tem um monitor que o ajuda no gerenciamento do curso e exerce também o papel de facilitador na discussão. Antes do encerramento da discussão, professor e monitor fazem a síntese ou contribuem com comentários de encerramento. Vale a pena mencionar que o modelo instrucional dessa disciplina é altamente dependente das interações professor-aluno e aluno-aluno via fóruns de discussão e diários.

## COLETA DOS DADOS

Os dados coletados são depoimentos registrados pelos alunos nos fóruns. A disciplina é organizada tendo dois fóruns específicos para esclarecimento de dúvidas como mencionado anteriormente. Nessa pesquisa, observamos dois tipos semelhantes de fóruns,

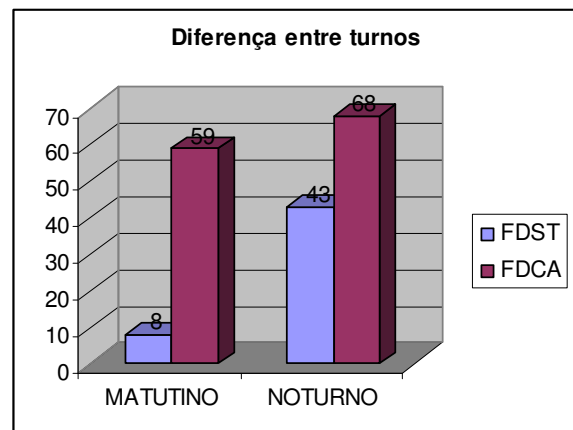
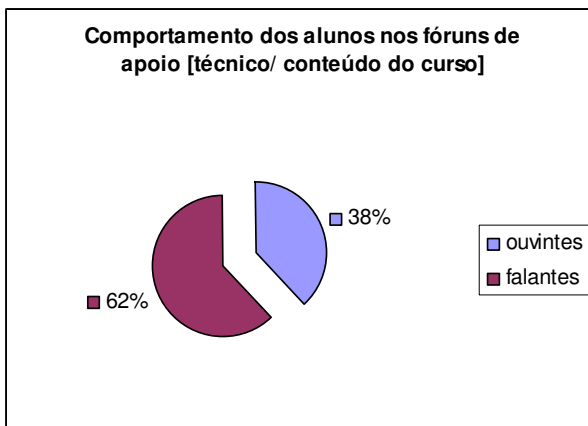
de 8 (oito) turmas de 2006 e de 4 (quatro) turmas de 2007 – em ambos os períodos a disciplina foi ministrada de fevereiro a junho. As mensagens postadas nesses fóruns são os dados com os quais trabalhamos.

### ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com base na interação ocorrida nos fóruns FDST e FDCA, focalizaremos a questão do letramento digital, pela observação das contradições emergentes do sistema de atividade evidenciadas entre alunos, professores e monitores. É importante lembrar que todos os participantes do sistema de atividade tiveram papéis tradicionalmente definidos: aluno, professor e monitor. Entretanto, antes de iniciarmos nossa análise precisamos mencionar que as contradições mostram a capacidade do sistema de atividade para evoluir. As contradições ou desequilíbrios revelam os lugares que são capazes de expansão e podem ser classificadas como: (a) **primárias** – refletem a formação socioeconômica e revelam o conflito entre o valor de troca e o valor de uso em cada vértice do triângulo; (b) **secundárias** – aparecem entre os vértices do triângulo e podem ocorrer entre os componentes do sistema de atividade; (c) **terciárias** – ocorrem quando um motivo avançado [de outro sistema de atividade] é introduzido no sistema de atividade corrente, e (d) **quaternárias** – quando emergem da interação entre o sistema de atividade central e os sistemas adjacentes.

Devido ao foco de nosso olhar nos restringiremos às contradições secundárias, o tipo mais freqüente de contradição encontrado no sistema de atividade em foco. As contradições referentes à questão do letramento digital foram, principalmente, evidenciadas nas mensagens enviadas aos fóruns FDST e FDCA, conforme mencionado anteriormente.

