



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Rio Claro

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE EPISTEMOLOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**O USO DA MÍDIA E A PRESENÇA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO –
CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR - DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ESTADO DE SÃO PAULO.**

NANCI APARECIDA COSTA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação (Linguagem
– Experiência – Memória - Formação)

RIO CLARO
2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Rio Claro

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE EPISTEMOLOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

NANCI APARECIDA COSTA

**O USO DA MÍDIA E A PRESENÇA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO –
CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR - DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ESTADO DE SÃO PAULO.**

Orientadora: Professora Doutora Marcia Reami Pechula

RIO CLARO
2012

469.07 Costa, Nanci Aparecida
C837u O uso da mídia e a presença dos gêneros textuais no
processo ensino-aprendizagem: uma análise do material
didático - cadernos do aluno e do professor de Língua
Portuguesa do estado de São Paulo / Nanci Aparecida Costa.
- Rio Claro : [s.n.], 2012
95 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Marcia Reami Pechula

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Ensino público.
3. Gênero textual. 4. Caderno do aluno/professor. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Rio Claro

NANCI APARECIDA COSTA

**O USO DA MÍDIA E A PRESENÇA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO –
CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR - DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Linguagem – Experiência – Memória - Formação)

Comissão Examinadora

1. Profa. Dra. Márcia Reami Pechula - Orientadora
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro
2. Profa. Dra. Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro -
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro
3. Profa. Dra. Maria Inês Ghilardi Lucena - Pontifícia Universidade
Católica de Campinas

Rio Claro, 16 de outubro de 2012

A Deus.
Aos meus pais pelo incentivo dado aos meus estudos.
Ao meu irmão e amigos pelo apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida.

Agradeço, ao final desta etapa, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este momento de enriquecimento e alegria acontecesse.

Sinceros agradecimentos à minha orientadora Marcia Reami Pechula, pelos momentos de orientação, sugestões e amizade. Pela confiança depositada em mim, pela oportunidade e ajuda na realização desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais: Geraldo Miranda Costa e Benedita Maria Dias Costa; ao meu irmão, Adilson Aparecido Costa, pelo apoio e incentivo dados à minha jornada acadêmica, sempre me estimulando a seguir meus estudos, mostrando-me que só a educação é capaz de provocar uma revolução, formando homens livres que sabem como agir na sociedade.

Agradecimentos aos meus amigos que tiveram paciência em ler e discutir as ideias aqui apresentadas. Em especial à minha amiga Cinthia Okasaki Terasaca, pela dedicação e ajuda, principalmente nas contribuições das escritas dos famosos *abstracts*. E, ao Everaldo Antônio Aparecido, uma pessoa muito especial, grande amigo, parceiro de trabalho, crítico e motivador; fonte de altas conversas midiáticas, leitor paciente de todos os meus artigos acadêmicos, com quem eu pude contar ao extremo, em todo e qualquer momento desta caminhada.

Sinceros agradecimentos aos amigos e professores da Universidade Estadual de Londrina pela ajuda no pré-projeto e na passagem para o projeto: Elvira Nascimento Lopes e Juarez Gomes. Neste sentido não posso deixar de agradecer ao professor Carlos Bocca que generosamente leu minhas ideias iniciais e deu sugestões relevantes e, ao professor de língua espanhola, Jefferson Mariano, que me possibilitou fazer o exame de proficiência para o mestrado com total segurança. Agradeço também a banca examinadora, as professoras Maria Augusta H. W. Ribeiro, Maria Inês G. Lucena, Maria R. R. M. de Camargo, Elisabeth M. Gonçalves pelas orientações dadas e pela paciência.

Minhas desculpas a todos pelos momentos de ausência. Assim, aqui, agradeço meus parentes e meus amigos pela compreensão aos momentos que não pude estar por perto, principalmente ao meu sobrinho Thales Augusto Costa.

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo
para que amanhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.”

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de mestrado é estudar a questão do uso das mídias e sua inserção no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com o intuito de, no primeiro momento, expor os princípios epistemológicos e históricos que dão suporte teórico para tal temática. A partir desta base teórica, estudar como ocorre a presença destes elementos no material em circulação na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Tecendo, desta forma, discussões sobre a influência dos meios de comunicação na educação e na cultura dos alunos.

Finalmente, apresentar qualitativamente a presença do uso das mídias nas apostilas de Língua Portuguesa em circulação no ensino público do Estado de São Paulo, discorrendo, a partir de elementos retirados do próprio material trabalhado em sala de aula, a presença dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, utilizando como base a mídia. Assim, mostrando, a distribuição dos gêneros (textuais e midiáticos) em cada uma das quatro apostilas estudadas pelos alunos e utilizadas pelos professores na série final de sua formação no Ensino Médio.

Palavras-chave: Mídia; Caderno do aluno/professor; Gênero textual; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The main goal of this research is to study the issue of media utilization and its insertion on the process of learning-teaching of the Portuguese Language to, primarily, expose the epistemological e historical principles that give theoretical support to that theme. From this theoretical basis, to study how the presence of these elements occur at the circulating material on the public teaching of the State of São Paulo. Bringing, thus, discussions about the influence of the communicational means on education e student culture.

Finally, to present qualitatively the presence of media utilization on books of Portuguese Language in circulation at the public teaching of the State of São Paulo, bringing, from the elements taken from the material used in class, the presence of textual genres on the teaching-learning process, using as basis the media. This way, showing, the distribution of genres (textual and mediatic) on each of the four books studied by the students and used by the teachers on the final grade of their formation in High School.

Keywords: Media; Student and Teacher's Book; Genre; Portuguese.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Reprodução feita do Caderno do Aluno – SEE (2010, p.10 – 12)	52
Tabela 2: Reprodução feita do Caderno do Aluno – SEE (2010, p.18 – 20)	58
Tabela 3: Reprodução feita do Caderno do Aluno – SEE (2010, p.3 – 4)	64
Tabela 4: Reprodução feita do Caderno do Aluno – SEE (2010, p.6 – 7)	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Caminhos investigativos percorridos por esta pesquisa	16
Trajetória pessoal	18
1. BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PAÍS	21
1.1 Contextualização histórica	21
1.2 O sistema apostilado de ensino de São Paulo: conhecendo a proposta e a composição do volume	24
1.3 O discurso da cultura midiática adentra a escola no processo de ensino da rede estadual paulista	26
2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O DISCURSO MIDIÁTICO	33
2.1 Uma proposta alternativa ao tradicional	33
2.2 O Ensino de Língua Portuguesa e o Letramento Midiático: uma Mediação	38
3. A NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL	41
3.1 A aplicabilidade dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e um paralelo com a influência midiática	41
3.2 Gêneros textuais, mídia e ensino de língua portuguesa: uma proposta de ensino de acordo com os documentos do Estado de São Paulo	48
4. UMA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA NAS APOSTILAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA – TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	54
4.1 Análise do Caderno do Aluno, vol. 1 (3ª série Ensino Médio): Gênero Resenha Crítica	55
4.2 Análise do Caderno do Aluno, vol. 2 (3ª série Ensino Médio): Gênero Argumentativo: a dissertação escolar	61
4.3 Análise do Caderno do Aluno, vol. 3 (3ª série Ensino Médio): Proposta de redação de um grande vestibular nacional	67
4.4 Análise do Caderno do Aluno, vol. 4 (3ª série Ensino Médio): Produção textual Projeto de Vida	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
Bibliografia consultada	82
ANEXOS	85
ANEXO A – Caderno do Aluno, Vol. 1: gêneros e atividades propostas	85
ANEXO B – Caderno do Aluno, Vol. 2: gêneros e atividades propostas	88
ANEXO C – Caderno do Aluno, Vol. 3: gêneros e atividades propostas	91
ANEXO D – Caderno do Aluno, Vol. 4: gêneros e atividades propostas.	93
ANEXO E – Quadro Síntese dos Gêneros Textuais e Meios de Comunicação Trabalhados no 3º ano do Ensino Médio	94

INTRODUÇÃO

De maneira sintética, historicamente, tem-se o século XV com a invenção da imprensa, o século XIX com a chegada do telefone e o século XX com a informática – estes marcos históricos permitem traçar relações entre os seres humanos e a tecnologia; entre os alunos e a mídia.

Reconhece, historicamente, que as tecnologias e mídias estão presentes no cotidiano das pessoas, não somente como suportes, mas, no caso da escola, como suporte pedagógico, e também em forma de cultura. As tecnologias, bem como o discurso midiático, ampliam os questionamentos e propõem novas maneiras de ensinar e de aprender. Logo, o ambiente escolar e seus atores: direção, coordenação, professores, alunos e comunidade, devem refletir sobre e compreender o contexto no qual a educação está inserida, no qual o homem vive o privilégio de estar ligado à mídia, rompendo barreiras de tempo e espaço. Assim sendo, em um contexto social dominado pelas lógicas da globalização, torna-se imprescindível a formação de profissionais preocupados com a educação, principalmente na ação política de intervenção social, que acreditem na mediação da comunicação e da educação.

Um dos desafios na área da educação está em atender as demandas culturais e educativas, adequando os conteúdos propostos a cada série com o intuito de prender a atenção dos alunos; estes cada vez mais “plugados” à sociedade tecnológica, pois, antes de adentrarem ao recinto escolar, já receberam certa educação informal pela mídia.

As manifestações da tecnologia e da mídia, por exemplo, o rádio, a televisão, a internet, etc; estão presentes no âmbito escolar, através da tecnologia, rompendo com questões de tempo e espaço.

Desta forma, o que acontece na sociedade repercute imediatamente na sala de aula, formando o discurso midiático, ou seja, o discurso das mídias, sendo que este pode ser explorado em discussões e se tornar grande instrumento de aprendizagem, principalmente nas aulas de língua portuguesa, em que cada signo, cada palavra possui um valor. Em diversos momentos, tais valores são retirados da mídia e servem de elementos educativos no processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Pode-se estudar, nas aulas de Língua Portuguesa, fatos que acontecem em diversas partes do mundo valendo-nos da tecnologia e da mídia, permitindo um múltiplo uso da linguagem que nos cerca, percorrendo as veredas do multiletramento.

O discurso midiático transportado para a sala de aula, e foco desta pesquisa, faz a mediação entre os indivíduos e o mundo. Deste modo, leva-se a mídia para a escola e aprende

a ler tudo o que está acontecendo em nosso mundo. Então, em uma sociedade midiática é relevante intercambiar a linguagem no processo educacional – proposta abordada pelo sistema apostilado de ensino do estado de São Paulo. Assim, a linguagem e a mídia são constituintes de experiência, de conhecimento e não meros instrumentos no processo ensino-aprendizagem.

Existe um interdiscurso entre escola, linguagem e mídia – este atrelado ao sistema apostilado de ensino da rede estadual paulista – no qual há diversos fenômenos que estão conectados em referência aos alunos e à sociedade como um todo. Há um elo entre escola, ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais e da mídia e, dessa forma, é que se propõe o ensino voltado às especificidades atuais, em que a leitura, a interpretação textual, a construção de um texto adquirem sentidos novos no processo de comunicação e efetivação da linguagem e não são mais estudados de formas descontextualizadas da realidade, com frases avulsas retiradas de livros didáticos, antes ditadas pelo professor no tão conhecido momento do “Ditado!”

É necessário adicionar às aulas de Língua Portuguesa o discurso midiático, advindo de outras esferas comunicativas, procurando os “fios ideológicos”, na expressão de Bakhtin, com os quais ocorrerá a inter-relação entre os contextos, formando uma macroestrutura do ensino, um diálogo interdiscursivo. Tal interdiscursividade implica o diálogo com outros discursos, como por exemplo, a mídia, a linguagem, os gêneros textuais e a língua portuguesa.

O encontro interdiscursivo leva a uma prática de ensino, na qual se formam indivíduos conscientes e críticos em relação aos modelos sociais, econômicos e políticos. Nesse sentido, Citelli (1998, p.67) salienta que:

Quando aproximamos meios de comunicação/sala de aula, linguagens institucionais escolares e linguagens institucionais não escolares, pretendemos dar curso a uma realidade surgida com o que foi chamado de sociedade pós-industrial, não apenas para reiterá-la, mas para entendê-la, criticá-la e transformá-la, se necessário.

