

COMO OS ALUNOS LEEM AS INFORMAÇÕES NA WEB E CONSTROEM SENTIDOS UTILIZANDO AS NOVAS MÍDIAS

Ana Paula Pinheiro da SILVEIRA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Juliana Fogaça Sanches SIMM

Eliza Adriana Sheuer NANTES

Universidade Norte do Paraná- UNOPAR

Resumo: O presente trabalho é parte das atividades desenvolvidas pelo projeto de pesquisa “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria”. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo-interventivo, realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Londrina-PR, que se debruça sobre o impacto que a cultura digital traz para novas formas de ensinar e aprender no contexto da escola básica e visa investigar competências e habilidades de letramentos necessárias para a construção dos sentidos em gêneros multimodais, bem como acompanhar professores em projetos nos quais as novas tecnologias são utilizadas como ferramenta para o ensino (KALANTZIS; COPE, 2008; DALEY, 2010). Após reflexão e análise dos dados coletados, os resultados deste trabalho demonstram a proficuidade da relação do aluno com aspectos trazidos pelas novas mídias, pois elas despertam seu interesse pela multimodalidade e interatividade e desenvolvem sua capacidade de ler e produzir conhecimento, a partir de propostas de atividades e ferramentas de pesquisa, apontando, dessa forma, para a necessidade premente de o professor rever sua concepção acerca das ferramentas disponíveis, que circulam na esfera social e que podem, com sua mediação, ser instrumentos a favor do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia. Gêneros discursivos. Ensino.

HOW STUDENTS READ INFORMATION ON THE WEB AND CONSTRUCT MEANINGS THROUGH NEW MEDIA

Abstract: This work is part of the activities developed by the research project “Multimodal genres and multiliteracies: new forms of authorship”. This is a qualitative-interventional research, held in a public basic education school in Londrina-PR, which focuses on the impact of the digital culture on the new ways of teaching and learning in the context of basic education. It also aims to investigate the literacy competencies and abilities needed for the

construction of meanings in multimodal genres, as well as monitor teachers in school projects in which new technologies are used as a tool for teaching (KALANTZIS; COPE, 2008; DALEY, 2010). Upon reflection and analysis of the collected data, the results of this study demonstrate the effectiveness of the relationship of the student with aspects brought by new media, as these not only arouse their interest in multimodality and interactivity, but also act as a means for students to develop their ability to read and produce knowledge through activity proposals and the use of research tools. Thus, it points to the pressing need for teachers to revise their perception of available tools that circulate in the social sphere which can, by means of teachers' mediation, be used as instruments in the teaching-learning process.

Keywords: Technology. Discourse genres. Teaching.

COMO LOS ESTUDIANTES LEEN LAS INFORMACIONES EN LA WEB, CONSTRUYEN SENTIDOS, UTILIZÁNDOSE DE LOS NUEVOS MEDIOS

Resumen: El presente trabajo es parte de las actividades desarrolladas en el proyecto de investigación "Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria"). La pesquisa, de carácter investigativo cualitativo, fue realizada en una escuela pública de nivel medio y nivel fundamental de la ciudad de Londrina-PR, si centra en el impacto que la cultura digital trae para nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación básica y tiene como objetivo investigar las competencias y habilidades de letramento necesarias para la construcción de los sentidos en los géneros multimodales, así como acompañar profesores en proyectos en los cuales las nuevas tecnologías son utilizadas como herramientas para la enseñanza (Kalantzis, COPE, 2008; Daley, 2010). Tras la reflexión y el análisis de los datos recogidos, los resultados de este estudio demuestran la utilidad de la relación del estudiante con los aspectos presentados por los nuevos medios de comunicación, porque despiertan su interés por la multimodalidad y la interactividad y desarrollan su capacidad de leer y de producir conocimiento, a partir de las propuestas de actividades y herramientas de investigación. De esta forma, apuntando la necesidad apremiante para que el profesor revise su percepción de herramientas disponibles que circulan en la esfera social, y que pueden, con la mediación, ser instrumentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Tecnologías, Géneros Discursivos, Enseñanza.

1. A TECNOLOGIA E AS NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

As novas tecnologias têm influenciado de modo significativo as relações sociais e, igualmente, o modo de interagir e de produzir sentidos para e na leitura e escrita. No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2011), 77,7 milhões de pessoas acima de 10 anos de idade usaram a internet no período de referência, os três meses que antecederam a data da entrevista, o que representou um aumento de 14,7%

em relação aos dados de 2009 da mesma pesquisa. A comparação entre os dados sobre a aquisição dos bens duráveis, durante esse mesmo período, indicou que o maior crescimento deu-se na obtenção do microcomputador com acesso à internet (39,8%), microcomputador (29,7%) e telefone celular (26,6%).

Isso não significa, porém, que não exista um fosso entre os que já possuem acesso à tecnologia digital e os que vivem à margem desse processo, sem a possibilidade de obter produtos e serviços, mesmo se, nos últimos anos, a tecnologia tenha chegado mais barata ao consumidor, facilitando o acesso para pessoas de classes populares. Contribuem para esse resultado os dispositivos de leitura portátil, os celulares e *smartphones*, que vão substituindo, aos poucos, algumas funções inicialmente mediadas pelo computador, uma vez que possuem preços mais acessíveis, são menores, permitindo maior possibilidade de serem transportados, o que favorece ao usuário estar sempre conectado, enviar mensagens a qualquer hora, gravar vídeos, baixar imagens, escrever textos, valendo-se da multimodalidade que a tecnologia oferece.

