

O discurso universitário sobre as tecnologias educacionais: um debate em aberto

Valesca Brasil Irala¹

¹ PPG Letras- Universidade Católica de Pelotas/ Universidade Federal do Pampa
valesca.irala@unipampa.edu.br

Resumo. Neste trabalho, à luz de duas teorias sócio-históricas, a da atividade (TA) e a teoria enunciativa de Bakhtin (TE), busco analisar o material coletado durante o segundo semestre de 2007, em que ministrei a disciplina Letramento Digital em um curso de Letras em uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul. O material em questão consiste em gravações em vídeo dos debates ocorridos em sala de aula a partir de 18 artigos teóricos versando sobre tecnologias educacionais e de perguntas e respostas elaboradas pelos alunos dessa disciplina em um blog criado para esse fim. Diante da amplitude do corpus, as análises enfatizam os processos de metáforização produzidos, a seleção lexical e a introdução de aspas no discurso dos alunos ao referir-se ao tema em questão. A tônica aqui levantada é o tratamento do signo verbal como ferramenta capaz de produzir mediação, assim como outros artefatos culturais. O signo, marcado socialmente, é engendrado em um sistema de gêneros, assumindo esses como atividade. Nessa lógica, a internalização das mudanças é perpassada em todo momento pelo social, embora não de forma determinística. A ampliação na oferta de disciplinas dessa natureza é apenas um índice de que essas mudanças poderão ser efetivadas.

Abstract. In this work, from the point of view of two social-historic theories: Activity Theory (AT) and the Enunciative Theory of Bakhtin (ET), I am looking for to analyse the material I will analyze material collected in the second Semester of 2007 semester 2007 during the classes of Digital Literacy, taught to undergraduate students of Languages in a federal university in Southern Brazil. The corpus consists of material collected from in videos during the discussions in the classroom. The discussions are motivated stimulated from eighteen papers about educational technologies and questions and answers produced elaborated by the students in one blog created for this purpose. In front of the amplitude of the corpus, the analysis emphasizes the process of metaphORIZATION, lexical selection and introduction of inverted commas in the student's discourses as to refer the subject in question. The point as they refer to raised here is the treatment of verbal signal as a tool capable as the tool able to produce mediation, as well other cultural artifacts. The sign, socially highligheted, is as well as connected to in the system of genre of .genre, taken as activity taken it as activity. In this logic, the internalization of changes is trespassed in all

moments by the social, although not although this is not in a deterministic way. Results suggest that courses on digital literacy should be offered more frequently to undergraduate students.

Palavras-chave: *Letramento Digital; atividade; discurso.*

Keywords: *Digital Literacy; Activity; discourse.*

1.Introdução

Podemos assumir que a sociedade pós-moderna vivenciou de forma muito intensa, a partir da década de 90, algo que podemos denominar de “virada tecnológica”. Desde aquela época, tanto a inserção dos recursos tecnológicos mediados por computador no ensino presencial quanto a educação a distância, valendo-se desses mesmos recursos, começaram a ecoar no discurso pedagógico como uma “necessidade”.

Em um ciclo de quase duas décadas, ainda é possível encontrar quem mencione essa necessidade com a designação inovadoresca “novas tecnologias”. A escola apresenta-se assim como “uma instituição que se adapta às novas exigências” (ROCHA, 2006). Bem sabemos que as práticas pedagógicas não se dão uniformemente nos diferentes espaços institucionais e assim como poderão existir razoáveis experiências ditas inovadoras no espaço educacional por invocarem o ensino mediado por computador, poderão, por outro lado, também serem comuns ambientes educativos onde o giz e quadro são os únicos recursos. Além dessa dicotomização já clássica, há nos entremeios das práticas diversas outras possibilidades.

Dito isso, as experiências diversificadas com esses recursos, sejam no ambiente escolar, sejam na vida cotidiana, constituirão em índices de como se criam e recriam discursos e práticas em torno do tema. A universidade tem nesse complexo emaranhado de experiências um papel catalisador no sentido de compreender essa trama de saberes sem reduções que levem ao endeuzamento acrítico do tecnológico ou o seu inverso. Com esse intuito, a disciplina optativa de Letramento Digital foi inserida no currículo do curso de Letras de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul, sendo os discursos nascidos nessa disciplina objeto de reflexão deste trabalho.