Os elementos midiáticos são os primeiros educadores, sendo constitutivos na construção de cidadania. É um desafio para o educador, pois este deve estar extremamente atento ao que acontece na sociedade, bem como ter o domínio da matéria que ensina e à proposta curricular vigente, na qual o ensino da língua materna é fundamentado na concepção de gêneros textuais. Desta maneira, interpretar o mundo, o discurso midiático, bem como interpretar o conteúdo programático, o sistema apostilado de ensino da grade curricular, é um desafio da contemporaneidade. Dessa forma, nós, como estudiosos, só saberemos os frutos

dessa proposta vigente no ensino da rede estadual paulista quando observarmos seus efeitos nas presentes gerações.

É válido, então, salientar brevemente o processo de inserção da tecnologia na educação, e por fim, preparar para refletir, em específico, no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nos séculos XIII e XIV, durante o Renascimento, o conhecimento era muito valorizado e, para que fosse disseminado, criaram-se as salas de aula, em que os mestres transmitiam aos seus alunos a forma de pensar e refletir baseada nos ideais renascentistas. Atualmente, essa forma de ensino ainda é utilizada, tamanha sua importância. No entanto, os professores se deparam com novas tecnologias que, se utilizadas adequadamente, podem reforçar e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Diferentemente do que era considerada no início do século XX, a tecnologia não se resume às máquinas, aparelhos ou ferramentas, mas refere-se também às próprias aulas expositivas, à forma de separação dos alunos por idades e até mesmo aos livros didáticos, ao quadro negro, às carteiras, entre outros. Sendo assim, pode-se considerar que a tecnologia sempre foi utilizada em sala de aula. Atualmente, as novas tecnologias se fazem presentes na sala de aula, na cultura dos alunos, no material didático, representado também pela inserção das mídias.

Então, é essencial considerar o momento social, político, histórico, econômico e cultural para que se determinem as tecnologias a serem utilizadas no processo educacional, as quais podem ser determinantes na aprendizagem dos alunos, pois se considera que devam abranger a necessidade de corresponder às mudanças tecnológicas e, concomitantemente, garantir uma formação de qualidade a todos os cidadãos, ideia corroborada por Resende e também Fusari ao afirmar que “os educadores escolares precisam aprender a pensar e a praticar comunicações mediatizadas como requisito para a formação da cidadania” (*apud* LIBÂNEO; *in* COELHO; ALVES, 2005, p. 115).

A partir de propostas de reforma do ensino, o Ministério de Educação enfatiza que:

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo de sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias. O progresso tecnológico, por outro lado, apresenta também sérios desafios no momento de alcançar um desenvolvimento social equilibrado que seja respeitoso com uma condição humana de existência. Existe o temor, para alguns já elaborado na forma de diagnóstico, de que a

humanidade tenha progredido mais em técnica do que em sabedoria. Diante deste mal-estar, o sistema educacional deve responder procurando formar homens e mulheres tanto com sabedoria, no sentido tradicional e moral do termo, como qualificação tecnológica e científica (apud SANCHO, 1998, p. 41- 42).

Esse processo de adaptação do meio influencia na elaboração, acumulação e transmissão do saber fazer. Dessa forma, a escola pode ser considerada uma forma de intervenção social, juntamente com a participação do sistema, que sofre grande impacto da mídia.

Paulatinamente, as tecnologias foram inseridas na educação. Na década de 1950, a psicologia da aprendizagem é inserida como área de estudo dos currículos da tecnologia educacional, tendo grande influência no desenvolvimento dessa tecnologia como disciplina dos currículos pedagógicos; a televisão começa a atrair a atenção das massas, contudo, essa foi inserida, posteriormente ao rádio, na década de 1960, como modelo de comunicação. A partir da década de 1970, ocorre o desenvolvimento da informática, sendo, dessa vez, os computadores inseridos na educação. Segundo Pons (1998, p.52), nos anos de 1980, consolidam-se as denominadas:

[...] novas tecnologias da informação e da comunicação, novas opções apoiadas no desenvolvimento de máquinas e dispositivos projetados para armazenar, processar e transmitir, de modo flexível, grandes quantidades de informação.

Hirdes et al. (2008) afirmam que é notório o que se presencia na era da informação e da imagem, quando ocorrem constantes modificações, correlacionando imagem e realidade, buscando, assim, o equilíbrio entre a cultura letrada e a cultura audiovisual, muitas vezes presentes por meio dos gêneros textuais, dentro do material didático dos alunos. Dessa forma, compreende-se que o educador deva considerar as tecnologias midiáticas enquanto uma das linguagens mediadoras do processo educacional, levando a uma concepção de aprendizagem significativa que faça parte da prática pedagógica. A utilização dessas tecnologias educacionais tem o propósito de tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais eficazes, assim como a ação do professor. Desse modo, não há como separar a voz do professor, o uso das tecnologias midiáticas presentes nos materiais de Língua Portuguesa em estudo e supracitados, do ensino-aprendizagem da língua materna, em sala de aula.

Junto à temática da influência da mídia nas aulas de língua portuguesa, outro ponto que merece ser foco de estudos no processo ensino-aprendizagem de língua materna é a

presença dos gêneros textuais nos cadernos do aluno e do professor em circulação na rede estadual de ensino de São Paulo.

A noção de gênero textual vem sendo fortemente discutida por pesquisadores da área de estudos de línguas. Isto tem ajudado muitos professores e estudiosos a entender as interações sociais nas múltiplas esferas em que a linguagem é utilizada.

Assim, o conceito de gênero passa a assumir, principalmente com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (1995), mostra o uso da língua na sua forma natural, ou seja, inserida num contexto sociohistórico, no qual se confrontam na língua as concepções econômicas, semióticas e culturais produzidas ao longo da história da humanidade e às práticas de linguagem escolarizadas, confinadas nas quatro paredes da sala de aula.

No Brasil, as discussões se tornam mais explícitas a partir da publicação do PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), do PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2006) e dos PCNs (BRASIL, 2002), já que os documentos em pauta passaram a adotar o gênero textual como unidade de ensino-aprendizagem, principalmente nas aulas de língua portuguesa da rede estadual de ensino de São Paulo.

Caminhos investigativos percorridos por esta pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados os seguintes materiais:

Caderno do aluno: língua portuguesa: linguagens, códigos e suas tecnologias, Ensino Médio – 3ª série, volumes 1 a 4. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira.– São Paulo : SEE, 2010.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio - 3ª série**, volume 1 a 4 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira.– São Paulo : SEE, 2010.

Dessa forma, propôs-se o estudo dos referenciais bibliográficos sobre os diversos gêneros que compõem as apostilas do aluno; estudo dos aspectos teóricos e conceituais na produção conceitual e na produção midiática; as alterações do gênero midiático e seus usos nas aulas de Língua Portuguesa, após a implementação das apostilas.

Fundamenta-se o estudo do currículo vigente em: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010. Além do PCN: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 2010.

Em termos de abordagem, este trabalho foi desenvolvido considerando duas etapas básicas:

Primeiramente, para a fase de aquisição de dados, foi necessário o levantamento e leitura da revisão bibliográfica que contemplasse os conteúdos da pesquisa e contextualização do assunto, a seleção e a organização de elementos que compõem a pesquisa, a saber: os cenários midiáticos e os cenários dos gêneros textuais presentes nas apostilas dos alunos do Estado de São Paulo e, finalmente a coleta de dados para uma análise qualitativa da temática em questão.

Nesta pesquisa, compreende-se o significado que os eventos e as interações têm para os alunos e professores no trabalho com gênero textual e em relação ao conteúdo da mídia, presentes nas situações de aprendizagem. Dessa forma, pretendeu-se partir do micro, os cadernos do aluno e do professor, para entender o macro, ou seja, a proposta pedagógica de

ensino da língua portuguesa, inserida no sistema educacional da rede pública do estado de São Paulo.

A fase de análise e resultados foi composta por análise e discussão qualitativa a partir da leitura e interpretação, embasada pelo referencial teórico. Enfatizando, então, a descrição, a indução, a teoria fundamentada em Bauer e Gaskell (2004). Prevalece, neste trabalho, o olhar qualitativo, o grande objetivo do método é obter um conjunto de interpretações e discussões mais ricas, permitindo novas elaborações, novos problemas e novas possibilidades de aprofundamento sobre as discussões abertas conforme Silva (1995).

Entende-se que a pesquisa qualitativa é aquela que busca entender um fato específico em profundidade. Trabalha-se com descrições, comparações, interpretações e atribuição de significados possibilitando investigar valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos. Assim, como afirma Creswell (2007, p.35):

[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias [...]

A relevância da abordagem qualitativa para esta pesquisa ocorre devido à imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa, bem como o contato direto e longo com o seu objeto de investigação, uma das suas principais características. Martins e Theóphilo (2007, p.137) destacam que os dados coletados devem ser predominantemente descritos; é necessário registrar a descrição: “de pessoas, de situações, de acontecimentos, de reações, inclusive transcrições de relatos.” É, por exemplo, o que acontece nos anexos (A, B, C, D ,E), quando é registrado por descrições os momentos em que aparecem os gêneros textuais e o uso das mídias nos Cadernos analisados.

A pesquisa é qualitativa e interpretativa, ou seja, possibilita que o pesquisador interprete os dados, possibilitando o reconhecimento dos possíveis problemas e limitações apresentados no decorrer da pesquisa. Isto é fundamental na análise das apostilas, pois sob o meu olhar de professora-pesquisadora posso melhor traçar as potencialidades e as fragilidades trazidas pelo método apostilado em questão.

Há, ainda, uma discussão bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, pois Bakhtin é um dos autores-chave que formam o quadro epistemológico para o assunto em questão.

Trajectoria pessoal

Neste trabalho, abordo a influência das mídias nas aulas de Língua Portuguesa e o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Em meu ponto de vista, é muito complexo abordar esta temática, descrever como ela acontece em sala de aula sem abordar minha experiência e contribuição pessoal no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente da classe que ministrei aulas no ano que iniciei esta pesquisa de mestrado.

Falar de minha vida profissional é algo gratificante, não que ela seja fácil, pelo contrário, ser educadora em um país onde a Educação não tem o espaço principal na vida das pessoas é algo desafiador.

Iniciei minha carreira na rede pública estadual de São Paulo como professora A.C.T., admitida em caráter temporário, em 2009. Em 2010, em meu segundo ano de trabalho, ano que serviu como base para esta pesquisa, no processo de atribuição, fiquei com as séries finais de cada ciclo, tendo em vista que traria aos meus alunos grandes contribuições em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e alguns vestibulares. Assim, fiquei com uma sala de oitava série do Ensino Fundamental e duas salas de terceiro ano do Ensino Médio.

Na sala que serviu como referência para esta pesquisa, fiquei com todas as aulas de Língua Portuguesa, ou seja, eu era a professora de língua materna da classe e ensinava “Leitura e Produção de Texto”, “Literatura”, “D.A.C. em Língua Portuguesa”, Disciplina de Apoio Curricular.

A série em questão era o Terceiro Ano B do Ensino Médio, no período noturno da Escola Estadual Profa. “Avelina Palma Losso”, localizada no bairro Santa Rosa, na cidade de Piracicaba. Foram momentos prazerosos, quando ensinar Língua Portuguesa era um forma de proporcionar mudanças e questionamentos aos alunos, principalmente aos que se desdobravam em uma dupla jornada: o trabalho e o estudo, contribuindo, posteriormente, para que os educandos conseguissem acesso em diferentes esferas sociais, inclusive no ambiente de trabalho.

As aulas de Língua Portuguesa traziam momentos de interdiscurso entre a língua materna e o ensino marcado por questões midiáticas. As aulas eram contextualizadas com a realidade extrassala e, para se estudar a língua, era necessário saber dos acontecimentos que marcavam o mundo, estudados nas aulas de D.A.C. e também conhecer diferentes gêneros textuais, para conseguir comunicar-se nas diferentes esferas da sociedade.

Essa forma de ensino-aprendizagem é o atual modelo de educação abordado pelas propostas curriculares e focado no sistema apostilado de ensino, caderno do aluno e do professor, em circulação na rede estadual de ensino de São Paulo.

Ao olhar, como professora-pesquisadora, para o atual modelo de educação na rede pública de São Paulo, pude perceber que vivemos em uma sociedade midiática, ou seja, a sociedade se estabelece com o pensamento organizado em torno das mídias e das tecnologias, o que se reflete na sequência didática proposta pelos cadernos estudados em sala.