Cope e Kalantzis (2009), ao analisarem a experiência de usuários das novas mídias, avaliam o potencial dessas ferramentas, argumentando que elas nos colocam diante da necessidade de alterar as relações sociais de aprendizagem, e fazem, baseados nessa visão, uma denúncia contundente de que há uma preocupação em transpor o que era desenvolvido no suporte de papel para o computador, mas nem sempre essa alteração traz, no seu cerne, a compreensão dos processos, das relações sociais que foram instauradas com o advento da tecnologia. Nesse sentido, perpetua-se o ensino tradicional com uma roupagem moderna, aspecto semelhante ao ocorrido com o livro didático, há mais de duas décadas (BEZERRA, 2003; FREGONEZI, 2003). O diferencial é que nos estudos de Cope e Kalantzis (2009), a crítica baseia-se, sobretudo, no fato de que o advento da tecnologia e o seu uso na escola não provocaram mudanças na relação dos alunos com o conhecimento, e disso decorre a necessidade de a escola compreender quais mudanças sociais podem ser percebidas a partir do uso das novas mídias, para ter a possibilidade de responder a esse desafio com uma proposta que venha ao encontro da realidade social que se apresenta.

Partindo da leitura de que as tecnologias não são, por si mesmas, agentes de mudanças, mas sintomas, Cope e Kalantzis (2009) apontam quatro situações que podem ser lidas como novos fenômenos relacionados às mídias atuais: conceituação; agenciamento; divergência; e multimodalidade.

O primeiro fenômeno relacionado às novas mídias, a **conceituação**, remete às novas formas de abstrair e compreender a semântica do hipertexto, isto é, como os arquivos, diretórios, *links* organizam-se para produzir sentidos na *web*, o que vai exigir do leitor habilidades para navegar e fazer escolhas nesse ambiente da mídia que pode possuir uma extensão infinita.

O segundo, o **agenciamento**, refere-se à interatividade que as novas tecnologias favoreceram. Os videogames, por exemplo, permitem um sincretismo de papéis em que o jogador/personagem assume o ponto de vista do sujeito da narrativa. Nessa perspectiva, ele não só lê um livro, ou assiste a um filme, mas pode fazer escolhas, influenciar sobre os resultados do jogo e sobre a história narrada.

A escrita, inicialmente um exercício solitário, ganha um aspecto mais coletivo. Os textos podem apresentar multiautores, com ferramentas como o *Wiki* ou o *Google Docs*. Há, ainda, no âmbito da escrita, uma hibridização dos gêneros: o diário, por exemplo, escrito em uma linguagem subjetiva, em um espaço/tempo de reflexão pessoal e privado, uma vez transposto para a *web*, para um *blog*, passa a uma esfera pública e possibilita ao interlocutor do discurso dialogar e opinar sobre sentimentos, questionamentos pessoais (KALANTZIS; COPE, 2008).

Daley (2010, p. 486) observa uma distinção, em relação à interatividade, até mesmo no vocabulário usado para descrever as ações realizadas nas novas mídias:

Mesmo o vocabulário da multimídia encoraja abordagens distintas daquelas utilizadas para escrever textos. “Cria-se” e “constrói-se” mídia ao invés de escrevê-la, e “navega-se” em e “explora-se” mídia ao invés de lê-la. O processo é ativo, interativo e, frequentemente, social, permitindo muitos pontos de vista (grifos do autor).

O terceiro fenômeno, a **divergência**, está estreitamente ligado às relações sociais. A interatividade consolida um tipo de relacionamento menos assimétrico, que favorece a igualdade e a liberdade, o que, segundo Cope e Kalantzis (2009a), é o resultado de uma cultura fluida, contestável, aberta e representa um grande paradoxo da globalização, uma vez que, por um lado, estamos interligados, conectados em rede, ao mesmo tempo em que há espaço para assumir a própria identidade. Consequentemente, ocorre uma passagem de uma visão hegemônica da sociedade para uma era da divergência em que textos passam a ser produzidos não mais, predominantemente, na linguagem escrita, mas contemplando diferentes linguagens, múltiplas semioses.

O último, a **multimodalidade**, acontece após meio milênio da invenção da tecnologia da impressão, um dos eventos mais importantes do período moderno, com o alemão Gutenberg (1398-1468), que provocou um grande impacto cultural, em um momento no qual o texto impresso era visto como fonte de conhecimento. Nessa era digital, os novos dispositivos inauguram outra revolução: som, linguagem escrita, imagem fixa, imagem em movimento podem ser colocados juntos, é possível produzir um texto, utilizando-se da multimodalidade. Essa novidade traz para a sociedade atual novas consequências, das quais uma é apontada por Kress (2003): reduzir o lugar privilegiado do texto escrito, algo que demanda tempo para ser compreendido e internalizado.

Na visão de Daley (2010, p. 484), “Aceitar a linguagem multimidiática como tão importante quanto o texto escrito vai requerer uma significativa mudança de paradigma, que desafie a dominação da ciência e da racionalidade, da abstração e da teoria”. Esse é um desafio para a escola, pois requer ampla reflexão para suscitar respostas para novas formas de ensinar e aprender, que contemplem não só o texto escrito.

A interatividade, com a multiautoria, favorecida pelas ferramentas *Wiki* e *Google Docs*, trouxe no seu interior, como vimos, um espaço para divergir, para definir a identidade a partir da alteridade, uma relação com o outro, menos assimétrica, com espaço para o diálogo e a divergência, conforme assevera Orlandi (2002, p. 235), “[...] pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e de sentido)”, de forma diferente do que é estabelecido na escola, em que o professor ainda é o centro, e o aluno é fadado ao

silenciamento¹. Como pensar em um dialogismo, em uma interação, quando a voz do aluno é tênue, e a do professor ecoa nem sempre contemplando a multiplicidade de contextos, de culturas nas quais o aluno está inserido?

A norma padrão, a literatura padrão, o modelo padrão, ainda que revestidos de uma justificativa para oferecer um programa mínimo para que o aluno possa alcançar melhores resultados, continuam a padronizar comportamentos, relações professor/aluno, conteúdos e modos de apresentá-los na escola (GERALDI, 1997).