2. Duas teorias sócio-históricas: um possível cruzamento

As teses vygotiskianas, trazidas à baila pela Teoria da Atividade (doravante, TA) e as teses bakhtinianas presentes na Teoria Enunciativa (doravante, TE), são, em geral, tratadas sob uma mesma orientação marxista, engendradas pelo materialismo histórico. Ainda que muitos autores tenham debatido em torno do que significa tal orientação em ambas as perspectivas (cf. SILVESTRI, 1993), nada impede que aproximações de ordem geral sejam possíveis, principalmente quando pontos emblemáticos de ambas as teorias atuam de forma congruente.

O próprio conceito de atividade, desenvolvido por Leontiev (cf. ENGESTRÖM & MIETTINEN, 1999, p.4), mostra-nos uma relação produtiva entre a TA e a TE. Nesse modelo, a atividade é sempre de ordem coletiva, opondo-se à ação, de ordem individual. Essa atividade é perpassada por ferramentas (artefatos culturais) e/ou signos. É nesse ponto que ambas as perspectivas começam desenhar seu quadro analítico: o signo é, em ambas, um produto social (cf. SILVESTRI, 1993). A mediação se torna assim, uma palavra-chave.

Os signos podem ser vistos como uma ferramenta, embora outros artefatos são também capazes de produzir mediação. Entretanto, o signo verbal é, sem dúvida, a ferramenta mais difundida, já que a importância social adquirida por ele se constituiu, ao longo da história, como uma marca cultural perpassada por diferentes ordens (ou seja, como produto da sociedade, é uma prática capaz de engendrar posicionamentos, produzir objetivações, criar necessidades, originar leis e regras, etc.).

Todas essas ordens, infinitas e variáveis, são, na perspectiva da TE, postas lingüisticamente sob a forma de gêneros, capazes de propor uma certa “estabilização” nos enunciados produzidos em um determinado campo. Nesse sentido, tanto a atividade quanto o gênero se dão no “inacabamento do mundo histórico-social” (CLOT, 2006, p. 237).

Sendo tanto o gênero quanto a atividade de natureza coletiva e ambos necessariamente perpassados pela mediação cultural, mudanças são geradas a partir de tensões e contradições sociais, proporcionadas por condições específicas. De alguma maneira, pode-se dizer que a essência do conceito de gênero é engendrada pelo conceito de atividade. Poderíamos esquematizar grosseiramente essa inter-relação da seguinte forma:

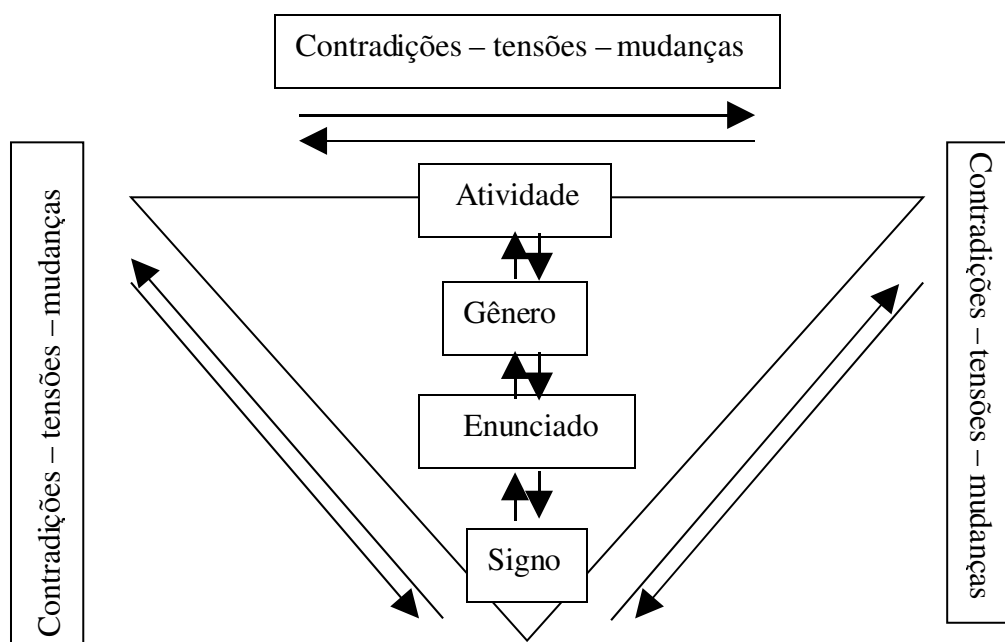


Figura 1. Síntese Relação Atividade/Gênero

Engeström & Miettinen (1999) afirmam que a TA está em um processo embrionário de incorporação dos elementos discursivos (leia-se, produzidos pelo gênero) no interior de suas pesquisas; entretanto, é salutar afirmar que, se tanto em uma ou em outra perspectiva o que interessa é a essência social, em contra a uma essência biológica do sujeito. É possível vislumbrar que a linguagem, sendo eminentemente social, desenvolve um papel crucial para que a atividade possa efetivamente ocorrer e, conseqüentemente, modificar-se.

Aquilo que o sujeito é capaz de fazer concretamente (sua ação particular) está na verdade imerso num sistema mais amplo que permite situar/comparar/dimensionar/valorar essa ação num universo mais geral que a sua própria subjetividade. Ou seja, paralelo a qualquer ação individual está presente a atividade coletiva. Entretanto, conforme critica Clot (2006) ao citar Leontiev, a significação não pode apenas conservar e cristalizar atividades já vividas/passadas. Se assim o fosse, não surgiriam novos gêneros ou esses não seriam reatualizados e atividades tradicionalmente estabelecidas não poderiam sofrer modificações.

O conceito de dialogia presente na TE aparece aqui para mostrar que não só o passado é reproduzido e muito menos o é como uma assimilação direta quando incorporado em novos gêneros/discursos/enunciados. O passado, embora assimilado discursivamente pelos sujeitos é acrescido da experiência, assim, “pessoas que participam de uma mesma atividade estruturam suas relações de sentido de uma forma similar” (SILVESTRE, 1993, p. 51). O diálogo ao qual Bakhtin se refere é sempre um “acontecimento” (cf. MARCHEZAN, 2006, p.115) e esse é único, pautado na experiência. Esse acontecimento abre espaço para que o sujeito se liberte de uma aparente modelização de suas práticas e assim, consiga iniciar um processo de mudança dos gêneros e das atividades com os quais se envolve.

O futuro é referenciado quando o sujeito, em seu espaço enunciativo prevê/antevê em seu interlocutor uma posição responsiva (cf. BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, o discurso se dá também na projeção de discursos futuros. A orientação do sujeito se processa de maneira a atuar na concretude de enunciados por devir.

Nesse sentido, que tanto a TA como a TE podem também imbricar-se: em ambas as perspectivas estão presentes as relações sistemáticas que acontecem primeiro de maneira exterior, conforme resume Leffa (2006a, p. 45): “nada do que me aconteceu está isolado dentro de mim, separado dos outros, que estão fora”. A internalização das mudanças é perpassada em todo momento pelo social.

Se acreditamos que a “linguagem é o que é só pelo que faz” (SILVESTRI, 1993, p. 95), é pertinente que o gênero se assuma como atividade e como tal, atue como um elemento central nas mudanças sociais. Tais mudanças podem ser pensadas em termos de processos institucionalizantes ou reinstitucionalizantes, quando sabemos que tanto a cultura oficial (originada nos grandes sistemas de criatividade ideológica, como a ciência e as instituições), quanto a cultura não oficial se interpenetram (de forma mais ou menos intensa de acordo com o contexto histórico). Elementos dessa interpenetração mostraram-se bastante evidentes durante os debates que fizeram parte do material de análise.