Vivemos um período de transformação digital e tecnológica e, atualmente, a sua influência é incontestável. Temos, então, um aluno espectador, que traz consigo os conhecimentos prévios para a escola: televisão, internet, entre outros meios de informação e comunicação.

Ensinar a língua materna com base em tais propostas deve ser encarado como um desafio saudável e positivo, em que as aulas ganham uma nova aliada: a mídia, presente em indicações de filmes, músicas, livros, sites, DVDs, cujos textos bases foram retirados e mencionados nas apostilas.

Nesse processo, a criticidade e o ensino da língua caminham juntos, percebida a necessidade em estar a par dos fatos que permeiam a sociedade, pois estes são focos de debates nas aulas, contextualizam o ensino da língua, deixando as aulas e os momentos explicativos dos conteúdos muito mais dinâmicos e fáceis de serem entendidos, pois há o contexto explícito.

Para o educador e o aluno olharem e modificarem o mundo é preciso de linguagem nos seus mais diversos sentidos e esferas, ou seja, é necessário um multiletramento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ensino Médio, segundo os dizeres de Ruy Leite Berger Filho (1999), Secretário de Educação Média e Tecnológica, em um texto de apresentação oral corroboram com as ideias mencionadas:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

Embora considerasse a nova proposta de ensino da rede estadual de São Paulo contemporânea e diversificada, havia alguns entraves: a falta de recursos de mídia como filmes, computadores, músicas na escola, então era preciso improvisar; a falta excessiva de alguns alunos, a indisciplina e o desinteresse pelo conteúdo ministrado; o despreparo de

alguns professores que pareciam desatualizados e não se adaptavam à nova proposta, apenas se contentavam em reclamar do atraso na distribuição dos cadernos dos alunos, entre outros problemas.

Todavia, minha vontade de ensinar e trabalhar como educadora ultrapassava os limites e problemas presentes na escola. Percebia que, para a maioria dos alunos os cinquenta minutos de aula possibilitavam mudanças significativas para a vida, uma chance de melhor qualificação profissional e a continuação de seus estudos.

Então, agarrava-me nessas ideias e seguia adiante. Ora levando o texto impresso do site sugerido, ora levando meu rádio, ou locando o DVD solicitado; enfim, utilizava recursos próprios para ministrar as aulas com os elementos midiáticos que compunham o ensino-aprendizagem da língua em questão.

O mais gratificante era ver um aluno interessado em assistir a um clássico literário, consultar um site que menciona aspectos linguísticos estudados em sala, ouvir uma música e a partir dela elaborar sua produção textual e sua argumentação, mostrando o posicionamento crítico sobre determinado assunto. São inúmeros os exemplos a serem citados.

Como professora, nesses poucos anos de ensino, em que muito venho aprendendo, pude notar que as aulas ficam muito mais interessantes e dinâmicas quando contextualizadas e torna-se muito mais prazeroso conhecer a língua materna a partir de elementos trazidos pela mídia e por meio dos gêneros textuais, uma vez que vivemos em uma sociedade tecnológica e a influência do discurso midiático não deve ficar de fora do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, esta pesquisa vem colaborar com minha trajetória pessoal como aluna de escola estadual nos ensino fundamental e médio e professora da rede estadual paulista, possibilitando verificar quais pressupostos teóricos embasam esta minha experiência como professora e mostrar como acontece a influência do discurso midiático nas apostilas de Língua Portuguesa e o ensino marcado pela pluralidade de gêneros.

Por fim, entendo que Bakhtin (1995) trouxe enormes contribuições a esta pesquisa, pois é por meio das leituras que fiz sobre esse teórico que entendo melhor a minha prática em sala de aula como professora de língua materna. Concordo com a teoria de Bakhtin (1995), quando afirma que não olhamos somente o texto, mas também a atividade humana e a contribuição dos alunos no processo de comunicação. Então, um texto pode se encaixar em diversos gêneros, dependendo do tema e da situação de comunicação.

1. BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PAÍS

1.1 Contextualização histórica

O desenvolvimento e a expansão da língua portuguesa estão ligados à história dos povos que a criaram e, ainda hoje, a empregam, a transformam e a estudam.

A necessidade de comunicação entre os seres humanos, historicamente, sempre constituiu desafios. Assim, podemos pensar entre 35.000 a.C. a 15.000 a.C, quando o homem, desenhando nas paredes das cavernas, tentou estabelecer seus primeiros signos, ou ainda em 3.000 a.C., quando os egípcios representavam cenas de sua cultura por meio de desenhos procurando registrar fatos do cotidiano.

O alfabeto, grande avanço na linguagem escrita, propiciou a facilitação da comunicação à distância e, concomitantemente, a evolução da linguagem. Pode-se perceber o desenvolvimento dos meios de comunicação e o grande avanço na linguagem escrita, olhando os textos escritos pelos monges, a tipografia de Gutenberg, as impressoras computadorizadas, que imprimem textos transmitidos por satélites, o grande avanço na esfera educacional.

Há, inclusive, um consenso dentre aqueles que estudam os avanços dos meios de comunicação, de que a sociedade da informação caracteriza uma nova “era da comunicação”, que vivemos na “Era Digital” ou ainda na “Idade Mídia”, cujas raízes remontam à descoberta da máquina impressora (1454). Peter Burke (2002) mostra-nos que esse acontecimento histórico de fato marca o início de uma nova era que vinculava a imprensa ao progresso do conhecimento (ideário preconizado por Francis Bacon no século XVII). Nesse sentido, conhecimento e comunicação estão fortemente vinculados.

Hoje, a comunicação é garantida por meio dos livros, jornais, revistas, cinema, televisão, telefone, rádio e internet. A interação entre tecnologia e comunicação promove um grande desenvolvimento nessa área. Pode-se considerar, então, segundo Bordenave (2006, p. 19), que “A comunicação é uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social”.

Ensinar a língua materna implica não apenas conhecer aspectos linguísticos, como também preparar, por meio da linguagem, o indivíduo para o mundo, fazendo assim que este seja capaz de atribuir diversos sentidos em diferentes contextos.

A língua portuguesa é uma língua neolatina, novilatina ou românica. Em seu desenvolvimento histórico, podem-se apontar os seguintes períodos:

a) Protoportuguês: que vai do século IX ao século XII, quando os textos eram escritos em latim bárbaro, com algumas palavras portuguesas.

b) Português histórico: que vai do século XII até a atualidade, com a Fase Arcaica, indo do século XII até o século XV.

c) Fase Moderna, indo do século XVI até a atualidade, na qual encontramos o português clássico e o português pós-clássico. Assim, na época do português clássico, aconteceram os estudos gramaticais e desenvolveu-se a literatura. No período pós-clássico, a língua começou a assumir características que apresenta hoje.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo, até aproximadamente o meio do século XVIII, o Brasil limitava-se apenas a alfabetizar. Quem superava tal fase, poucos cidadãos, dedicavam-se aos estudos do latim, da poética e da retórica. Em 1759, com a reforma de Pombal, passou a ser obrigatório o ensino da língua portuguesa no Brasil, bem como a gramática da língua materna.

Estudar gramática, retórica e poética eram as disciplinas da Língua Portuguesa até o final do Império. No século XIX, a disciplina de Gramática passou a ser chamada Português e foi criado o cargo de professor de Português. Mudou-se o nome, mas não se mudou a forma de ensinar a língua, focando a gramática, a retórica e a poética.

Em 1950 e 60 houve a democratização do ensino, quando os filhos dos trabalhadores passaram a frequentar as escolas, no entanto a maneira de se ensinar à língua e às disciplinas não mudou.

Em 1970, estudos da área da Linguística começam a influenciar o ensino de Língua Portuguesa, levando a escola e os professores a ensinar com mudanças significativas. Surge então o ensino da língua em duas vias, com novas preocupações: como objeto e como meio para o conhecimento. Desta forma, o ensino de língua portuguesa não poderia ser feito de forma fragmentada, apenas como decodificação de ideias, desconsiderando a bagagem de experiências de quem as estudava, abordando a gramática de forma repetitiva e descontextualizada.

Assim, o atual modelo vigente no Brasil, proposto nas apostilas de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, entra em conformidade com tal proposta, partindo da ideia de um processo educacional em que o ensino-aprendizagem seja contextualizado; trazendo novidades tecnológicas, midiáticas e um ensino marcado também por gêneros textuais, no qual as frases, antes avulsas, ganham um significado dentro de um modelo textual.

Nos anos 90, com a popularidade dos vídeos, o evento da internet, o estudo dos meios de comunicação como prática na área da educação, a análise e produção de mensagens e informações novas a cada segundo, a escola ganhou uma nova preocupação, a de reestruturar sua proposta de ensino. Nas palavras da Secretaria da Educação, SEE/SP (2008, p. 29):

Nesse sentido, o atual Currículo não representa uma ruptura em relação aos documentos oficiais que o precederam. As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, construídas no período de 1986 a 1993 e que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, de 1997, e aos PCNs do Ensino Médio, de 1998, constituem a base sobre a qual ele se desenvolve.

Isso mostra um avanço histórico no processo de ensino-aprendizagem da língua, em que os conhecimentos da língua não são limitados pela norma padrão e acabam por receber outras influências, como as da mídia.

Na proposta atual, uma foto, uma cena de novela, uma fala de rádio, um torpedo, um e-mail são textos, pois geram uma comunicação e devem ser estudados, bem como os fatores que os envolvem: sociais, políticos, econômicos. Assim, outros textos são apresentados aos alunos, não somente os midiáticos. Nessa perspectiva, no processo educativo, os textos literários também são estudados e importantes, pois também formam o cenário das aulas de Língua Portuguesa.

O ensino com textos envolve, segundo a obra de Bakhtin (1995), atividades sociais variadas. Trabalhar a nova proposta, o ensino da língua com textos, constrói modelos, relativamente, estáveis de utilização da língua, que são orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional.

A mudança histórica no modo de ensinar a Língua Portuguesa leva a proposta de estudar a língua como um fator social, compreendendo tanto as características estruturais da língua, antes estudada apenas pela gramática, como também provocar reflexões quanto à sua adequação e flexibilidade nos variados contextos. Em síntese, a nova e atual proposta sugere um ensino da língua materna contextualizado.

1. 2 O sistema apostilado de ensino de São Paulo: conhecendo a proposta e a composição do volume

O caderno do aluno e do professor é um método apostilado lançado pelo governo de São Paulo em 2009. Os cadernos do aluno mantêm uma “conversa” articulada com os cadernos do professor. É um material paralelo ao livro didático, mas que deve ser trabalhado em sala, cotidianamente. Objetiva-se usar esse material em todas as escolas públicas de São Paulo. Assim, a Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo (SEE/SP), em acordo com a Proposta Curricular, apresentou uma proposta ao ensino, trazendo à escola um sistema apostilado, objetivando trabalhar com todos os alunos, aproximadamente 3,3 milhões, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os professores também receberam as apostilas, com o mesmo conteúdo a ser explorado em sala, no entanto com sugestões didáticas.

Os materiais chegaram a todas as escolas da rede estadual de ensino, sendo enviados à Equipe Gestora: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico; além dos professores e alunos, com orientações específicas quanto ao uso dos jornais, vídeos SEE/SP (2008). No entanto, seu uso em sala ficou voltado aos professores e aos alunos.

Em um primeiro momento, veio o caderno do professor, no ano de 2008 e, em seguida, em 2009, para dar suporte, trouxe o caderno do aluno, repleto de conteúdos: mapas, tabelas, gráficos, exercícios, desenhos ilustrativos, fotos, charges.

Totalizam-se 60 cadernos diferentes para os alunos e 76 cadernos para os professores, sendo os conteúdos sempre organizados por bimestre, por série e por matérias.

É válido ressaltar que o caderno do professor e do aluno, o qual eu chamarei de sistema apostilado de ensino da rede estadual de São Paulo, não tem o objetivo de substituir o livro didático, mas sim de dar suporte ao mesmo e aos professores no processo ensino-aprendizagem, sendo uma ferramenta a mais no processo de pesquisa e de estudos. Os cadernos em circulação servem de suportes didáticos e devem ser explorados principalmente em sala de aula.

Os cadernos estão divididos em áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. No Ensino Fundamental foram sete cadernos, um para cada disciplina curricular: língua portuguesa, língua inglesa, geografia, história, arte, ciências e matemática; enquanto os estudantes do Ensino Médio receberam onze cadernos diferentes, sendo um para cada área: língua portuguesa, língua inglesa, história, arte, sociologia, geografia, filosofia, química,

física, biologia e matemática. Vale ressaltar que os alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental receberam a quantidade de cadernos mencionada acima, bimestralmente.