Os textos produzidos pelo aluno, no seu cotidiano, podem ser postados nas redes sociais, direcionados a interlocutores reais, são multimodais, haja vista que programas como o *Movie Maker* estão disponíveis nos pacotes do *Office*, e os alunos da escola pública, não raro, possuem conhecimentos e habilidades para utilizá-los, já construíram vídeos, utilizando som, imagem, linguagem escrita, alguns até mesmo postaram no *Youtube*. Enquanto isso, a escola reduz a sua produção ao espaço de circulação da sala de aula, quase sempre ao texto escrito, desconsiderando as mudanças sociais advindas com a era digital. Sobre o uso da tecnologia, Buckingham (2010, p. 38) assevera que

[...] a maior parte do ensino e aprendizado que aí se dá manteve-se quase intocável apesar da influência da tecnologia. Ainda assim, no mesmo período, a tecnologia eletrônica tornou-se uma dimensão cada vez mais significativa da vida dos mais novos. A mídia digital – Internet, telefonia móvel, jogos de computador, televisão interativa – hoje é um aspecto indispensável no tempo de lazer das crianças e dos jovens.

¹ Adotamos aqui a visão de Orlandi (1997). Para a autora, há uma distinção entre silêncio e silenciamento, pois a prática que se observa na escola nos indica que ainda predomina o contexto de silenciamento, no sentido de o professor não dar voz ao aluno. Por conseguinte, a produção de sentidos é 'podada ou limitada', e as dúvidas ficam nos chamados não ditos. Diferentemente dessa prática, o silêncio é necessário para que ocorra o processo que envolve a compreensão de um conteúdo. Então, mesmo se as propostas atuais privilegiam as interações, e os alunos possuem maiores possibilidades de expressarem-se, de dar opinião, de apresentar ideias, as situações de aprendizagem são mediadas pelo professor e nem sempre fazem ecoar a voz do aluno. A própria organização arquitetônica da escola não favorece uma relação de divergência. Os alunos são organizados em filas, um atrás do outro, e a interlocução, em situações de ensino e aprendizagem, converge para a figura do professor que está defronte aos alunos. Há, paralelamente, na sala de aula, diversos discursos, quase nunca relacionados às situações de aprendizagem, o que, segundo Luckesi (2010), aponta-nos que muitas escolas ainda priorizam o examinar (momento específico, o aqui e o agora, ignora-se o antes ou mesmo o depois), em detrimento do avaliar (considerar um contexto)..

A visão descrita pode parecer somente uma caricatura da escola, mas um fato que exemplifica tal situação, trazido a conhecimento público por meio da imprensa nacional – televisão, revistas, jornal impresso/digital –, refere-se à história de Isadora Faber, 13 anos, aluna de uma escola pública, da cidade de Florianópolis/SC, que criou uma página no *Facebook* para denunciar as más condições em que se encontrava o espaço físico da escola² que frequentava.

A escola, por sua vez, baseada nos documentos oficiais, poderia ter aberto uma ampla discussão sobre as redes sociais e suas especificidades (diferentes gêneros, esferas sociais de circulação, suporte, elementos enunciativos-discursivos), mas optou por persuadir a aluna a silenciar. A página de Isadora, *Diário de Classe*, criada em julho de 2012, possuía, em junho de 2014, 640.458 “curtidas” (avaliações positivas dos usuários). A jovem estudante refletiu e levou outros a discutirem, no espaço da sua página no *Facebook*, sobre educação de qualidade, transparência, prestação de contas, aprovação automática, aspectos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – doravante PCN - que defendem a formação crítica e cidadã, mas, infelizmente, a escola ficou de fora dessas discussões. Talvez tenha, na tentativa de calar a aluna, impelido-a a descobrir o sentido mais profundo da ideia de dialogismo presente nos documentos oficiais, a escrever textos que, no dizer de Bakhtin (2010), apontam para outros textos, a compreender que o aluno deve ser, na era tecnológica, um produtor de conhecimento, o que impulsionou a jovem estudante a escrever e publicar o seu livro, *Diário de Classe, “a verdade”*, lançado em maio de 2014, pela editora Gutenberg. A escola não compreendeu que os textos que circulam na esfera midiática são públicos, escritos para diversos interlocutores, como explicitou Daley (2010), ao exemplificar a autoria, com a proposta do *Institute for Multimedia Literacy*:

[...] formas midiáticas são geralmente voltadas para apresentação e distribuição pública. São feitas para serem vistas em contextos que vão além daqueles em que são produzidas. No começo, aqui no *Institute for Multimedia Literacy*, tanto os alunos quanto nós, os professores,

² A notícia foi veiculada, por exemplo, no *Jornal da Globo* (31/08/2012, disponível em: <<http://youtu.be/3mqc0hGUVjY>>), na revista *Época* (19/09/2012, disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/isadora-faber-presta-depoimento-policial-apos-professora-denuncia-la-por-calunia-e-difamacao.html>>) e na revista *Veja* (26/09/2012, ed. 2288, p. 48).

achávamos que os projetos dos alunos eram privados e feitos para serem vistos apenas por aquele aluno e aquele professor. Contudo, nos últimos semestres, notamos uma mudança em relação à natureza da autoria. Os alunos não mais escrevem para agradar apenas ao professor. Eles querem ser compreendidos por seus colegas e por outros que irão ver e ter a experiência de seus projetos (DALEY, 2010, p. 486-487).

Se as novas mídias trouxeram mudanças nas relações sociais, no modo de lidar com a multiplicidade de culturas, ressaltando a identidade e as divergências, a escola precisa estreitar o caminho para ensinar a produzir textos aos interlocutores reais, provocando uma mudança na natureza da autoria, ou seja, não pode continuar a pensar o aluno e a aprendizagem do ponto de vista hegemônico.

Já é truísmo afirmar que a educação não pode prescindir da tecnologia no século XXI. Porém, para caminhar segundo as tendências e demandas da sociedade, temos de começar a nos perguntar: como incluir os nossos alunos socialmente no mundo atual? Isso, sem dúvida, passa pela possibilidade da inclusão digital e da sua capacidade de ler e produzir textos incluindo aqueles que circulam na esfera digital, como propõe a pesquisa “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria”³, que estamos desenvolvendo com alunos do Ensino Médio e cujo recorte descreveremos nesse artigo.