3. Descrição do contexto e material de análise

A disciplina Letramento Digital foi oferecida aos alunos do curso de Letras ((Português/Inglês e Português/Espanhol) do terceiro semestre de uma universidade pública federal, no turno noturno, de forma optativa.

As bases que fundamentaram sua construção se assentam na estratégia do debate, com base em 18 artigos científicos distribuídos em 9 aulas filmadas que se propunham a reduzir ou neutralizar o papel da professora regente (em uma tentativa de relegá-la a função de cinegrafista das discussões), a eleição de dois ou três alunos debatedores por aula (que centralizavam e conduziam os debates) e a sistematização de duas a três perguntas desses debatedores, após cada discussão.



Figura 2. Alunos em situação de debate

As perguntas dos debatedores tinham o propósito de ampliar os temas de reflexão fora de sala de aula, em um blog criado para a disciplina (www.letramentodigitalunipampa.zip.net), onde também eram disponibilizados os textos preliminares das discussões¹. Os alunos matriculados deveriam escolher quais perguntas o mobilizariam para serem respondidas, desde que houvesse participação sistemática dos mesmos, pois estavam sendo avaliados no quesito participação em sala de aula e também participação on-line.

¹ Cabe ressaltar que essa era a primeira vez, desde que haviam ingressado no curso, que esses alunos poderiam acessar todos os textos de uma disciplina que estavam cursando inteiramente pela Internet.