Parafrazeando os dizeres de Maria Helena Guimarães de Castro SEE/SP (2008), secretária do Estado da Educação, o material – do aluno e do professor – foi elaborado para oferecer uma fonte a mais de pesquisa e de aprendizagem. A Secretaria Estadual de Ensino/SP (2012) salienta, ainda, que as propostas metodológicas contidas nos cadernos do professor e do aluno deverão ser complementadas, fazendo-se uso de outros textos escritos e fontes disponíveis em diferentes veículos midiáticos.

1.3 O discurso da cultura midiática adentra a escola no processo de ensino da rede estadual paulista

A sociedade está conectada, ou seja, está marcada pelas interfaces de informação e comunicação, as quais, por diferentes formatos, constituem novos modelos de vivermos e de estudarmos, assim, construímos uma cultura digital.

As mídias ajudam a produzir transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, importantes, na sociedade; sendo assim, um passo para transformar qualquer realidade é o ambiente escolar. Dessa forma, as mídias adentram ao ensino e vão direta e indiretamente para a sala de aula, para o processo ensino-aprendizagem.

O ensino com influência do discurso midiático abrange uma quantidade imensa de pessoas e opiniões; sendo assim, seus produtos são multimodais, ou seja, incluem a fala, a escrita, o áudio, o não-verbal, os símbolos, as formas visuais de comunicação e suas inter-relações e acabam por empregar diversas tecnologias. Assim, constitui-se um sistema midiático educacional e seu poder no processo de ensino-aprendizagem acaba por provocar grandes transformações, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais as diferentes linguagens são estudadas e exploradas. Então, talvez a mais importante das transformações seja o ensino midiaticizado.

O discurso midiático traz as visões de mundo, os comportamentos, os meios tecnológicos, os valores, as crenças para a sala. Assim, ensina-se algo além da disciplina e do conteúdo oferecidos na grade curricular.

Há, então, a fusão do que é vinculado nas mídias e do que deve ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem. A partir dos discursos apresentados, no caso do sistema apostilado de ensino da rede estadual paulista, há indicações de sites, filmes, músicas, DVDs fazendo-se a representação do que está na sociedade, do objeto de estudo, dos pontos abordados para o ensino da língua materna; dessa forma, tudo isso perpassa um processo de posicionamento e construção do novo: da construção da criticidade do aluno, da argumentação e da nova produção textual. A presença de traços midiáticos é decisiva, pois contribui para a geração de novos sentidos, em acordo com a atual proposta de ensino.

Percebe-se que o ensino, antes tradicionalmente atribuído à escola, à religião, à família, à filosofia, agora se concentra também em agentes midiáticos, rompendo com um modelo que durou décadas, assim contribuindo para uma nova percepção da realidade escolar, pois a cultura do discurso midiático exige uma nova forma de ler e interpretar a realidade,

logo determina uma nova forma de ensinar e de aprender, pois encontramos, na atualidade, um aluno-espectador.

Ao localizarmos o nosso enfoque nas práticas de linguagem que emergem no campo de comunicação nas mídias, partimos da noção de atividade enunciativa, ligada à noção de gêneros de discurso, inseridos em um posicionamento que defende a importância de se promover na escola o letramento midiático dos aprendizes.

Uma instituição tão fundamental quanto a universidade e a escola é a mídia. A mídia não é mais uma indústria cultural, ela é a cultura, ela é uma linguagem.

A escola e o sistema de ensino, nas últimas décadas, foram chamados para a nova realidade de ensino. Um desses caminhos para a mudança no processo educacional é apontar caminhos para a incorporação da mídia e das tecnologias na escola, procurando traçar elos entre educação, escola, conhecimento, informação, mídia e tecnologia.

Uma escola que pretenda chamar os alunos ao processo educativo, pretendendo alcançar maior parte das crianças e adolescentes, atingindo diversos objetivos, entre eles o pedagógico e o letramento, não pode manter o isolamento entre os fatores escola e mídia. Assim, a vida cotidiana registrada nos meios de comunicação devem fazer parte do âmbito escolar. Nesse sentido, a junção mídia e escola são de extrema importância, traçando uma ponte para a realidade. Logo, Silva (2010) salienta que as tecnologias de informação e de comunicação não são apenas meros instrumentos que possibilitam a missão/recepção deste ou daquele conteúdo, mas também contribuem fortemente para condicionar e estruturar a ecologia comunicacional das sociedades.

A partir da segunda metade do século XX, as alterações no ritmo de produção passaram a indicar a existência de uma nova organização social. Assim, o barulho das máquinas, a fumaça das usinas, o sistema fabril deram espaço aos *softwares*, aos computadores, aos chips, e às redes de comunicação, propondo uma releitura do sistema como um todo, necessitando rever alguns conceitos, entre eles os de educação, conhecimento, escola, mídia e meios tecnológicos. Baccega (2001) garante que a:

[...] reelaboração do que está; inclui a condição de ser capaz de trazer à superfície o que é ainda virtual naquele domínio. Prevê ter claro que o virtual de um domínio nada mais é que o resultado da interdiscursividade de todos os domínios, possível naquela formação social; que os diversos fenômenos da vida são concatenados em referência à sociedade como um todo. Para tanto, as informações fragmentadas não são suficientes.

Nas novas situações de ensino, a compreensão da cultura midiática necessita, mais do que nunca, articular os saberes a um conhecimento capaz de decifrar a produção comunicativa de sentidos, dos alunos e da sociedade, assim como os discursos, sempre levando em consideração os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais abordados em um mundo de tecnologias midiáticas.

Nesse sentido, a visão de Landim (1997, p.4) nos assegura que:

E escola, na sua concepção tradicional, não tem como assumir sozinha o papel de propulsora do desenvolvimento e do conhecimento. Faz-se necessário que novas formas de abordagem da difusão do saber sejam utilizadas para atender à forte demanda da sociedade atual, cujas perspectivas sociopolíticas, econômicas, pedagógicas e tecnológicas, entre outras, apresentam por sua própria dinâmica, novos enfoques.

A relação discurso midiático e educação, normalmente, é vista por vieses completamente diferentes: ou a cultura dos meios mais modernos e as novas tecnologias da comunicação, abordadas pelos profissionais apenas como suporte para o processo educacional, são vistas como instrumentos causadores do desastre educacional no país ou uma espécie de milagre para os problemas da educação.

No primeiro caso, temos aqueles que vêem a televisão, a internet, as redes de telecomunicações, os meios impressos de massa, o cinema comercial, entre outros, como os vilões da suposta “ignorância” da juventude, como os transmissores de uma cultura sem importância.

No segundo caso, esses meios são tidos como veiculadores de práticas sociais em uso, merecedores de todo crédito e também como instrumentos importantíssimos a serem introduzidos na educação formal, nas escolas.

Esse contraste de visões é explicado pelo controverso papel realizado pelos meios de comunicação na atualidade: ao mesmo tempo em que esclarecem, disponibilizam informações, educam, ditam comportamentos, também nos levam a certos posicionamentos e atitudes, colocando-nos em verdades pré-construídas e valores distorcidos. Talvez esse seja o motivo que preocupa aqueles que são resistentes à inserção da cultura do discurso midiático nas escolas. Sobre essa problemática, Martín-Barbero (2000, p. 52) traz a seguinte discussão: “nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar”.

Entendemos, dessa maneira, que antes de modernizar os instrumentos pedagógicos que vão servir de suporte para a aprendizagem, é preciso modernizar a própria estrutura do

ensino que sustenta o sistema educacional, pois de que vale disponibilizar TV, DVD, computadores com internet para as escolas se os professores ainda são apenas transmissores de informações? “Transmissor” por transmissor, o aluno pode optar somente pela internet que cumpre esse papel muito bem e com a comodidade de nem precisar ir à escola.

Desta forma, a mídia e os recursos tecnológicos não devem ser vistos pelos educadores apenas como suporte, ou ainda, como apenas um meio de passar o tempo em sala de aula, eles devem ser explorados como uma forma de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem como aprimoramento das políticas educacionais, ou seja, devem ser vistos como meios de cultura, como a oportunidade ao estudo da linguagem.

Mello (2000) afirma que a democratização do acesso ao ensino e a melhoria da qualidade da educação formal, foco do ensino público, devem estar em constante diálogo com o contexto da sociedade, marcado, entre outras coisas, pela dispersão das tecnologias da informação e pela cultura da mídia.

Ainda abordando esta temática, Belloni (2002), relata a influência e o papel socializador exercido pelas mídias na formação das novas gerações dizendo que por este ângulo haveria até a necessidade de se ter um profissional que não fosse apenas professor, mas sim “educomunicador”; pois daria conta de entender as mudanças ocorridas na educação e trabalharia com elas em sala.

Para Soares (2000), o educomunicador seria um novo profissional especialista, formado no campo da comunicação para atuar diretamente na educação formal, ensinando não apenas uma disciplina, por exemplo, a Língua Portuguesa, mas educando para a comunicação, atento aos acontecimentos da sociedade.

Jacquinet (2008) traz uma colaboração relevante para esta discussão, ele entende que o educomunicador “não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas”.

Nesse sentido, o Fórum sobre Mídia e Educação (1999) reforça tal ideia, dizendo que a sociedade deveria se abrir para formação do novo especialista, o educomunicador: “o novo profissional, que atua ao mesmo tempo no campo da educação e da comunicação, movido pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social.” E, é este professor que a rede pública estadual de ensino de São Paulo, segundo mostram os documentos, quer que integre o quadro do magistério, ou seja, um professor com olhar social para as questões que envolvem, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa, embora essa ideia se amplie também nas propostas curriculares das outras disciplinas.

Nessa perspectiva, o professor, principalmente, o de língua materna da rede estadual de ensino, precisa ser um sujeito atualizado, questionador, crítico, desbravador e, sobretudo, um pesquisador e conhecedor da língua, uma vez que os produtos da cultura midiática, assim como o meio social, o qual os engendra, estão em constante transformação, seja na sua forma natural, no conteúdo ou nos valores que carregam.

Esse profissional deve ser um mediador entre o discurso e a cultura das mídias que perpassam as práticas sociais e o conhecimento dos meios para os métodos do processo de ensino-aprendizagem trabalhados em classe.

É de suma importância trazer um breve resultado de algumas reflexões de Jacquinet (2008), com o objetivo de mostrar prováveis oposições entre os meios de comunicação e a escola. Para tanto, a adaptação e síntese de um quadro de Jacquinet, mostrando algumas oposições existentes entre escola e meios de comunicação:

Quadro 01: Escola e meios de comunicação

Adaptado¹ pela autora

ESCOLA	MEIOS DE COMUNICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • voltada para o passado 	<ul style="list-style-type: none"> • interessam-se pelo atual, pelo cotidiano
<ul style="list-style-type: none"> • repousa sobre a lógica da razão, do tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> • sobrevivência do novo, do acontecimento, do impacto
<ul style="list-style-type: none"> • ignora (ignorava?) a lógica econômica 	<ul style="list-style-type: none"> • só funcionam segundo a lógica econômica
<ul style="list-style-type: none"> • vive da durabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • vivem da efemeridade
<ul style="list-style-type: none"> • procura formar os cidadãos 	<ul style="list-style-type: none"> • formam os consumidores
<ul style="list-style-type: none"> • a objetividade, a razão é subjacente a todas as disciplinas ensinadas na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • valorizam a subjetividade, a emoção
<ul style="list-style-type: none"> • encarregada de transmitir a cultura do saber, do científico 	<ul style="list-style-type: none"> • o que é transmitido é menos saber do que informações (com raras exceções)
<ul style="list-style-type: none"> • o saber transmitido é selecionado, construído ao longo do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • tratam de todos os assuntos

¹ Releitura do quadro de Jacquinet realizada por Nanci Aparecida Costa

Entende-se, segundo os dizeres de Jacquinet (2008), que, embora escola e meios de comunicação se diferenciem em muitas perspectivas, eles entrecruzam-se em seus papéis de transmissão da cultura, de informações e de formação dos indivíduos. Nota-se ainda que ambas possuem interesses sociais, objetivando veicular a cultura e formar o sujeito, porém, se utilizam de mecanismos opostos em alguns momentos.