Contudo, ao observamos o comportamento dos alunos nos fóruns de apoio técnico e de conteúdo, mostrado nos gráficos 1 e 2,



**Gráfico 1: Comportamento dos alunos nos fóruns de apoio**

**Gráfico 2: Diferença entre os turnos**

constatamos que 38% dos alunos não enviaram mensagens contra 62% que se manifestaram. Ao cruzarmos o número de mensagens enviadas segundo o turno de origem do aluno, registramos um envio muito menor de mensagens ao FDST por parte do turno matutino. O FDST recebeu 51 mensagens, distribuídas:

- 8 mensagens [turno matutino]
- 43 mensagens [turno noturno]

O FDCA, no entanto, teve um recebimento de mensagens mais equilibrado entre os turnos. No total, os fóruns receberam 127 mensagens, distribuídas:

- 59 mensagens [turno matutino]
- 68 mensagens [turno noturno]

Algumas razões explicariam esse fato, dentre as quais:

(a) As diferenças de acesso ao computador e à Internet entre os alunos. Cerca de 72% dos alunos tinham computador em casa com acesso à Internet contra 26% que não possuíam a tecnologia necessária. De todos eles, 95% tinham acesso à Internet, sendo que (i) 61% acessavam de casa, (ii) 17% acessavam de vários lugares (*lan-houses*, laboratório da universidade, de computadores em bibliotecas), (iii) 13% de seus locais de trabalho, (iv) 4% não responderam a questão e (v) 1% não tinham acesso à Internet.

(b) Os alunos do turno matutino eram na sua maioria formados por alunos mais novos que ainda não trabalhavam. Os alunos da noite dividiam-se entre empregos de tempo integral e escola. Normalmente sua rotina incluía uma correria de um lugar para outro, enfrentando ônibus e metrô, chegando muito tarde a casa.

(c) Havia também uma diferença socioeconômica. Os alunos do turno noturno representavam 62,5% de nossa população e a maioria vinha de escolas públicas onde o uso das TICs ainda não fora implementado.

Nenhum aluno teve experiência alguma com aprendizagem mediada por computador via Internet e todos usavam a Internet para diversão e entretenimento. É claro que usar a Internet para fins educacionais trouxe alguns distúrbios para a atividade. Muitos alunos mencionaram que eles se sentiam obrigados a acessar a Internet e que levavam duas vezes mais tempo do que necessitariam se estivessem em uma aula tradicional para cumprir suas tarefas. No início do curso, a falta de experiência com o computador, com a Internet e com o ambiente de aprendizagem foram algumas das razões dessa demora.

Mencionaremos aqui apenas as contradições diretamente ligadas à questão central de nosso artigo.

**Contradição secundária – Sujeito – Ferramenta** (espaços do Moodle): as mensagens enviadas em todos os grupos apontaram dificuldades para encontrar o diário, algumas tarefas e textos no *Moodle*. Como nenhum aluno teve experiência com o ambiente de aprendizagem usado, podemos dizer que eles não tinham a tradição da prática, ou seja, eles ainda tinham de se apropriar, inclusive, de determinadas operações, o nível mais básico de um sistema de atividade. Por exemplo, a operação de enviar uma foto para o espaço Perfil, enviar arquivos para o espaço tarefa, lidar com janelas *pop-up*, descompactar arquivos com extensão *.zip* foram assuntos freqüentemente perguntados nos fóruns de apoio.

Mais do que o uso da ferramenta, há a necessidade de se entender a tecnologia da prática, levando, também, em conta a história de uso da tecnologia por parte do aluno, uma vez que o uso do computador é primordial para se participar em atividades a distância. Essa contradição foi responsável pela inclusão de uma oficina presencial sobre ações básicas [salvamento de arquivos, envio de arquivos em anexo, *download* e *upload*, extensão de arquivos (.txt, .doc, .jpg) etc] e sobre o ambiente de aprendizagem *Moodle*, realizada na primeira semana do curso para alunos que sintam necessidade dessas instruções.

**Contradição secundária – Sujeito – Objeto:** em nossa atividade, a apropriação do *Moodle* se tornou objeto da atividade no começo do curso. Entender como funcionavam seus espaços de produção era fundamental para garantir a presença dos alunos no curso e promover a interação esperada. Nas primeiras três semanas, mensagens ligadas ao como e ao quê escrever no diário e no perfil eram freqüentes.

Entendemos que o engajamento dos indivíduos na cultura digital é possível quando os inserimos em atividades culturalmente mediadas. Como se comportar em fóruns de discussão foi outro ponto que surgiu nas seis primeiras semanas de curso. Como começar

tópicos, como responder à mensagem do colega, como configurar o fórum para não receber todas as mensagens na caixa postal foram questões que surgiram.

Usar a Internet para fazer buscas foi visto como ferramenta por todos os alunos no início. Quando eles fizeram a primeira busca e, dos sete itens pedidos, encontraram apenas dois, então, o que era visto como ferramenta passou a ser objeto, da metade do curso em diante. Eles não sabiam como fazer buscas em bases de dados, bibliotecas virtuais, não conheciam buscadores temáticos, não sabiam a diferença entre buscadores, metabuscadores, diretórios, catálogos, não conheciam as estratégias *booleanas* e, também, não tinham critérios para avaliar as informações encontradas na Internet.