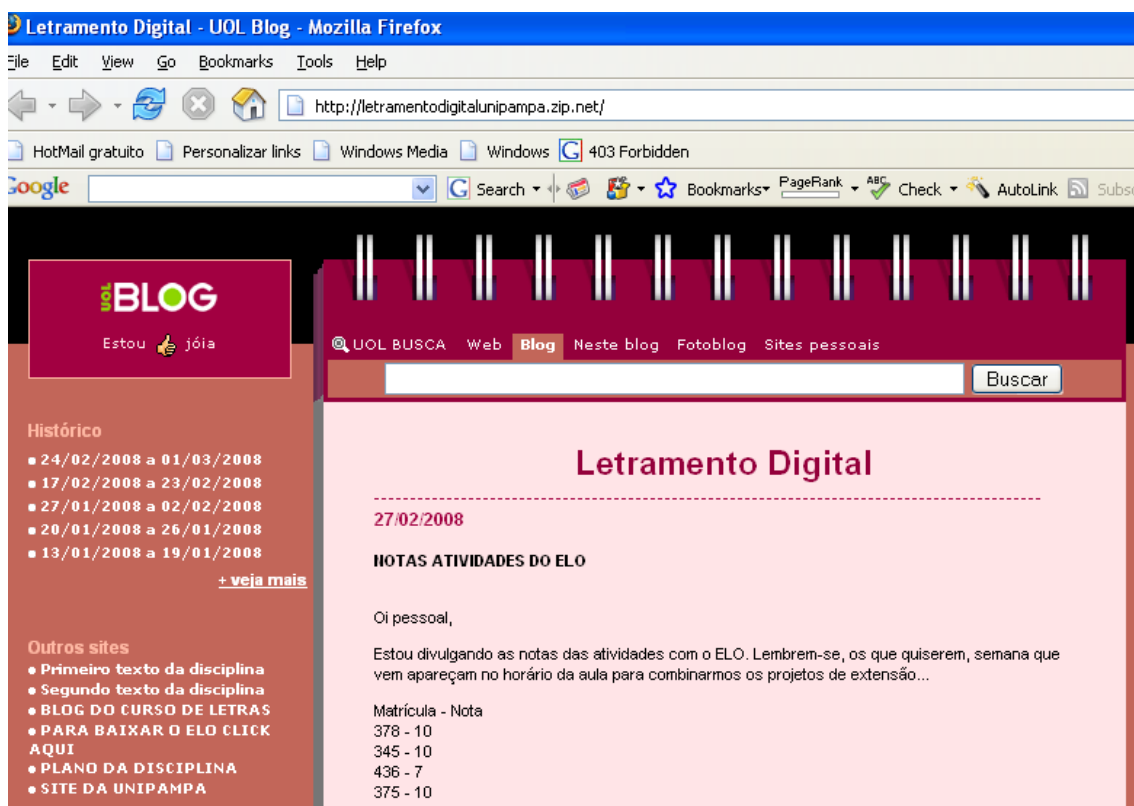


Figura 3. Blog da disciplina

Em torno de 20 alunos (de 25 matriculados) concluiu a disciplina ministrada no segundo semestre letivo de 2007, o blog obteve em torno de 1.700 acessos ao longo do semestre, somam-se em torno de 12 horas de gravação em vídeo dos debates e ao final da disciplina foram produzidos em torno de 20 objetos de aprendizagem de inglês, português e espanhol para a educação básica, através da ferramenta de autoria Ensino de Línguas On-Line - ELO (cf. LEFFA, 2006b).



Figura 4. Exemplo de objeto de aprendizagem criado na disciplina

A seguir, serão descritas as análises, enfatizando os processos de metaforização produzidos, a seleção lexical e a introdução de aspas no discurso dos alunos ao referir-se ao tema em questão. Sendo a pesquisa de cunho qualitativo e devido a extensividade dos *corpora*, este trabalho apresenta-se mais como uma descrição indicativa e preliminar, do que um exaustivo e detalhado quadro das experiências coletivas vivenciadas ao longo da disciplina.

4. Por um esboço de análise

A análise a seguir parte de evidências no âmbito do enunciado: o processo de metaforização. Esse é entendido nos termos apresentados por Sardinha (2007) no escopo da abordagem da metáfora sistemática, que a entende em seu aspecto usual, na comunicação concreta, ou seja, em plena consonância com a concepção de linguagem das teorias mobilizadas neste trabalho.

Ex 1: Essa importancia se deve ap [sic] fato de que a cada dia a tecnologia bate mais insistentemente a nossa porta e se faz cada dia mais necessário o seu dominio.

No exemplo acima o aluno antropomorfiza os recursos tecnológicos; os quais, tal como os vendedores ambulantes ou aos menores de rua, batem às portas para oferecer produtos e serviços (no caso dos primeiros) ou pedir (como os segundos). Em ambas as situações, essa visita é inesperada, não-programada, indesejada.

A negativização da ação se dá através dos itens lexicais enfáticos “mais” e “insistentemente”. Se é preciso insistir, é porque a porta, de início, não foi aberta (não incorporação de tais recursos na vida cotidiana e/ou nos processos educativos). O elemento ativo aí é a tecnologia, não o seu usuário (apagado pela voz passiva “se faz cada dia mais necessário seu domínio”). O usuário é, então, persuadido a

dominá-la, quando o que predomina nesse acontecimento enunciativo é justamente o contrário.

Ex 2: Quanto as dificuldades que eu poderia relacionar em relação a ñ decolagem p/o sucesso da EAD, acredito q a maior seja a certeza da qualidade e d emprego garantido em função da qualidade, hoje a EAD se reduz a compra do canudo.

A utilização do item lexical “decolagem” aproxima a Educação a distância (Ead) à imagem de um avião. Se entendemos que o avião representa em nossa sociedade rapidez, precisão, tecnologia; teríamos semelhantes associações relativas à Ead. Entretanto, a decolagem não se efetua, frustrando, como entende a aluna, as expectativas iniciais em torno das vantagens, a primeira vista, incomparáveis de um curso a distância (no contexto abordado, referia-se aos cursos de graduação). A expectativa em torno de um curso superior se resume, na explicação do exemplo 2, a uma relação de causa e efeito: a qualidade do curso resultaria em um emprego garantido após o seu término.