A escola, os professores, os educadores, os educadores e qualquer outro profissional da área da educação, selecionam os produtos culturais e fazem um recorte da cultura, do que desejam que seja aprendido, entendido e aceito. Percebe-se, também, que a escola do século XXI está procurando romper as barreiras tradicionais e arcaicas de ensino-aprendizagem.

É necessário fazer um questionamento: Qual a necessidade de articulação entre esses dois campos sociais? O discente já chega à escola formado e educado pelas mídias: a televisão, o rádio, a internet, o torpedão, o e-mail, o jornal, a revista entre outros meios impressos, já “educaram” em grande parte essa criança. Isso não mostra uma tendência, mas sim um fato social de que atualmente é bastante complicado manter a sala de aula “desconectada”, ou seja, à parte desse universo social.

Muitos dos conteúdos temáticos explorados pela escola e pelos profissionais da educação já foram e continuam sendo apresentados a esse aluno, porém, de maneira muito mais atrativa e descompromissada, uma vez que a escola, em contraposição aos meios de comunicação, trabalha com a sistematização do conhecimento e exige resultados de aprendizagem. Portanto, deve-se considerar que a realidade da sociedade acaba gerando diversas mudanças na cultura escolar.

Por um lado, se a criança não percebe, na escola, esse elo entre a vida fora da sala de aula, representada pelo discurso midiático, e o ensino para a vida, representado pelas intervenções formativas, ela acaba tendo como referência a escola como um lugar onde se aprende tudo, menos o que as práticas sociais vão lhe exigir no seu percurso como sujeito social.

Por outro lado, não podemos negar que a escola e os meios de comunicação possuam vários pontos confluentes, pois o que se trabalha no colégio pode ajudar muito a compreender a cultura e o discurso midiático; da mesma forma que os meios podem trazer inúmeras contribuições para o ensino formal. Assim, Saviani (1997) corrobora com esta ideia apresentada:

A disseminação dos meios de comunicação de massa é um dado que a escola não pode ignorar, porque eles têm um peso importante nas vidas das crianças e à escola cumpre levar em conta esse dado e procurar responder a essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho.

É válido, ainda, ressaltar que os modos de apropriação do saber não são estáticos, sofrem influência do contexto sociohistórico pelo qual são perpassados. Atualmente, as novas tecnologias estão à disposição dos cidadãos e, cada vez mais, alcançando novas camadas da população, estas antes desprovidas de televisores, DVDs, computadores, celulares. Com essas novas tecnologias vieram também a agilidade e a multiplicidade de linguagens.

As relações mídia e ensino, linguagem formal e informal, linguagens institucionais escolares e linguagens institucionais não-escolares dão continuidade à realidade surgida na sociedade pós-industrial, sendo necessário entendê-la e pesquisá-la. Nesse sentido, o profissional da área da educação precisa refletir sobre as questões que envolvem tal temática.

A proposta vigente nas escolas, com foco na rede estadual de ensino de São Paulo, parece estar se modernizando para atender a esse novo público, fruto de uma geração da modernidade, da “Idade Mídia”. Esse é o cidadão-espectador midiaticizado que não precisa simplesmente assimilar informações, decorar frases, assimilar regras, pois os meios de comunicação já possibilitam isso, mas sim (re)configurá-las, compreendê-las e, com isso, tomar voz ativa frente a esse novo espaço social, adaptando-as ao contexto que vive e conseguindo se comunicar em diversos contextos.

2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O DISCURSO MIDIÁTICO

2.1 Uma proposta alternativa ao tradicional

Almeida e Valente (2009, p. 18) salientam que a integração de tecnologias ao currículo, com foco a disciplina de Língua Portuguesa, se estabelece com as mídias e envolve as mensagens e os contextos; as múltiplas relações entre culturas; as diferentes linguagens; tempos e espaços; professores e alunos; negociações e atribuições de significados.

A sociedade funciona, hoje, com um número ilimitado de discursos que se cruzam, pois surgem os novos discursos, os quais ajudam a alterar significados e a criar novos sentidos, de acordo com o receptor, o contexto e a situação. Sabe-se que o universo do indivíduo é formado por diálogos entre esses discursos; pela linguagem, na qual o seu cotidiano está inserido. E, nas relações de interdiscursividade, o grande desafio é a interpretação das linguagens, das relações imagéticas, da seleção de informação e da inter-relação dos conhecimentos, principalmente no âmbito escolar. Citelli (1998, p. 78, 81) afirma:

Os homens não são apenas seres de linguagem, mas, sobretudo, na linguagem [...] É com os sistemas de comunicação que os seres na linguagem formam boa parte do seu universo de representações.

A citação acima é de extrema importância para entendermos a real necessidade de uma reestruturação na proposta de ensino-aprendizagem da língua materna na atualidade.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas não pode continuar vinculado a uma concepção de escrita erudita, voltada apenas aos aspectos gramaticais da língua, aprisionada pelo poder incontestável da norma padrão, acessado por uma minoria, ocasionando o preconceito linguístico, uma vez que exclui do seu domínio grande parte da sociedade falante da língua.

Não há como negar que a evolução do mundo do trabalho, suas expectativas em relação às competências na escrita, a complexidade e diversificação dos meios de comunicação e o uso das novas tecnologias da informação nos colocam em novas perspectivas de uso da palavra, como saliente Barré-de-Miniac (2006). Ou seja, não há como a escola ignorar essa nova realidade tecnológica, já que as práticas de linguagem, ao mesmo tempo em que refletem as práticas sociais, grande parte delas perpassadas pelos meios de comunicação da mídia, também as refratam.

Refletindo sobre a língua no campo educacional, qual seria o objetivo prioritário do ensino formal, segundo a norma padrão, da Língua Portuguesa? É discurso recorrente, há

algum tempo, que o ensino da língua materna deve ir muito além de sua gramática, no sentido tradicional da palavra, de decorar normas que a regem, de dominar uma vasta nomenclatura que só aos gramáticos interessa, de conhecer os clássicos da literatura, como chama a atenção Geraldi (2003). Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que o processo de ensino e aprendizagem da língua deve, antes de tudo, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006): “levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente”.

Assim sendo, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é fazer com que os alunos se apropriem das práticas de linguagem que constituem uma dada sociedade, um determinado povo e não apenas às práticas consagradas pela tradição literária, mas também aquelas produzidas pelas esferas científicas, políticas, jornalísticas, publicitárias.

Nesse contexto educativo, os professores devem trazer as mídias para a sala de aula com possibilidades de um trabalho integrado e significativo para os educandos, visando a estimular o pensamento crítico, a criatividade, o conhecimento da língua e, principalmente, a adequação dos alunos nos diversos contextos que exijam o uso da língua materna.

Mídia, tecnologia e atividade prática coexistem, devendo reunir entre si importantes elementos políticos, normas da sociedade e valores para a construção de um cidadão consciente e crítico.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), a presença da relação entre a mídia e a sociedade em geral, que antes parecia distanciada da realidade das escolas, começa a ser explicitada na educação, por meio dos temas transversais e das propostas interdisciplinares.

Os primeiros PCNs esquematizam os objetivos do ensino da língua materna por meio da tríade aluno-língua-ensino; conforme lemos em Brasil (1997, p. 25):

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Nessa citação do PCN, notam-se três temas-chave: o aluno como sujeito do seu fazer, a língua em uso como objeto de conhecimento e a escola como mediadora do saber. Embora esse texto tenha sido escrito há mais de uma década, ainda reflete as necessidades atuais do ensino da língua. Nesse sentido, é importante fazer novos questionamentos: como associar esses temas: o falar extra sala de aula, o escrever para o que circula socialmente entre o ensino

da língua e os meios de comunicação de mídia? Como trabalhar esses temas em sala de aula e com diferentes alunos?

O aluno tem que ser o sujeito da sua ação, não podendo simplesmente ser um receptor passivo do conhecimento que a escola veicula, mas, em contrapartida, ser protagonista das informações disponibilizadas pela cultura midiática. Para Citelli (2004, p. 99):

É preciso (de fato) fazer o aluno assumir a sua voz como estância de valor a ser confrontada com outras vozes, incluindo-se a do professor. Desse modo, a sala de aula passaria a ser entendida como lugar carregado de história e habitado por muitos atores que circulariam do palco à platéia à medida que estivessem exercitando o discurso.

Refletindo sobre essa ideia para o contexto da Língua Portuguesa, pode-se falar que, para o sujeito-aluno ser um produtor de textos, dono de sua palavra leitor e ouvinte com *atitude responsiva ativa*, nas palavras de Bakhtin (1986), o aluno precisa estar inserido em um processo que lhe forme integralmente, lhe ofereça possibilidades de se assumir como cidadão aluno e vivenciar práticas de linguagens autênticas e socialmente disponibilizadas pelas esferas sociais.

Atualmente, os meios de comunicação representam boa parte das instâncias sociais que trazem informações, regras e valores. Logo, o ensino formal da língua não pode, de maneira alguma, ignorá-los. A escola e os professores precisam ser mediadores das práticas sociais, estas perpassadas sempre pela linguagem e o pelo saber construído pelo aluno.

Os PCNs, supracitados, destacam o papel importante que o computador, o CD-ROM, o DVD, o rádio, o celular, as mídias impressas e televisivas, a internet podem desempenhar no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. É uma questão de letramento necessário para o século atual, portanto é uma questão de cidadania.

Nesse sentido, deve-se dar uma atenção especial aos conceitos de multiletramentos: letramentos midiáticos e letramentos multissemióticos; propondo que o significado dos mesmos devam incorporar as habilidades e competências, tão exploradas no processo de ensino-aprendizagem da rede estadual de ensino de São Paulo, referentes aos aspectos linguísticos e, ainda, os significados vindos da pluralidade dos sistemas de linguagem aliados às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Dentro dessa perspectiva, procurar alternativas para trabalhar a leitura e a escrita em sala, reconhecendo a influência da cultura midiática: uma das alternativas seria a escola ampliar a noção, já existente, de letramento, isto é, superando o uso da palavra escrita e cristalizada pela tradição, aceitando as mudanças trazidas pela sociedade e pela mídia,

possibilitando que os alunos possam participar de múltiplas práticas sociais perpassadas pela linguagem. Dessa forma, letramento seria a habilidade de interagir por meio de textos diversificados, nas situações de produção e de recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos. Assim, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o letramento.

Nesse mesmo contexto, Rojo (2007) nos coloca a necessidade de se trabalhar com os multiletramentos e os letramentos multissemióticos. Os primeiros estão ligados à ampliação das esferas sociais trabalhadas pela Língua Portuguesa, ou seja, não há como restringir os estudos linguísticos ao campo literário, da escrita consagrada pelos grandes autores da literatura. É preciso recuperar a fala dos campos jornalístico, publicitário, científico, jurídico, político: a palavra em uso em todas as suas esferas.

O letramento multissemiótico ou *multimodal*, conforme Dionísio (2005), requer que a escola, e aqui se inclui a disciplina de Língua Portuguesa, não se detenha apenas na linguagem verbal, uma vez que o mundo contemporâneo é o mundo das multissemioses: mundo em que a palavra escrita passou a interagir com a linguagem imagética, sonora, dos gráficos, das tabelas, dos esquemas; assim não dá mais para a escola desconhecer esse fato, pois a internet, a televisão, as revistas, os jornais, os celulares estão repletos de cores, figuras, formas e sons. Assim sendo, as multissemioses se articulam a todo o momento com a linguagem verbal.

Rojo (2007) ainda postula que é válido pensar nos letramentos multimeios, ou seja, o letramento do e para os diversos meios de comunicação que a sociedade disponibiliza. E esses três tipos de letramento se entrecruzam o tempo todo. Um exemplo de letramento multimeio: na televisão, nós não temos apenas a circulação do discurso da esfera jornalística, mas também do discurso político, jurídico, religioso, do cotidiano, literário, econômico, (multiletramentos), como também não temos apenas a utilização da linguagem imagética, mas também da sonora, da verbal (letramento multissemiótico).

Como não há prática social que não esteja perpassada por práticas de linguagem, para entender um processo de letramento é preciso, antes de tudo, pensar nessa *situação social mais ampla* Bakhtin (1986): em que a atividade da linguagem está inserida, assim como nas coerções do seu contexto mais imediato de produção: interlocutores, objetivos da interação, temática, suporte textual.

Devemos entender como essas práticas de linguagem são organizadas no discurso, em sala de aula, pois tudo o que se é dito, sempre está em um contexto. A linguagem não se encontra desconexa, avulsa e é, nesse sentido, que o ensino-aprendizagem de Língua

Portuguesa encontra-se recebendo influência, não apenas do discurso midiático, mas também dos gêneros textuais: elementos de organização da linguagem.