Como Kaptelinin (1996, p. 53) afirma,

Ferramentas e maneiras culturalmente desenvolvidas para se usar ferramentas modelam a atividade externa de indivíduos e por meio do processo de internalização influenciam a natureza dos processos mentais (atividade interna). O papel das ferramentas não é limitado à transmissão de aspectos operacionais da interação humana com o mundo... as ferramentas também modelam os objetivos das pessoas que as usam. (nossa tradução).

Nosso sistema de atividade exige um certo grau de apropriação de ferramentas, principalmente aquelas ligadas ao ambiente de aprendizagem. Assim, as ações de aprendizagem estão parcialmente disponíveis ao aluno; por exemplo, se ele não souber como acionar os *cookies* em seu navegador, ele não poderá acessar as páginas de conteúdo do curso e sua falta de conhecimento contribuirá para o seu baixo rendimento.

Em um ambiente de aprendizagem, o aluno tem de entender o conteúdo do curso, as regras, as tarefas, a função das ferramentas e a forma de comunicação culturalmente aceita para poder desenvolver sua identidade no curso.

A forma como os alunos assimilam as ferramentas do ambiente podem interferir ou guiar seus processos mentais. Os alunos mencionaram em suas mensagens que o curso os ajudaram a (a) desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita, (b) desenvolver

estratégias de estudo, (c) refinar suas buscas na Internet, (d) selecionar as informações mais adequadas e pertinentes ao tópico de pesquisa e (e) descobrir novas formas de interação. Temos a certeza de que essa pesquisa precisa continuar para termos uma compreensão mais detalhada não só de como o indivíduo se apropria da cultura digital, mas também sobre a própria modalidade de educação semipresencial.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. S. & VALENTE, J. A. **Visão analítica da informática na Educação no Brasil:** a questão da formação do professor. 1997. <http://www.proinfo.mec.gov.br/biblioteca/textos>, consultado em 02/08/03.

COLE, Michael, Yrjö Engeström & Olga Vasquez. **Mind, Culture, and Activity.** U.S.A.: Cambridge University Press, 1997.

DAVYDOV, Vassily V. The content and unsolved problems of activity theory. In **Perspectives on Activity Theory**, Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki, (Eds.), USA: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Yrjö “Learning by Expanding: Ten Years After.” [Disponível] <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>., 1997. Acessado em 01/01/2005.

ENGESTRÖM, Yrjö. “Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research.” [Disponível] <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> ., 1987. Acessado em 08/06/2004.

ESTHET-ALKALAI, Yoram. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. In **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. Vol. 13: 1, p.93. 2004.



KAPTELININ V. & B.A. Nardi (1997). “Activity Theory: Basic Concepts and Applications.” Tutorial for CHI97, Atlanta. [Disponível] <http://www.acm.org/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm> . , 1997. Acessado em 02/01/2005.

KAPTELININ, V. “Computer Mediated Activity: Functional Organs in Social and Developmental Contexts”. In: **Context and Consciousness Activity Theory and Human-Computer Interaction**, Bonnie A. Nardi (org). Massachusetts: The MIT Press, 1996.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness and Personality**. Englewood Cliffs: Prentice - Hall. 1978.

LEONTIEV, A. N. **Problems of the development of mind**. Moscow: Progress Publishers. 1981.

PALLOFF, R. M. e Pratt, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

QUEIRÓZ, Teresinha Zélia. **Tecnologias de Groupware para a Educação – Aprendizagem Colaborativa Semipresencial na Universidade**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2003.

QUEVEDO, A. G. **Atividades, contradições e ciclo expansivo de aprendizagem no engajamento de aluno em um curso online**. Tese de doutorado. PUCSP. São Paulo, 2005.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2001.

WIREDU, Gamel. **Metacontradictions: a social psychology of contradictory motives in distributed activities**. [Disponível] <http://mobility.lse.ac.uk/download/WiredUForthcoming.pdf>. Acessado em 13/01/2006.

**Artigo recebido em 11/10/08**

**Aceito para publicação em 01/12/08**





Para citar este trabalho:

QUEVEDO, Angelita Gouveia; BRAGA, Denise Bertoli. Letramento digital no currículo letras segundo a ótica da Teoria da Atividade. **Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL**, Volume 1, número 2, dez.2008. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_.