Pelo exposto, um curso a distância não cumpriria tal promessa, o que se pode depreender através da metáfora “compra do canudo”. O verbo comprar, convertido em lei em uma sociedade capitalista, permite-se, na atualidade, ser associado à compra do conhecimento (metáfora impensável em contextos educacionais de épocas passadas). O diploma é descaracterizado em seu valor simbólico quando advindo de um curso em Ead, de acordo com o enunciado da aluna. Entretanto, a mesma, ao restringir a metáfora da “compra do canudo” aos cursos de Ead e não a problematizando enquanto realidade abundante também nos cursos presenciais, desvelando apenas a modalidade a distância como problemática, faz uma leitura no mínimo parcial do sistema universitário como um todo.

Ex 3: Para que o professor e a internet trabalhem juntos é urgente a desmistificação de que a internet é o “bicho”, a partir do momento que o professor tiver consciência de que a internet e a tecnologia em geral são um instrumento de apoio e que seu uso assim como o do livro, por exemplo, precisa ser supervisionado uma vez que nem tudo que ela contém é verídico, o trabalho “em equipe” será possível.

No exemplo acima aparece novamente a antropomorfização da tecnologia, dessa vez, de forma específica, referindo-se a internet e ao professor quando remete-se a idéia de “trabalho em conjunto” na primeira parte da argumentação (retomada no final com a expressão trabalho “em equipe”). Interpreta-se o uso das aspas na expressão “em equipe” como um reconhecimento por parte do próprio enunciador de que sua referência é metafórica.

Entretanto, a implicação de uma leitura antropomorfizada da relação professor-recursos tecnológicos ultrapassa o escopo do signo lingüístico, pois dá espaço ao aparecimento de uma metáfora corrente na cultura não-oficial ou senso comum: vendo a tecnologia como humano, será possível assumi-la como capaz de substituí-lo. Mesmo que o enunciador mantenha-se à distância dessa leitura (através do aspeamento), traz à tona um imaginário ainda vigente no cotidiano escolarizado, em âmbito local, em diversas instituições (inclusive na sua própria).

O aspeamento aparece nesse e em outros exemplos, como uma força enunciativa que se apropria de “um discurso-*outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 220) para trazer à tona que as contradições, tensões e mudanças que se constroem em espaços de interação sempre heterogêneos. Superficialmente poderíamos assumir como ultrapassada a metáfora da “tecnologia como humano”, referi-la como datada de um início de processo de tecnologização da vida cotidiana e escolar. Entretanto, só poderíamos entender dessa forma se assumíssemos a existência de efeitos homogêneos desse processo na sociedade.

Ao mesmo tempo que existem contextos onde diferentes atividades foram capazes de produzir assimilação e incorporação nas práticas escolares de recursos tecnológicos complexos, em outros contextos, ainda que dispondo desses recursos (como no caso de relatos feitos durante os debates), são perpassados por tensões de outra natureza, como por exemplo, o medo de que os mesmos estragassem por não haver recursos na escola para consertá-los, mantendo-os inoperantes e intactos, descaracterizando assim seus propósitos educacionais.

Na metáfora “a Internet como bicho” podemos recuperar a concepção antropomorfizada já apresentada, na medida que entendemos “bicho” como a quarta e a quinta acepções da palavra no dicionário Aurélio Eletrônico, as quais significam “indivíduo que sabe, sabedor” (quarta acepção) e “pessoa de grande valor ou habilidade” (quinta acepção). O aluno ao enunciar a necessidade de rever essa designação, também corrente na cultura não-oficial, está deslocando a idéia de concorrência do professor com a tecnologia digital para uma outra: a da tecnologia digital com o livro. Ao trazer o item lexical “verídico” o aluno reforça um discurso de alerta a respeito da Internet no ambiente escolar. A noção de “verdade” se sustenta aí como algo que circula de forma natural em um ambiente que seria off-line, em contraposição ao não natural (requerendo supervisão, cuidado, vigília) em um ambiente on-line. A incorporação desse pressuposto revela um discurso receoso a respeito da internet, o qual a aproxima dos meios de comunicação tradicionais, onde se pressupõe a existência de um mero receptor passivo.