2.2 O ensino de língua portuguesa e o letramento midiático: uma mediação

Desde os anos de 1990, entramos na “Idade Mídia”, na qual, por diversas horas, as pessoas, em especial os jovens, estão conectados na Internet, por diversos motivos, entre eles o de ouvir música pelo *MySpace*, o de enviar cartões desejando felicitações por *Orkut*, o de ler as notícias diárias nos sites e o de pagar as contas mensais. Esses exemplos, dentre outros, nos remetem a uma alteração no estilo de vida, que afeta as formas de ler e escrever, por consequência, o jeito de aprender e ensinar a ler e escrever, principalmente quando pensamos nos alunos nascidos nesse contexto.

Para Schneuwly (2004), a ação do professor é mediada por gêneros de atividades discursivas, instrumentos socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, por meio dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

O gênero textual permite a produção e a compreensão de textos orais e escritos, proposta presente no material em circulação na rede estadual de São Paulo e foco deste estudo, confirmando a tese defendida pelo autor de que o gênero é um instrumento que estabelece uma relação meio-fim, relação que é a base da atividade mediada por esse instrumento.

O homem, o estudante contemporâneo, principalmente, vive a vantagem de poder estar ligado à mídia que lhe permite o acesso e o compartilhamento de experiências, de informação e de interação, rompendo barreiras de tempo e espaço. Entretanto, tudo a que temos acesso nas mídias, em termos de imagens, textos, sons e movimentos, passa por uma montagem, ou seja, por uma edição, resultante de um trabalho coletivo e especializado, que segue padrões previamente estruturados.

A denominada cultura de massa, apoiada no desenvolvimento de tecnologias que contribuem para explorar o campo dos audiovisuais, também mobiliza fundamentos de sistema que trabalham a representação simbólica como meio de inclusão e exclusão social.

Para Soares (2000, p.56) o: “[...] paradigma da educação no seu estatuto de mobilização, divulgação e sistematização de conhecimento deve acolher o espaço interdiscursivo e midiático da comunicação como produção e veiculação da cultura.”

Contribuindo para esse debate, também recorreremos à Baccega (2001, p. 32) quando afirma que é: “no campo da comunicação/ educação que se constitui, na contemporaneidade, o lugar de construção da cidadania”. A essas vozes juntamos a nossa, ao refletirmos sobre a urgência da implementação de programas de educação para os meios de comunicação, ou seja, de uma “pedagogia da comunicação”, conforme Schaun (2002, p. 23).

Da leitura desses e de outros autores, Nascimento (2004) depreende que é preciso levar em conta uma educação voltada e centrada para as mídias; em que práticas pedagógicas sejam adotadas com a finalidade de levar os alunos a desenvolver capacidades para compreender a repercussão que as formas simbólicas expressas pelas mídias exercem em sua vida e, ao mesmo tempo, para levá-los ao reconhecimento das formas constitutivas dos enunciados mediatizados em suas dimensões formais, estéticas, pragmáticas e ideológicas.

Citelli (1998, p. 34) propõe trazer para a escola “as linguagens não institucionalizadas”, entretanto o professor precisa superar os obstáculos decorrentes de uma formação que ainda deixa muito a desejar, no que diz respeito à apropriação de um instrumental teórico e metodológico que faça dele o mediador efetivo da comunicação midiática, tarefa que recai sobre os professores de língua portuguesa, pois trabalham com gêneros que emergem de uma infinidade de esferas da atividade humana, segundo Bakhtin (1995): “duas esferas da criação ideológica”.

Essa nova realidade, atrelada às novas tecnologias, mais propriamente à expansão da mídia eletrônica, faz com que conceitos-chave para o ensino de língua portuguesa, referidos nos documentos oficiais, que orientam o ensino das capacidades, competências, habilidades, conteúdos no Brasil, assumam novos sentidos. Aplicada, especialmente na área de formação de professores de Língua Portuguesa, o que exige uma revisão ao conceito de letramento.

Para Dionísio (2005, p. 159), a noção de letramento como habilidade de ler e escrever: “não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade”. A autora propõe que este termo seja empregado em sentido amplo e sustenta a posição de que há necessidade de falarmos em multiletramento, que abrange as variedades terminológicas como “letramento científico”, “letramento literário”, “letramento visual”, “novo letramento” e entre eles, o “letramento midiático”.

Na “Idade Mídia” o letramento digital do professor é relevante para que ele possa ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, em um ensino marcado por palavras, movimentos, imagens, sons, aparelhos eletrônicos. Assim, cabe aos professores estudarem essa realidade, transformando-a em fonte de atividades midiáticas e tecnodidáticas, ensinando os alunos a se expressarem, a se comunicarem, tirando proveito dos recursos que a tecnologia lhes oferece.

Da ampliação do termo “letramento”, surge à necessidade de transformação das práticas pedagógicas que definam como eixo didático um movimento pelo ensino reflexivo, reconhecendo que o domínio dos usos sociais das linguagens verbais e não-verbais possibilita

a participação política e cidadã do sujeito, bem como a transformação das condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade de vida.

Sabemos que, com a multiplicação dos sistemas sígnicos, com seus cruzamentos e códigos, consequência da evolução científica e tecnológica, novas capacidades e habilidades de linguagem que passaram a ser exigidas, entre elas, a atribuição de sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens, como a mídia.

Em relação a essa temática, é válido ressaltar os dizeres de Brait (2001, pág.17):

Exige-se do profissional da linguagem, educador ou profissional voltado de alguma maneira para o trabalho com os textos, uma atuação que, utilizando seus conhecimentos teóricos sobre linguagem, leitura, produção e recepção de textos, aponte, pelas relações estabelecidas pela materialidade lingüística e a materialidade visual, a reiteração, a ampliação ou o redimensionamento de sentidos.

3. A NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

3.1 A aplicabilidade dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e um paralelo com a influência midiática

No Ensino Fundamental II, a partir das tipologias do narrar, relatar e prescrever e expor-argumentar são trabalhados os diversos gêneros textuais presentes nessas tipologias, desenvolvendo quatro grandes campos: linguagem e sociedade, leitura e escrita, funcionamento da linguagem e produção e compreensão oral.

As aulas de Língua Portuguesa possuem uma relação direta com os gêneros textuais, pois esses textos têm formato próprio, suporte específico, ou seja, têm o que os estudiosos chamam de “características sociocomunicativas”, definidas segundo Bakhtin (1992) pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição. Os gêneros textuais são uma condição didática para trabalhar com os comportamentos leitores e escritores.

Antigamente, a palavra gênero voltava-se quase especificamente ao campo literário e à retórica, porém, atualmente, os gêneros se prendem a diversas esferas da produção textual, pois eles evoluíram juntamente com as sociedades e “antigos gêneros” ainda se fazem presentes, enquanto que alguns desapareceram ou deram origem a novos. Hoje, uma carta familiar, um editorial e um *e-mail* ou ainda uma mensagem em um *Chat* são considerados gêneros textuais, pois são formas linguísticas relativamente estáveis que as pessoas se apropriam para planejar e executar uma interação verbal.

Sob a minha ótica e análise, esta pesquisa objetiva reunir autores e ideias com um pressuposto epistemológico em comum, que estudem, descrevam e ensinem a linguagem em uma concepção sócio-histórica, entendida como interação humana, em elaboração constante entre seus interlocutores, na qual a língua seja estudada a partir de suas práticas de uso, a partir de elementos de comunicação do cotidiano.

Dessa forma, o estudo da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, como instrumentos mediadores, passa a ser, segundo alguns autores, (NASCIMENTO, BARROS, SAITO), mediações formativas que se constituem de práticas letradas específicas, orientadas e estudadas para a interação social e para as atividades de linguagem que configuram a sociedade, assim como para a apropriação de conhecimentos sobre a língua materna e seu funcionamento nas diversas formas de uso.

O trabalho com gêneros textuais é uma forma de se lidar com as linguagens nos seus mais variados usos cotidianos. Segundo Marcuschi (2005), nada do que fazemos está fora de ser algum gênero, nem mesmo as conversas rotineiras, os diálogos informais.

O processo de ensino-aprendizagem através dos gêneros textuais pode ser entendido como ferramenta indispensável na socialização, usado para interagir nas mais variadas formas de comunicação social. É por meio do texto que o usuário da língua, o aluno, desenvolve sua capacidade de organizar o pensamento, de transmitir opiniões, de formar conceitos.

Nota-se, nas apostilas em circulação da rede estadual de ensino de São Paulo, que o sistema apostilado de ensino, além de focar a proposta do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos mais diversificados gêneros orais e escritos, também inclui os gêneros de mídia.

Nesse sentido, os gêneros textuais e a mídia são norteadores, possibilitando aos professores um ensino da língua materna contextualizado com a realidade dos fatos que estão acontecendo na sociedade, oportunizando aos professores levarem à sala de aula não só atividades gramaticais de Língua Portuguesa, mas sim discursos e valores ideológicos que estão na sociedade, permitindo, dessa maneira, que os alunos sejam sujeitos participantes do processo e ampliem seus conhecimentos.

Especialmente na última década há a inserção dos gêneros textuais midiáticos na educação, assim, promovendo uma mudança no processo educacional e nas aulas de Língua Portuguesa. Encontra-se, a cada indicação de filme, de site, de anúncio publicitário, de DVD, um gênero textual que serve como suporte para o conhecimento da língua materna. Assim, não se pode negar que a realidade escolar deixou de ser conhecida e reconhecida a partir da mídia. Dessa forma, novas combinações aparecem no contexto escolar e são facilitadas pela tecnologia, tornando as aulas mais atraentes.

Diante disso, a escola não pode mais fechar as portas para os gêneros veiculados na mídia, como o torpedo, o e-mail, por exemplo, e precisa dar condições para que os professores introduzam novas práticas didáticas.

Como Bakhtin (1992), entendemos que as práticas discursivas são resultantes das estruturas e processos históricos de uma sociedade, surgindo assim novos gêneros de atividades que devem ser levados para a sala de aula, resultado em um processo de ensino-aprendizagem com gêneros textuais variados, como a charge, as notícias, a história em quadrinhos, o discurso de formatura, o filme, o jornal. A partir desses gêneros, muitas vezes retirados de fontes midiáticas diversas, ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua

materna. Cada apostila apresenta uma pluralidade quando se trata de gêneros textuais e influências midiáticas.

Julgo necessário, neste momento, trazer a esta pesquisa um relato pessoal: a influência do discurso midiático, bem como a influência deste discurso no processo de ensino aprendizagem, nas aulas de Língua Portuguesa, extensão do mesmo na educação e na cultura dos alunos, bem como o ensino marcado por gêneros textuais é um assunto que me motiva, enquanto professora da rede pública de ensino. Eu, quando aluna, nos meus anos escolares, também aluna da rede pública de ensino do estado de São Paulo, não tive a oportunidade de conhecer e estudar a língua materna como os meus alunos hoje possuem a chance de estudá-la, ou seja, de forma contextualizada: com textos atuais, interessantes e retirados dos mais diversos veículos de comunicação, não mais recebendo ditados com frases avulsas e desconectadas da realidade que não envolvem a sociedade e a realidade do aluno.

A mudança na forma de ensinar língua materna, recebendo influência da mídia e dos gêneros textuais, acaba por fornecer aos discentes conhecimentos linguísticos, gramaticais, de mídia, culturais e sociais importantes para que os mesmos reflitam nas variadas formas comunicativas presentes na sociedade.

Segundo estudiosos (NASCIMENTO, LOVATO), o ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais e com influência de traços midiáticos, é capaz de produzir conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem, seja ela oral ou escrita. Quanto mais exploradas as formas de se trabalhar as linguagens na Língua Portuguesa, maior será a capacidade de os alunos compreenderem a sua estrutura, de refletirem sobre seu uso no cotidiano, sobre os valores ideológicos, sociais e políticos que perpassam a sociedade, ocasionando, também, a melhoria do ensino.

O ensino de língua materna, segundo a proposta vigente no Estado de São Paulo está de acordo com os PCNs, tendo referência os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Esses gêneros pertencem à língua e estão presentes no cotidiano, na sociedade em que vivemos. São textos compostos por estilo, composição e intenção comunicativa, que surgem em respostas às necessidades de comunicação no contexto histórico, social e cultural de quem os produz.