2. METODOLOGIA

A pesquisa, sobretudo a que se desenvolve em uma perspectiva voltada para o ensino, deve compreender que, além de dirigir o olhar sobre um objeto e produzir conhecimento sobre ele, deve refletir e analisar a própria prática docente (TARDIF, 2005), por isso seu objeto resulta de uma inquietação. Nesse caso, a reflexão sobre a escola, sobre as formas de ensinar a aprender mediadas pela tecnologia foi o espaço social onde nos inserimos como professoras e pesquisadoras para começarmos a fazer as primeiras perguntas que deram origem a essa pesquisa.

³ Projeto de pesquisa financiado pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP), do qual são membros os autores deste artigo e a aluna bolsista, de Iniciação Científica.

Em um primeiro momento, analisamos os PCN (BRASIL, 1998) para estabelecermos relações entre as propostas para o ensino da Língua Portuguesa na escola e a tecnologia. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), o ensino de língua materna deve ser pautado nos gêneros discursivos⁴, tanto orais como escritos. A partir da sua publicação, os estudos voltaram-se para a questão dos gêneros, principalmente no sentido de descrever a multiplicidade existente, uma vez que os textos são heterogêneos.

Marcuschi (2002, p. 19) ressalta que “os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Uma das contribuições dos gêneros é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Para Bakhtin, eles são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação: “[...] O emprego de uma língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.” (BAKHTIN, 2010. p. 261).

Bakhtin (2010) afirma que o sujeito se constitui na medida em que ouve e assimila o discurso do outro. Para ele, os gêneros do discurso são os padrões de construção composicional de um todo verbal, e o estudioso divide o discurso em primário e secundário. O gênero do discurso primário é aquele usado no cotidiano, logo é o mais simples. Já o gênero do discurso secundário aparece em comunicações sociais mais complexas, como, por exemplo, em produções artísticas, científicas e na escrita. Esse discurso bakhtiniano é encontrado nos PCN (BRASIL, 1997), os quais, sedimentados nessa teoria, dentre outras, propõem que o texto seja a unidade de ensino e os gêneros discursivos, o objeto de ensino na sala de aula.

Segundo Dolz e Schneuwly (1996) os gêneros são *megainstrumentos*, ou seja, metaforicamente, um instrumento que contém vários outros. Logo, na *web*, são alocados múltiplos gêneros e, como tais, eles são portadores de conteúdos específicos de ensino. Uma proposta, portanto, que consiga coadunar os gêneros discursivos e a tecnologia pode

⁴ Não se pretende nesse artigo apresentar uma leitura dos textos, selecionados pelos alunos, via teoria dos gêneros discursivos. Embora a teoria de Bakhtin ilumine a leitura dos dados gerados nessa pesquisa, o recorte aqui apresentado refere-se à primeira parte da pesquisa que visa analisar a relação dos alunos com a tecnologia, os seus interesses pelos textos, para que a partir dessa análise, possamos compreender e selecionar, em uma segunda etapa, os gêneros a serem trabalhados nas oficinas, utilizando a metodologia recorrente para a análise.

possibilitar ao aluno, de forma mais concreta, conhecer os gêneros de circulação social do mundo que o cerca e fornecer parâmetros mais claros tanto para ele produzir como para compreender os textos.

Para investigar como os alunos leem as informações na *web* e constroem sentidos utilizando as novas mídias, desenvolvemos uma pesquisa, de caráter qualitativo-interventivo, em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Londrina, e inserida no projeto “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autorias”⁵, que se propõe a refletir sobre o impacto que a cultura digital traz para novas formas de ensinar e aprender no contexto da escola básica.

Os sujeitos investigados foram dez alunos do 2º ano do Ensino Médio, inscritos no “Clube do Game”, uma oficina para discutir o videogame como um gênero multimodal, produto cultural e objeto de ensino na escola.

Respaldadas na afirmação de Prensky (2010, p. 204), de que não podemos prescindir do papel da tecnologia, que tem o objetivo de “apoiar a *nova* pedagogia a partir da qual os alunos ensinam a si mesmos com a orientação do professor”, que, na era tecnológica, exerce o papel de mediador do conhecimento, iniciamos o primeiro encontro com o nosso grupo de alunos, apresentando a seguinte proposta de atividade, com o intuito de favorecer a aprendizagem por meio de pesquisas, de perguntas, de trabalho colaborativo entre pares.

A proposta das atividades foi orientada em três etapas, conforme fluxograma a seguir. O nosso objetivo, com a elaboração dessas atividades, era compreender como os alunos selecionam as informações na *web* e que critérios utilizam para validá-las, além de verificar como relacionam os textos lidos com o potencial e as mudanças instauradas pelas novas mídias, conforme apontados por Cope e Kalantzis (2009).

⁵ “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autorias”, como já salientado, é um projeto financiado pela FUNADESP e está integrado a uma pesquisa mais ampla – “Professor, seu lugar é aqui” –, uma parceria entre a Escola pública, e o Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade, na qual atuamos.