Não entra em jogo na argumentação da aluna o caráter autoral da Internet nos dias de hoje, em especial com o surgimento da Web 2.0 (cf. WARSCHAUER & GRIMES, 2007). Seria esperado que o entendimento desse caráter autoral estivesse incorporado no discurso da aluna, pois faz parte da própria atividade da disciplina, através do blog criado para esse fim, bem como o uso da ferramenta de autoria ELO para elaboração dos objetos de aprendizagem desenvolvidos.

Ex 4: Penso que para estimular os alunos de licenciatura, em primeiro lugar, é necessário fazer com que nós, futuros professores, refletimos e percebemos a real importância de sermos **“autores”** de objetos de aprendizagem, e qual o benefício que este trará as nossas aulas, por isso, acho muito interessante nossos debates, pois através deles, **iremos formar e reformular nossas idéias**. Sobre o uso do orkut pelos professores, entendo que nem todos possuem intimidade com essa **“nova” ferramenta**, mas penso que os professores devem estar sempre preparados para as inovações, para que assim se aproximem cada vez mais de seus alunos e da sua atualrealidade, e isso inclui o orkut.

Se no exemplo anterior a aluna entendia a participação do usuário apenas em uma dimensão de passividade, o exemplo 4 evoca uma posição diferente (mostrando assimilação das propostas centrais da disciplina, ao argumentar a respeito do tema

não apenas em nível de usuário – como aconteceu em grande parte das argumentações em sala de aula – mas também compreendendo o processo de incorporação dos recursos tecnológicos em nível de atuação docente). Essa seria a compreensão usual, tomando em conta as escolhas lexicais e a argumentação da aluna, entretanto, quando faz uso do aspeamento em “autores”, essa interpretação é posta sob rasura.

O processo de autoria havia sido amplamente discutido nos debates, principalmente através de textos que explicavam e exemplificavam as potencialidades das ferramentas de autoria, bem como na primeira aula da disciplina, uma ferramenta em especial (o ELO) foi disponibilizada como recurso no laboratório de informática da universidade, onde os alunos puderam ter contato tanto com objetos já elaborados em outros contextos, como com o programa em si. No blog da disciplina, mesmo antes do início das aulas, havia um link na página para que o aluno pudesse baixar o programa e ler o tutorial do mesmo. No final do semestre, diversas aulas foram reservadas para a elaboração dos objetos pelos alunos, entretanto, foi notável a dificuldade dos mesmos de criar uma atividade que não fosse uma mera transposição de algo que já estivesse pronto em algum livro didático ou outro material semelhante. Essa contextualização talvez seja um indício do uso das aspas em “autores”.

O uso do futuro em “iremos formar e reformular nossas idéias” aponta para uma visão que divide a temática do uso da tecnologia digital no espaço escolar como um antes e um depois: estar fazendo a disciplina de Letramento Digital exige, na concepção desse aluno, uma tomada de posição diferente, uma assimilação a esse discurso oficial que vê a “importância” e os “benefícios” dessa prática. O aspeamento volta a aparecer na palavra “nova” quando a aluna traz o exemplo do orkut. Uma interpretação possível neste caso é a seguinte: a ferramenta é nova apenas para um segmento, os professores; para os alunos, não passa de uma velha conhecida. É esse jogo de tensão entre o que se apropria com aparente naturalidade (para os alunos) e o que é custoso (para os professores) que interessa ser tomado em conta quando lidamos com essa temática.

Ex 5: Como sabemos que as pessoas não mudam radicalmente suas rotinas, o professor **“acostumado”** a manter seus planos de ensino, não necessita abandoná-los, mas vai (espero), acrescentar atividades inserindo a Internet e tornar as aulas mais **prazerosas** para os alunos e pare ele que com certeza **vai sentir-se “remuçado”**.

O exemplo 5 inicia com uma assertiva que corrobora com o exposto no parágrafo anterior. As aspas em “acostumado” revelam um eufemismo por parte do enunciador, que de antemão, já conhece o discurso dominante nas instituições de ensino. O discurso conciliador entre o que está sendo praticado na escola e as potencialidades ainda não utilizadas se assenta em dois argumentos: a certeza de que a aula com Internet será atrativa e prazerosa aos alunos e também a possibilidade do professor sentir-se “jovem” com a utilização desse recurso (embora saiba que essa sensação de jovialidade é apenas ilusória).