As discussões se tornam mais explícitas a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), dos PCNEM (BRASIL, 2006) e dos PCN+ (BRASIL, 2002), já que os documentos em pauta adotam o texto como unidade de aprendizagem e os gêneros como objeto mediador do processo didático, principalmente, nas aulas de língua portuguesa da rede estadual, foco dos nossos estudos.

Bakhtin (1992) salienta que os gêneros textuais são componentes culturais e históricos, configurações repetitivas de interação de um grupo, que organizam a nossa sociedade. Com base nos estudos de Bakhtin, podemos afirmar que há uma relação entre o uso da língua na sua forma “natural”, ou seja, inserida num contexto sócio-histórico, em que se confrontam as construções econômicas, semióticas e culturais produzidas ao longo da história da humanidade e as práticas de linguagem escolarizadas, confinadas às quatro paredes da sala de aula.

Os gêneros são formas linguísticas relativamente estáveis que as pessoas usam na interação verbal; são textos que as pessoas utilizam diariamente e que são caracterizados por padrões sociocomunicativos, cuja definição se dá por meio de composições funcionais, objetivos da enunciação e estilo.

Assim, os gêneros constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal, como afirma Bakhtin (1992). Desse modo, o gênero textual é tido como um andaime indispensável à construção do novo: novos textos visando a novos interlocutores em novas situações de interação, novos objetos de ensino, orientados por novas concepções e objetivos, novas práticas escolares que tomam as atividades de linguagem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Retomando a ideia, para Bakhtin (1992), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes nas esferas sociais, produzidos de acordo com a necessidade temática, o conjunto de participantes e a intenção do locutor. Essa definição de gênero sustenta-se, pois sua escolha depende da função de uma situação estabelecida por certos parâmetros como: a finalidade, os destinatários e o conteúdo. Mesmo com sua flexibilidade, os gêneros são de certa forma estáveis, pois definem o que pode ser dito e, paralelamente, o que é dito pode estabelecer a escolha de um gênero.

Além disso, os gêneros apresentam uma estrutura definida por sua função e se caracterizam por um plano composicional. Justamente por isso que defendemos o uso dos gêneros no processo ensino-aprendizagem de língua materna, nas apostilas de língua portuguesa presente na rede estadual de ensino, nos exames tradicionais de vestibulares, pois ao nos comunicarmos, os usamos como instrumentos fundamentais para produzirmos nossas interações, de acordo com nossas intenções enunciativas. Por exemplo, em uma atividade verbal de comunicação, a exposição de nosso ponto de vista, defendendo nossa forma de pensar ou ver um determinado assunto. Em suma, os gêneros são as efetivas realizações da linguagem oral e escrita.

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (1992, p. 279) introduz o termo “gêneros do discurso” e o define como “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Esse estudo permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por um “esqueleto” mais ou menos estável, porém, suscetível a determinadas modificações e adaptações. Dessa forma, Bakhtin (1992, p. 301) defende:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica.

Nota-se que o conceito bakhtiniano enfatiza a “relativa” estabilização dos gêneros, ou seja, o seu caráter de processo e, não de produto, já que ao mesmo tempo em que estes se constituem como forças “reguladoras” do ato de linguagem, também se renovam a cada situação de interação.

Portanto, em cada enunciado visto em sua individualidade contribui não só para a sua existência, mas também para a continuidade e renovação dos gêneros. Segundo Bakhtin (1992, p. 279), cada esfera da atividade humana, esfera cotidiana, do trabalho, científica, jornalística; etc.: “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.”

Desse modo, podemos dizer que o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais.

Referenda Bakhtin (1992), que os gêneros não só “regulam” e organizam, mas também significam toda interação humana, são eles que orientam todo ato de linguagem. Para o falante, os gêneros constituem-se como parâmetros sociais para a construção de seus enunciados, me levando a refletir: quem sou “eu” que falo; quem é meu interlocutor; qual o propósito da minha fala; etc. Para o interlocutor, os gêneros funcionam como certo horizonte de significação, pois dão indícios de como se processará a interação. Sendo, dessa forma, indissociável da interação social e disponível em um repertório, o domínio de um gênero permite ao aluno-falante estabelecer quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara.

Conhecer determinado gênero significa, pois, ser capaz de prever certas “coerções” que nos condicionam, como, por exemplo, sua estrutura de composição ou suas regras de conduta, ou seja, o que é ou não adequado àquela determinada prática de linguagem, o que cabe ou não em um determinado contexto. Logo, quanto mais competente no domínio dos gêneros for o indivíduo, mais proficiente ele será nos seus atos de linguagem e nas suas práticas sociais.

Parafraseando Bakhtin (1992, p. 279), os gêneros textuais apresentam três dimensões: “que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional”; esses elementos são “marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”.

O conteúdo temático pode ser compreendido como o assunto de que o enunciado vai tratar, conteúdo ideologicamente afetado que se torna dizível por meio dos gêneros. Já a construção composicional se refere aos elementos das estruturas textuais, discursivas e semióticas que compõem um texto pertencente a um gênero.

Por fim, o estilo remete a questões individuais e genéricas de seleção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, etc. Embora se perceba individualmente esses elementos, eles não funcionam de forma autônoma, um está intrinsecamente ligado ao outro, dependente do outro, num processo dialógico-discursivo.

Pensando na interação e na linguagem da interação como fenômenos complexos que envolvem múltiplos fatores em múltiplas relações, não há como pensar em tema, estilo e construção composicional sem pensar no extralinguístico, ou seja, no contexto que envolve a produção e recepção dos enunciados.

Segundo Bakhtin (1986, p. 113): “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e suas especificidades. A situação dá forma ao enunciado, obrigando-o a dizer isso e não aquilo, a se inscrever de uma maneira e não de outra, dependendo do que se pede, dependendo do contexto e também do momento.

A enunciação é produto da interação e interação pressupõe, no mínimo, a participação de dois indivíduos, como afirma Bakhtin (1986, p. 112): “socialmente organizados (...) mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” Nesse sentido, são elementos essenciais da situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor e são as implicações dessa parceria situada em um dado momento sócio-histórico e acrescida da

apreciação valorativa do locutor que determinam muitos dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do enunciado.

Conclui-se que cada situação de enunciação é, então, única, não se repete e seus sentidos estão, assim, condicionados a um contexto específico de comunicação, contexto esse repleto de ideologias, absorvidas pela palavra e veiculadas pelo gênero. Assevera Bakhtin que os gêneros podem ser considerados instrumentos que possibilitam a comunicação humana. Por isso, seu uso tão recorrente, nas apostilas e nas aulas de língua portuguesa, se justifica. O domínio, bem como o conhecimento sobre eles, permite-nos agir de forma eficaz nas mais variadas formas de comunicação.

Tendo em vista esse contexto, os gêneros são transpostos para a sala de aula e colocados como conteúdo didático a ser entendido e estudado pelos alunos do último ano do ensino médio das escolas públicas, a fim de que possam obter um bom desempenho nos exames em circulação no país, a exemplo do SARESP, do ENEM e dos vestibulares e para que consigam melhor desempenho na expressão e comunicação em diversos contextos, por exemplo, uma entrevista de emprego ou um discurso de formatura.

3.2 Gêneros textuais, mídia e ensino de língua portuguesa: uma proposta de ensino de acordo com os documentos do estado de São Paulo

Os PCNs trazem o embasamento sobre o que deve ganhar relevância nos aspectos formais e estruturais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. No entanto, essa ideia só adquire sentido quando determinada dentro de um contexto que pressuponha o funcionamento social e situacional do texto, formador das atividades escolares e exercícios com a língua materna.

Isso significa que tem de haver um deslocamento do eixo das estruturas gramaticais para situar a reflexão sobre a língua no campo do discurso e em seu contexto sociointerativo. Assim, o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade de comunicação entre os indivíduos, alunos, professores, amigos, direção, coordenação, situados em contextos sociais reais, o que se reflete em pontos centrais: a linguagem como atividade social e interativa; o texto como unidade de sentido, a noção de gênero textual como forma de ação social e não somente como entidade linguística formalmente constituída.

Assim, a noção de gênero textual é que passa a ser o instrumento, socialmente elaborado, que media, representa e solidifica a prática de linguagem de um enunciador, configurando um texto que circula socialmente em um suporte.

Toda prática social é perpassada por práticas de linguagem, estas configuradas em gêneros textuais, a exemplo de um romance, carta do leitor, sinopse de um filme, o discurso de formatura, um e-mail, convite para uma festa, receita culinária, bula de remédio, a saber: formas e padrões relativamente estáveis de estruturação do todo de um enunciado, como fundamenta Bakhtin (1992).

Para exemplificarmos, podemos pensar em um convite para uma festa de formatura de um aluno do terceiro ano do Ensino Médio. Nota-se que esse convite, está relacionado com diversas práticas de linguagem, inscrito no gênero “convite de formatura”. Podem-se enumerar muitos gêneros correlacionados com essa atividade, é só começar a pensar desde o momento da decisão de se fazer a festa, o *telefonema*, para fazer cotações de preço, uso da *lista telefônica*, para a consulta, *conversa*, com o dono do local onde será a festa, com o dono do *buffet*, com quem animará a festa, com os convidados, com a emissor de *notas fiscais*, a *lista de brindes* para o baile da formatura, o *bate-papo* entre os convidados, a *música* que alegrará o ambiente, etc.

Transferindo essa discussão para o âmbito do ensino, percebe-se que o indivíduo só pode ser considerado letrado, em uma determinada prática de linguagem, a partir do momento

em que se apropria do gênero que a configura, ou seja, quando desenvolve capacidades para a leitura e escrita do gênero em questão, como defendem estudiosos como: Rojo (2007); Nascimento (2007); Preto-Bay (2007); dentre outros.

Dessa forma, entende-se que o papel da disciplina de Língua Portuguesa, cujo intuito do processo de ensino-aprendizagem é, justamente, o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos para se apropriarem dos diversos gêneros, que circulam socialmente, independentemente da esfera social a qual pertençam, do tipo de mídia pelos quais são vinculados ou das linguagens que os constitui: multiletramento, letramento multimeios e letramento multissemiótico.

Por conseguinte, o gênero textual passa a ser a ferramenta didática que norteia o ensino formal da língua, não no sentido de uma mera tipificação linguística, mas como um *pré-construto humano*, como afirma Bronckart (1996), que coexiste no ambiente da linguagem e se acumula historicamente em um espaço sociodiscursivo e que o falante recorre a cada nova atividade de linguagem. Talvez essa seja a característica que, muitas vezes, provoca ruídos (falhas, problemas) na hora da *transposição didática*, segundo Chevallard (1991), de um gênero: o fato de ele ser ao mesmo tempo ferramenta essencial da interação humana e objeto de ensino.

Analisando a proposta de uso do gênero apresentada no Currículo do Estado de São Paulo, SEE (2008, p. 10), propomos refletir sobre a seguinte questão:

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado.

A Proposta Curricular salienta, ainda, que o homem, a partir das mediações simbólicas comunica-se com o mundo através das linguagens: verbal, oral ou escrita, representadas na língua materna, compreendendo assim os discursos sociais. Assim, se expressa a SEE (2008, p. 14):

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com a língua materna e por meio dela que as formas sociais arbitrárias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e de comunicação.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da competência linguística do aluno está pautado não somente no domínio técnico da língua padrão, mas no seu uso em diversas situações cotidianas, de modo objetivo e subjetivo.

Enfatiza-se, então, a necessidade de o educando conhecer diferentes gêneros textuais, pois conhecê-los e saber usá-los é conseguir trabalhar com diferentes linguagens, em diferentes contextos, conseguindo entender a sociedade e suas mudanças. O caráter dos textos verbais deverá conviver com os hipertextos eletrônicos – gêneros textuais e mídia - ocorrendo dessa maneira uma fusão entre leituras: o que frequentemente aparece nas apostilas em circulação na rede estadual de Ensino de São Paulo. Vale citar o Currículo do Estado de São Paulo, nesse sentido; SEE (2008, p. 15):

[...] em leituras de jornais impressos, em que os olhos “navegam” por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal. Saber ler um jornal é uma habilidade “histórica”, porque precisamos conhecer os modos como a manchete, a notícia, o *lead*, a reportagem etc. conectam-se e distribuem-se, estabelecendo ligações nada lineares, e também o caráter multimídia do jornal, que se estabelece entre os diferentes códigos utilizados (uma imagem pode se contrapor a uma manchete, por exemplo, criando, até mesmo, um efeito de ironia).