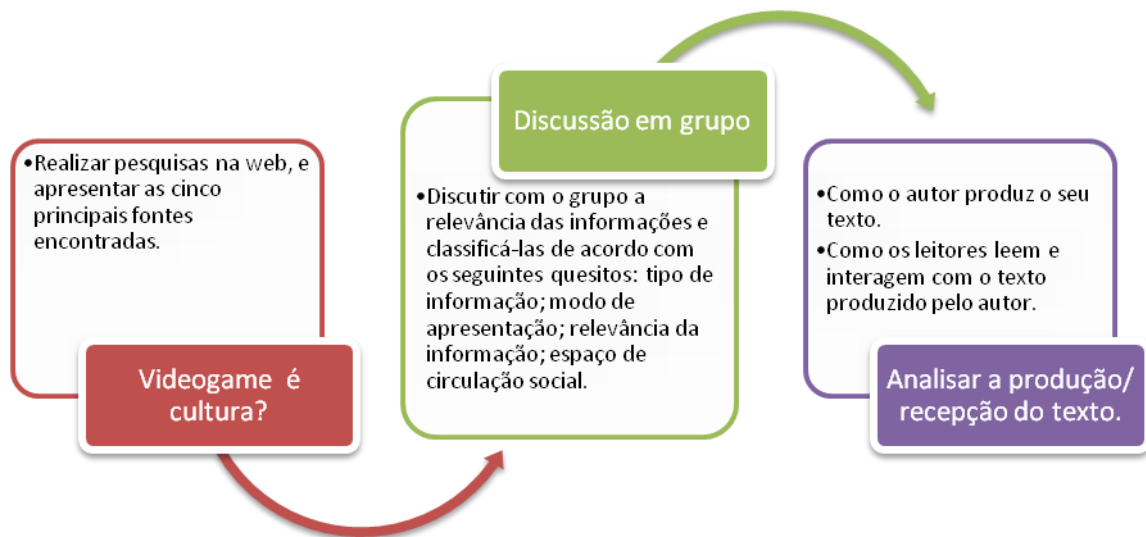


Figura 1: Pesquisar na *web* – reportagens, vídeos, imagens, posts.
Fonte: dados da pesquisa.

O ponto de partida para a elaboração do trabalho de pesquisa na *web*, a ser realizada pelos alunos, foi a seguinte pergunta: Videogame é cultura? O questionamento foi acompanhado da imagem de uma camiseta com um texto impresso sobre videogame (Figura 2).



Figura 2: Camiseta: Gamecultura

Fonte: http://www.zazzle.com.br/videogame_e_cultura_pow_logo_basica_camiseta-235354489642539310

A pergunta, propositalmente, foi elaborada de forma a possibilitar diferentes leituras e pontos de vista, uma vez que o texto, impresso sobre a camiseta, insere o videogame como um produto cultural, mas o fato de incluir a palavra “pow”, que pode ser entendida, pela presença

da exclamação, como uma explosão, como um golpe, permite a leitura a partir da isotopia do *game* como produto cultural; do *game* como produto violento, criticado por aqueles que refutam a ideia do videogame como cultura; e até mesmo pela controvérsia das visões antagônicas defendidas pelos produtores de *game* no Brasil e a Ministra da Cultura, em relação ao uso do “Vale-cultura⁶” para a compra de jogos.

3. O JOGO DOS DADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados aqui apresentados são os resultados dos trabalhos em grupos, das discussões que definiram as cinco principais fontes e as justificativas apresentadas pelos alunos para defini-las como mais ou menos relevantes, extraídas dos Quadros 3, 4, 5 e 6 e das interações entre alunos e pesquisadoras. É importante observar que, ao iniciar a pesquisa na *web*, se o sujeito indicasse, para realizar a sua busca, a pergunta “Videogame é cultura?”, a ele eram apresentados 5.970 resultados, sendo que os primeiros apontavam para a polêmica gerada pela afirmação da Ministra da Cultura, Marta Suplicy, durante o lançamento do programa Vale-Cultura: “Eu não acho que jogos digitais sejam cultura” (LOCATELLI, 2013)

Os alunos não tinham lido sobre o assunto, mas, como a informação foi indicada no início da busca, julgaram-na relevante para a escolha. De fato, todas as cinco fontes selecionadas faziam referência à entrevista da Ministra da Cultura. Apresentamos os dados organizados em um quadro, em ordem de relevância, assim como foi elaborado pelos alunos no trabalho final.

Após proceder à leitura e à análise dos textos e organizar as informações sobre eles (Quadro 2), os alunos responderam a quatro perguntas relacionadas aos textos selecionados (Quadros 3, 4, 5 e 6). Eles tiveram de discutir entre si para apresentarem uma resposta que resultasse da negociação para chegar a uma escolha, tendo analisado os textos e levantado hipóteses sobre a produção e a leitura dos textos.

⁶ Segundo as informações do site do Ministério da Cultura, o Vale-cultura, programa do Governo da Presidenta Dilma Rousseff, é um benefício no valor de R\$50,00 (cinquenta reais) mensais, que pode ser utilizado para pagar ingressos para teatro, cinema, museus, espetáculos, shows, circo ou para a compra de CDs, DVDs, livros, revistas e jornais, além de poder custear a mensalidade de cursos de artes, audiovisual, dança, circo, fotografia, música, literatura ou teatro. (Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/valecultura>).

Quadro 1: Videogame é cultura? Fontes selecionadas, em ordem de relevância.

<p>1º - Videogame é cultura?</p> <p>•http://youtu.be/ckHZnbwvXc</p>
<p>2º - Para Ministra, Game Não é Cultura. Sim, Ele É.</p> <p>•http://cyberkao.geek.com.br/posts/20620-para-ministra-game-nao-e-cultur</p>
<p>3º - Vale-cultura para videogames.</p> <p>•http://www.cartacapital.com.br/politica/vale-cultura-para-videogames/</p>
<p>4º - Games não são cultura, diz Marta Suplicy.</p> <p>•http://info.abril.com.br/games/noticias/2013/03/games-nao-sao-cultura-diz-marta-suplicy.shtml</p>
<p>5º - Games devem ficar de fora do Vale-cultura? qual sua opinião?</p> <p>•http://gamereporter.uol.com.br/games-devem-ficar-de-fora-do-vale-cultura/</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 2: Síntese com informações sobre os textos.