Ex 6: Como nos dias de hoje a gente tá... não adianta **fugir**, que a gente tá inserido na informática, não tem como fugir dessa situação, esse letramento digital não é uma coisa isolada. Eu mesma tinha uma idéia assim, antes de ver esses textos, **bem errônea**, assim **agora vai vir tudo pronto pro aluno**, mas aí, vai depender também de como o professor vai trabalhar, né gurias?

Ex 7: Nós somos ainda **formatados** em muitas idéias e pensamentos e a gente vê aqui no polígrafo uma coisa diferente, que nos ajuda a **pensar melhor**.

Os dois exemplos (6, 7) ajudam a compreender o quão complexos podem ser os processos de mudança em curso. A força dos discursos institucionais oficiais (como por exemplo, a oferta de uma disciplina dessa natureza) não se liberta de discursos não oficiais (constantemente trazidos à tona nos debates e no blog). Esse trazer à tona muitas vezes surge para explicitar que devem ser banidos (como no exemplo 6, com a constatação de que tinha uma idéia errônea sobre o tema ou no exemplo 7, de que os textos a ajudaram a pensar melhor).

O desejo de formatação no exemplo 7 (contendo a metáfora “o homem é um computador”) mostra a vontade de que esse processo de assimilação de novas práticas se dê rapidamente, facilmente (assim como se formata um computador), quando na realidade existem diversos fatores que conflitarão ou cooperarão para a atividade ser posta em prática. A “fuga” do exemplo 6 também remete também a uma metáfora: a exigência de adequação a essas práticas é como uma prisão, onde não existem vontades individuais. Sentindo-se prisioneiros da tecnologia e do discurso sobre ela, muitos irão apreender e aprender (ou não) sobre seus recursos não sem diferentes momentos de angústia.

5. Momentos conclusórios

O curso superior se constrói, entre outras coisas, como um grande observatório da sociedade e ao mesmo tempo como um retroalimentador da mesma. Dentro da sala de aula o aluno é ao mesmo tempo sujeito dessa sociedade e aprendente de um conjunto de proposições nascidas no campo do conhecimento. A disseminação desses conhecimentos e sua assimilação se dão na vida cotidiana desse sujeito-aprendente de uma maneira complexa e díspar.

A apropriação da tecnologia digital pode ser na vida cotidiana um dado, mas por outro lado, na vida acadêmica, no curso de licenciatura, que forma professores para a educação básica, ser um apêndice, um anexo, ocupando um espaço reduzido tanto ao longo de sua formação quanto nos espaços institucionais de atuação profissional futura. Também, o discurso “externo” sobre as vantagens, necessidades e benefícios de uma educação mediada por essa tecnologia se incorpora nos enunciados dos alunos não sem um conjunto de senões, sejam eles explícitos ou não.

O entendimento de que esses diversos movimentos são complementares e antagônicos a cada momento são cruciais para a construção de um trabalho não apenas propositivo em torno do tema, mas também a execução de um trabalho construtivo, no sentido de que seja capaz de lidar com medos, frustrações e angústias advindos da cultura não-oficial.

6. Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CLOT, Yves. Psicologia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. p.219-242.

ENGESTRÖM, Yrjö & MIETTINEN, Reijo. Introduction. In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo & PUNAMÄKI, Raija-Leena (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Nova York: Cambridge, 1999. p. 1-15.

LEFFA, Vilson. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006a.

LEFFA, Vilson. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006b.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. p.115-132.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. As “novas” tecnologias e o(s) dispositivo(s) de controle. In: SOMMER, Luis Henrique & BUJES, Maria Isabel E (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 77-92.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVESTRI, Adriana. Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. In: _____ & BLANCK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 17-106.

WARSCHAUER, Mark & GRIMES, Douglas. Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 27. p. 1-23, 2007.