	Gênero	Modo de apresentação	Relevância da Informação	Esfera de circulação
1	Mesmo se é um vídeo, assemelha-se a um texto argumentativo, como um artigo de opinião.	Texto verbal e não verbal. Incluiu texto, imagem, música, por isso tem um maior poder de convencimento.	A veracidade é construída por meio de comparações e exemplificações. Um argumento forte está relacionado à frase: “Eu vi, eu joguei, eu venci esta história”. Isso significa que ele garante as informações.	Internet 10.536 visualizações 2033 curtidas 261 comentários
2	Uma reportagem.	Apresenta elementos verbais e não verbais. A imagem é muito interessante	Excelente conteúdo. Parece que o autor parte da ideia de que os estudiosos podem definir o que é cultura e, por isso, cita vários autores para reforçar as informações, para garantir que <i>game</i> pode ser cultura.	Internet Não possui comentários.
3	Reportagem.	Só texto verbal.	Apresenta a visão do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. Desqualifica a Ministra ao afirmar que considera revista de “fofoca” como cultura. Estabelece um dualismo entre a visão da Ministra e de seu ministério, uma vez que esse reconheceu “Toren” como cultura, incluindo-o entre os beneficiados pela Lei Rouanet.	Internet 22 comentários

4	Uma notícia.	Texto verbal, uma foto.	O texto aponta para outros textos, para considerar que as informações são de fato consistentes, o leitor precisa acessar os <i>links</i> indicados no texto. A informação trazida no texto é curta, suficiente para indicar a polêmica estabelecida no lançamento do Vale-cultura.	Internet
5	Enquete.	Texto verbal e não verbal.	Traz um recorte da resposta da Ministra e solicita ao leitor uma opinião sobre a afirmação de Marta Suplicy.	Internet 9 comentários

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 3: Interatividade e multimodalidade.

O texto deve ser considerado relevante porque o seu modo de apresentação é interativo, apresenta múltiplas linguagens?

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1	x		
2		x	
3		x	
4		x	
5		x	

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 4: Confiabilidade da fonte.

O texto deve ser considerado relevante porque as justificativas apresentadas foram extraídas de fonte confiável?

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1		x	
2	x		
3	x		
4	x		
5	x		

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 5: Esfera de circulação.

O texto deve ser considerado relevante porque seu espaço de circulação social favoreceu a divulgação do texto?

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1	x		
2		x	
3		x	
4		x	
5		x	

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 6: Qualidade dos argumentos.

O texto deve ser considerado relevante porque os argumentos foram bem apresentados?

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1	x		
2	x		
3	x		
4		x	
5			x

Fonte: dados da pesquisa.

Depois de apresentarem os resultados das perguntas, conforme os Quadros 3, 4, 5 e 6, iniciamos um diálogo para melhor compreender os elementos que haviam orientado as escolhas do grupo, para eleger uma informação como de maior ou menor relevância e para estabelecer uma ordem de classificação. O recorte do quarto encontro, no qual realizamos essa atividade, explicita a importância das características das novas mídias como ponto fulcral e decisivo para determinar as escolhas dos alunos, conforme pode ser verificado nos dados sistematizados no Quadro 7.

Quadro 7: Recorte da interação entre alunos e pesquisadora (13/05/2014).

Pesquisadora: Bem, pessoal, de acordo com a tabela que vocês preencheram, vocês escolheram o texto como o único que apresenta interatividade e múltiplas linguagens. Como vocês chegaram a essas conclusões?

Sujeito 1: Não é bem assim, há outros que têm múltiplas linguagens.

Sujeito 4: O texto 2 tem uma imagem bem bacana, que simula um debate da Marta com o Mario, um superpersonagem dos *games*.

Pesquisadora: Então, por que vocês não concordaram plenamente, quando analisaram o texto 2?

Sujeito 1: Falta a interatividade.

Sujeito 5: Não tem comentário, professora.

Sujeito 4: Você viu o nível de comentários do texto 1, supera todos. É o que tem o maior número.

Sujeito 7: E nos outros não sabemos quantas pessoas leram. No *Youtube*, dá pra ver a visualização do vídeo e também quem gostou, quem está de acordo. Então, a interatividade foi muito maior no vídeo,

né?

Pesquisadora: Certo, mas a única forma de interatividade foi demarcada pelos comentários?

Sujeito 8: Não, acho que o pessoal gostou mais, comentou mais porque ele fez de um jeito que também a pessoa que viu o vídeo se sentisse dentro, sabe? Ele disse assim: “você que está aí tá achando que videogame não é cultura?” Ele fala com o cara que está vendo o vídeo, entendeu?

Sujeito 3: Ele provoca, né? Fala até que se a gente não tiver de acordo que é para comentar. Então, você sabe que o vídeo está ali, mas você pode participar.

Sujeito 10: Outra coisa que eu achei bem legal é que ele fala assim: “Eu vi, eu joguei, eu venci esta história”. Nossa, é demais! Se você também jogou dá até um frio na barriga, você se sente como o cara que escreveu o texto, sabe?

Pesquisadora: Muito legal esses efeitos discursivos que ele usa, pra conseguir envolver o interlocutor, você que está assistindo ao vídeo. Como você disse, “E se você discorda é pra isso que existem os comentários”. Então, o interlocutor é provocado a dar uma resposta. Eu olhei os comentários, eu li e as respostas eram quase todas favoráveis.

Sujeito 1: Só cinco pessoas não aprovaram o vídeo, e os comentários contrários foram poucos. Tem uma coisa que achei bem engraçada. No vídeo, todo mundo faz comentário sobre o vídeo ou sobre o que o rapaz, o produtor do vídeo, disse. Mas nos outros textos, não. Teve gente que aproveitou para falar mal do governo, da Dilma, do Vale-cultura, sei lá. É engraçado isso, não é? Por que será?

Pesquisadora: No vídeo, embora ele demonstre que a discussão surgiu da afirmação da Ministra, já que ela não considera videogame como cultura, ele não procura argumentos ligados ao Vale-cultura, ele vai tentar defender o videogame como cultura, os argumentos que escolhe são ligados ao mercado de videogame e também à visão que as pessoas têm sobre videogame. Vocês se lembram daquela imagem do bolo? O que ele nega é a visão reduzida de quem vê o videogame como violento. Então, os argumentos dele estão mais voltados para os jogos, e os outros, querendo ou não, fazem uma crítica mais severa ao governo.

Sujeito 2: Mas ele também é meio cínico, ele até chama a ministra de excelentíssima.

Pesquisadora: Isso mesmo, ele é irônico em diversos momentos, quando fala das novelas, quando fala da arte abstrata. Ele se posiciona e afirma isso nos comentários. Diz que isso é um pouco de acidez, se eu não estou errando o adjetivo. É bastante interessante uma resposta que ele dá para um comentário. O cara discorda dele e diz que, se ele o fizer mudar de ideia, ele dá um doce para ele. E sabe o que ele faz? Ele agradece e responde que é diabético. Dá pra sentir aqui a ironia. A ironia não está só no texto, mas nos outros textos que são produzidos a partir do vídeo. Gente, pensando também nos outros textos que vocês escolheram, não tem interação?

Sujeito 3: No caso da enquete, você também pode participar, escolher, quero dizer, pode dar a opinião, porque a minha opinião não muda o que a Ministra decide. Mas eu li os comentários do pessoal da enquete e parece um grupo mais fechado, sei lá, pequeno, né? Não é como no *Youtube* que todo mundo acessa o tempo todo.

Sujeito 9: Também os outros têm espaço para comentar, quase todos eles têm, mas é mais difícil que alguém leia a *Revista Capital*, ou a na *Revista Exame*, né? Mas no *Youtube* todo mundo pode participar, qualquer um pode postar um vídeo, até nós podemos.

Pesquisadora: Como assim, até nós? Nos outros casos não podemos? Eu não posso escrever na *Revista Exame*?

Sujeito 8: Tá zoando, né? Claro que não! A gente até pode fazer um comentário, mas a informação que sai ali é controlada, passa por editor, no *Youtube* não, você pode postar o que quiser. Existem algumas restrições para pornografia, mas o resto dá pra colocar qualquer coisa.

Fonte: dados da pesquisa.

A análise dos Quadros 2, 3, 4, 5 e 6 e das interações gravadas em 13/05/2014 leva-nos a afirmar que a multimodalidade e a interatividade, características das novas mídias (COPE;

KALANTZIS, 2009), foram aspectos importantes para definir a escolha da informação como relevante.

Em relação à produção do texto, é importante notar que o texto 1 foi produzido utilizando uma multiplicidade de semioses, o autor valeu-se das linguagens verbal e não verbal, incluindo imagem fixa, imagem em movimento, trechos de *game*, som. Pareceu-nos que isso pode estar relacionado ao maior poder de convencimento.

Outro aspecto que mereceu destaque na análise foi a presença vs. ausência da interatividade. Os alunos consideraram importante a interação presente e quantificável no texto do *Youtube*, afinal era possível verificar que haviam sido realizadas 10.536 visualizações, 2.033 curtidas e 261 comentários, até 13 de maio de 2014. Comparando “Videogame é cultura” aos demais, o segundo mais comentado era o texto 3, com 22 comentários. Isso confirma, como afirma Daley (2010), a ideia de que o texto midiático extrapola o contexto em que foi produzido, uma vez que pode ser compartilhado nas mídias sociais, comentado, avaliado por muitos.

Muito perspicaz a observação do sujeito 1, que demonstra o reconhecimento dos modos de interação. Ele identifica que o leitor, ao tecer o seu comentário, pode assumir um ponto de vista e um discurso que rompem com a polidez, sem a preocupação com a preservação das faces. Nesse caso específico, o leva a incluir críticas mais severas não só ao texto mas também à Ministra e ao programa de governo do qual faz parte.

Tem uma coisa que achei bem engraçada... no vídeo, todo mundo faz comentário sobre o vídeo ou sobre o que o rapaz, o produtor do vídeo, disse. Mas nos outros textos, não. Teve gente que aproveitou para falar mal do governo, da Dilma, do Vale-cultura, sei lá. É engraçado isso, não é? Por que será?

(Recorte da interação entre alunos e pesquisadora - 13/05/2014)

É importante ressaltar que os alunos consideraram todas as justificativas apresentadas extraídas de fonte confiável, exceto a do texto 1, escolhido por eles como a fonte mais relevante, como se pode observar na análise do Quadro 4. Ao afirmar: “Mas no Youtube todo mundo pode participar, qualquer um pode postar um vídeo, até nós podemos”, o sujeito deixa

claro que considera que as informações postadas no *Youtube* não são sempre confiáveis. Isso porque não passam por um crivo de análise, diferentemente das trazidas nas revistas *Exame* e *Carta Capital*, em que se espera que aqueles que ali publicam tenham autoridade concedida pela academia.

O conhecimento científico não é negado pelos alunos: o segundo texto a ser considerado mais relevante traz na sua organização a citação de diversas fontes. Eles mesmos, ao resumirem informações sobre o texto, afirmam que “Parece que o autor parte da ideia de que os estudiosos podem definir o que é cultura e, por isso, cita vários autores para reforçar as informações, para garantir que *game* pode ser cultura”. Assim, para os alunos, é provável que as informações do texto 1 sejam extraídas de fontes confiáveis, pois mesmo se o autor, ao organizar o seu texto, não indicou a fonte da informação, ele demonstra que possui um saber, também em relação ao conceito de cultura. De fato, ao responder ao comentário de um leitor que afirma que videogames não podem ser considerados como cultura por serem fantasiosos, contesta: “Sabe o que também é fantasioso? O incrível mundo criado por J.R.R. Tolkien, e ainda assim se tornou uma das maiores obras da literatura mundial. E de novo simplificando, cultura são todos os nossos costumes, valeu.”

Vale ressaltar que o fato de as informações não terem sido respaldadas em fontes científicas não invalida a organização dos argumentos, para os sujeitos. No texto 1, embora a sua confiabilidade não seja comprovada, o modo como o texto foi organizado, incluindo a multimodalidade e as estratégias de convencimento, faz com que ela possa ser deduzida pelo leitor a partir de conhecimento do senso comum:

- a) O Brasil apresenta um atraso em relação a alguns países, pois há o pressuposto de que, em países desenvolvidos, o videogame é considerado cultura. Porém, isso pode ser comprovado pela experiência do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, que fez naquele mesmo período a sua primeira exposição de videogames, informação presente no texto 3.
- b) A justificativa de que o videogame desenvolve vários aspectos culturais é demonstrada pela exemplificação: aprendizado do idioma; história; costumes.

- c) A veracidade se confirma, ainda, na estratégia de manipulação, em fazer o outro também experimentar os mesmos sentimentos e sensações que o jogador vivenciou, ao jogar uma partida, de contagiar o outro com a sua experiência, conforme o regime do ajustamento, proposto por Landowski (2005)⁷. Ao afirmar: “Eu vi, eu joguei, eu venci esta história”, o autor leva o leitor a concluir que também ele viveu as mesmas experiências. Assim, o sujeito se sente inserido nesse contexto, como confirma o excerto: “Outra coisa que eu achei bem legal é que ele fala assim: ‘Eu vi, eu joguei, eu venci esta história’. Nossa, é demais! Se você também jogou dá até um frio na barriga, você se sente como o cara que escreveu o texto, sabe?”

4. GAME OVER OU TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste trabalho demonstram a relação do aluno com aspectos trazidos pelas novas mídias, o seu interesse pela multimodalidade e interatividade e sua capacidade de ler e produzir conhecimento a partir de propostas de atividades e ferramentas de pesquisa.

É preciso considerar, a partir da análise desses resultados, que a educação tradicional, também no modo de avaliar, baseou-se em princípios que regulam os resultados em torno do que é “certo” e “errado”, e o conhecimento do aluno era mensurado pelas respostas que mais se aproximavam do que era concebido como certo, ou ainda pelos sistemas avaliativos do MEC – como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para citar alguns. Assim, compreende-se a necessidade de uma mudança no que tange ao modo de avaliar o

⁷ A obra de Landowski, *Les interactions risquées* (2005), abre uma perspectiva para nos valermos de princípios por meio dos quais é possível compreender e analisar como o homem estabelece suas interações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O autor formalizou quatro regimes de interação, relacionados aos modos de agir dos actantes, baseados em dois modos da presença do outro no mundo, na construção do processo de significação: o *fazer-ser* (modos de existência) e o *fazer-fazer* (modos de ação), relacionados estreitamente a quatro regimes – programação, manipulação, ajustamento e acidente. O primeiro baseia-se no princípio da regularidade, em que os sujeitos agem segundo um comportamento programado, e isso inclui não só as interações entre humanos mas se estende também a objetos, à máquina; o segundo, no princípio da intencionalidade, e o sujeito age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a querer ou dever fazer algo; o terceiro, no princípio da sensibilidade, em que a interação é fundamentada pelo *fazer-sentir*, pelo contágio, e isso exige empatia e reciprocidade; o quarto, no princípio do acidente, configurado a partir da ruptura das regularidades e da possibilidade de algo incerto, do acaso.

conhecimento. Insistir no modelo do “certo” ou “errado”, na perspectiva atual, é levar o aluno a ser um mero reproduzidor do que já está dito, exemplar em repetir as tarefas de “copiar” e “colar”, do consumo passivo do conhecimento, de um tipo de bricolagem do conhecimento, e não da sua construção.

Vale ressaltar, como postulam Cope e Kalantzis (2009), que “grande parte da nossa experiência cotidiana de representação é intrinsecamente multimodal”, portanto a escola não pode insistir em um projeto de ensino de língua em que prevaleça a supremacia do texto escrito, mesmo porque isso favoreceria a aprendizagem de alguns alunos em detrimento de outros.

Após reflexão e análise dos dados coletados, os resultados deste trabalho demonstram a proficuidade da relação do aluno com aspectos trazidos pelas novas mídias, pois elas despertam seu interesse pela multimodalidade e interatividade e desenvolvem sua capacidade de ler e produzir conhecimento, a partir de propostas de atividades e ferramentas de pesquisa, apontando, desta forma, para a necessidade premente de o professor rever sua concepção acerca das ferramentas disponíveis, que circulam na esfera social, e que podem, com sua mediação, ser instrumentos a favor do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, M. A. Ensino de línguas portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília, SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15 jun. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. New media, new learning. In: COLE, D.; PULLEN, D. *Multiliteracies in motion: current theory and practice*. New York: Taylor & Francis, 2009.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Rojo, R. e Cordeiro, G.L. Campinas: Mercado de Letras, [1996] 2004. p. 41-70.

FREGONEZI, D. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: LEFFA, V. (Org.). *Tela 2 (Textos em Linguística Aplicada)*. CD-rom. Pelotas: Educart, 2003.

GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD-2011. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011*. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Digital communications, multimodality and diversity: towards a pedagogy of multiliteracies. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, v. XLV, n. 1, p. 15-50, 2008.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

LANDOWSKI, E. *Les interactions risquées*. Nouveaux Actes Sémiotiques, n° 101-103. Limoges: Pulim, 2005.

LOCATELLI, P. Vale-Cultura para videogames. *Carta Capital*, 26 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/vale-cultura-para-videogames/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A. R.; DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 4. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico*. Para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, M. O papel da Tecnologia no ensino e na sala. *Conjectura*, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Ana Paula Pinheiro da SILVEIRA

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2013). É docente do curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com experiência na área de Linguística, com ênfase em semiótica

Juliana Fogaça Sanches SIMM

Possui graduação em Letras - Habilitação Português/Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (2002), especialização em Língua Portuguesa e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL. Atualmente é professora titular da Universidade Norte do Paraná.

Eliza Adriana Sheuer NANTES

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1996), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2004) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Atualmente é professor da Universidade Norte do Paraná.