Nota-se que o conhecimento da língua materna não se limita às salas de aula, aos muros e limites físicos da escola, mas busca suporte na mídia. Igualmente, não há como separar o ensino e a cultura da mídia, pois o processo de ensino aprendizagem ficaria descontextualizado e o aluno sem referencial.

Verifica-se que a proposta curricular do Estado de São Paulo atribui aos professores à compreensão de tais mudanças, podendo estes, transformar o trabalho pedagógico em oportunidades para que os alunos reconheçam e façam uso da língua materna juntamente com as outras linguagens e códigos que fazem parte do seu cotidiano. Fica claro, portanto, a relevância de se trabalhar com gêneros textuais e mídia em sala, no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, pois assim o educando conseguirá caminhos para a autonomia e a vivência social cidadã.

Percebe-se, ainda, o fato de a proposta curricular em questão reconhecer que a escola não é a única detentora de informação e conhecimento. Segundo os dizeres de Barros e Nascimento (2007), a escola não detém o saber, mas ela tem o poder da seleção do conhecimento, da cultura e da ideologia que quer propagar. Dessa forma, acreditamos caber a

ela preparar o aluno para a sociedade, em que a informação é disseminada em grande velocidade, por diversas fontes de midiáticas.

A SEE (2008, p. 22) declara que o educando deve ser alfabetizado tecnologicamente, entendendo as tecnologias, na história humana, como elementos da cultura; preparando o aluno para viver em um mundo tecnológico e midiático:

[...] Alfabetizar-se tecnologicamente é entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura, como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, que, por sua vez, são inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que as fundamentam. A educação tecnológica básica tem o sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e outros tantos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja sua condição socioeconômica.

O Currículo do Estado de São de São Paulo está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (2006); pois este também afirma que a linguagem é capaz de articular sentidos e significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que mudam em conformidade e aos momentos de vida da sociedade. Dessa forma, a linguagem é um meio para o homem conhecer o mundo.

Portanto, cabe a escola como instituição a missão de mudar a maneira como as disciplinas vem sendo ensinadas, possibilitando aos alunos o entendimento dos princípios das tecnologias da comunicação e da informação, a associação do conhecimento formal e científico às outras linguagens, principalmente, a linguagem da mídia, não reduzindo o ensino da língua em frases, listas ou ditados.

A compreensão de fenômeno é, igualmente, expressa pelos PCNs de Ensino Médio (2006, p. 13):

A consolidação do estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Enfatiza-se, uma vez mais, o objetivo das reformas no ensino da escola pública nos últimos anos, qual seja, a formação do aluno visando à aquisição de conhecimentos básicos, à preparação científica e à capacidade para usar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação.

Para esse fim, o Currículo do Estado de São Paulo propõe o ensino contextualizado, evidenciando a intertextualidade e a interdisciplinaridade dos objetos culturais, informações e linguagens. Evidência disto é o uso das novas tecnologias de informação incorporadas nas situações de aprendizagem, como, por exemplo, o hipertexto, os *CD-ROMs* e as páginas da *web*.

Através de uma breve digressão, nota-se que historicamente, nas décadas de 1960 e 1970, a política educacional deu prioridade à formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção.

Na década de 1990, o desafio era o grande volume de informações produzidas em decorrência das novas tecnologias e esse fato fora colocado como novo parâmetro para a formação dos cidadãos.

Na atualidade, o avanço tecnológico fez com que se pensasse em como trabalhar a mídia e a tecnologia no Ensino Médio: por esta razão é que se procedeu à reorganização do currículo por áreas de conhecimento, sendo o seu maior objetivo o de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

A nova sociedade e, conseqüentemente, a nova escola, decorrente da revolução tecnológica, apresenta condições para o aluno e para o professor desenvolver maior autonomia e criticidade frente aos fatos da sociedade, reforçando a ideia de que a educação contribui para o desenvolvimento social do indivíduo, que deve desenvolver as competências básicas de leitura e escrita para continuar seus estudos. Essa proposta, pensando, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, leva em conta a rapidez que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção. Da mesma forma, o PCN Ensino Médio (2006, p. 25) enfatiza:

Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão.

O caderno do aluno e do professor adotado na rede pública paulista corrobora com a ideia acima citada: de forma atualizada e contextualizada é colocado o conteúdo a ser estudado. E, diante desse cenário globalizado, o sistema educacional surge com propostas que procuram abarcar mídia, tecnologia e ensino, superando o sistema tradicional de ensino: giz e lousa. Procura-se, como afirma o PCN de Ensino Médio (2006, p. 26), priorizar um ensino

mais autônomo, midiático e crítico: “A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos.”

No processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, de acordo com a proposta, envolve-se, ainda, o reconhecimento de linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, a influência midiática e tecnológica, dentre outras, possibilitando, assim, o acesso de outras pessoas às diversas culturas e informações, aprendendo um determinado conteúdo concomitantemente.

Os PCNs (1997, p. 107) e o Currículo (2010) propõem ainda que o educando deva, dentro da área Linguagens, Códigos e suas tecnologias, compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens, salientando que a mídia uma importante linguagem da sociedade atual; conseguir confrontar opiniões e pontos de vista; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos; compreender a Língua Portuguesa como língua materna, entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação; entender a natureza das tecnologias da informação; entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida e, saber aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Observa-se que o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, atualmente, é feito por meio dos gêneros textuais e com o uso das mídias. Assim, os PCNs de Língua Portuguesa propõem um ensino centrado na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que os alunos consigam se adaptar às suas atividades linguísticas bem como aos eventos sociais que já participam aos novos, expandindo assim as possibilidades do uso da língua materna; dessa forma, em consonância com as diretrizes pedagógicas, o ensino da Língua Portuguesa deve dar importância à leitura e produção de gêneros textuais.

4. UMA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA NAS APOSTILAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DA REDE ESTADUAL PAULISTA – TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

A proposta é fazer uma análise de como se efetivam nas apostilas em circulação na rede estadual de ensino, as questões até aqui exploradas teoricamente: a influência da cultura, e do uso das mídias no ensino de língua portuguesa por meio de gêneros textuais. Mostrando, para tal, a distribuição dos gêneros, textuais e midiáticos, em cada uma das quatro apostilas estudadas pelos alunos e utilizadas pelos professores na série final de sua formação no Ensino Médio², analisando o material usado na sala que em ministrei aulas de Língua Portuguesa no ano de 2010.

Os cadernos do aluno e do professor possuem o mesmo conteúdo didático a ser explorado durante o ano letivo. O que diferencia um do outro são as sugestões deixadas aos professores para trabalhar com o que é solicitado nos cadernos dos alunos e as competências e habilidades a serem focadas em cada exercício.

Nesta pesquisa, serão analisados alguns gêneros textuais, a resenha crítica, a dissertação escolar, a dissertação escolar e o vestibular, o projeto de vida e as tarefas propostas no Caderno do Aluno, um de cada volume para efetivarmos a conexão e análise entre a fundamentação teórica e o material estudado. O recorte e as escolhas desses gêneros textuais se devem ao fato de que os alunos do terceiro ano B, noturno, sentiram-se bastante motivados pelas temáticas que envolveram tais aulas.

É válido, para tanto, ressaltar que em alguns momentos, é bastante complexo fixar ou enquadrar um determinado gênero em um único agrupamento. Assim, deve-se levar em conta o contexto de sala de aula, a discussão que foi realizada em classe, a proposta sugerida pela apostila, pois fora destes contextos as análises perderiam seu sentido. Mesmo reconhecendo a problemática da classificação (textual) pela heterogeneidade dos subsistemas que contribuem para a realização da textualidade, os gêneros de texto existem, coexistem e se acumulam historicamente, são concebidos como uso com finalidades comunicativas, mas que devem ser, como afirma Bronckart (2008, p.145): “dimensionados como manifestação da cultura”.

Por serem apostilas extensas, foi necessário fazer alguns recortes nas escolhas dos gêneros textuais. Assim, foram escolhidos os gêneros que os alunos demonstraram maior interesse durante o processo de ensino aprendizagem.

² O levantamento da referida distribuição consta em: Anexo A – Caderno do Aluno, vol. 1: gêneros e atividades propostas; Anexo B – Caderno do Aluno, Vol. 2: gêneros e atividades propostas; Anexo C – Caderno do Aluno, Vol. 3: gêneros e atividades propostas; Anexo D – Caderno do Aluno, Vol. 4: gêneros e atividades propostas.

4.1 Análise do Caderno do Aluno, vol. 1 (3ª série Ensino Médio): Gênero Resenha Crítica

Nesse caderno do aluno (que possui o mesmo conteúdo temático do caderno do professor) são propostos (direta e/ou indiretamente) os estudos dos seguintes gêneros textuais: provérbio, bilhete, resenha, letra de música, poema, verbete, contos de fadas, tiras/histórias em quadrinhos, romance literário, narração, gêneros de caráter expositivo e argumentativo. São apresentados aos alunos doze gêneros textuais.

Em relação aos aspectos midiáticos, o caderno do aluno em circulação na rede estadual de ensino de São Paulo faz referência ao jornal Folha de S. Paulo (mídia impressa), ao uso da internet através da consulta de sites, a indicação de filmes e ao uso de DVD – com uma coletânea de filmes. Ainda aparecem, nesse caderno, seis momentos de “Discussão oral”, em que o professor e os alunos argumentam oralmente, expondo suas teses e opiniões sobre os assuntos dirigidos em sala de aula, criando, assim, novos gêneros textuais orais.

No Caderno do Aluno e do Professor será analisado, aqui, o gênero resenha crítica. Segue, abaixo, a transposição dos textos e da atividade proposta; **Caderno do Aluno** – SEE (2010, p.10 – 12):

Tabela 1: Reprodução feita do **Caderno do Aluno** – SEE (2010, p.10 – 12):

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2
DESENVOLVENDO O OLHAR CRÍTICO: A RESENHA

Esta Situação de Aprendizagem propõe uma reflexão sobre o futuro. Além disso, você irá entrar em contato com textos comuns em jornais e revistas já conhecidos do nosso cotidiano, como a resenha crítica.

Para começo de conversa

Conversas sobre o amanhã



Discussão oral

- O que você pretende fazer depois de terminar o Ensino Médio?
- Como gostaria de se ver, profissionalmente, daqui a dez anos?
- O que já sabe sobre o vestibular?
- O que se pede da disciplina Língua Portuguesa nos vestibulares?
- O que você sabe sobre o Enem?

10

A seguir, analisaremos uma questão do Enem, o que lhe permitirá ter ideia sobre o que se espera dos conhecimentos de Língua Portuguesa nos exames de acesso ao Ensino Superior.



Leitura e Análise de Texto

Toda questão tem um comando, a parte que diz o que o participante da prova deve fazer. No caso da questão que vamos ler, o comando diz:

“Confrontando-se as informações do texto com as da charge a seguir, conclui-se que”

1. O que você espera de uma questão como essa? O que ela está exigindo de você? Escreva.

2. Analisemos detidamente a questão:



Álcool, crescimento e pobreza

O lavrador de Ribeirão Preto recebe em média R\$ 2,50 por tonelada de cana cortada. Nos anos 80, esse trabalhador cortava cinco toneladas de cana por dia. A mecanização da colheita o obrigou a ser mais produtivo. O corta-cana derruba agora oito toneladas por dia.

O trabalhador deve cortar a cana rente ao chão, encurvado. Usa roupas mal-ajambradas, quentes, que lhe cobrem o corpo, para que não seja lanhado pelas folhas da planta. O excesso de trabalho causa a birola: tontura, desmaio, câibra, convulsão. A fim de aguentar dores e cansaço, esse trabalhador toma drogas e soluções de glicose, quando não farinha mesmo. Tem aumentado o número de mortes por exaustão nos canaviais.

O setor da cana produz hoje uns 3,5% do PIB. Exporta US\$ 8 bilhões. Gera toda a energia elétrica que consome e ainda vende excedentes. A indústria de São Paulo contrata cientistas e engenheiros para desenvolver máquinas e equipamentos mais eficientes para as usinas de álcool. As pesquisas, privada e pública, na área agrícola (cana, laranja, eucalipto etc.) desenvolvem a bioquímica e a genética no país.

Adaptado de: FREIRE, Vinicius Torres. *Folha de S.Paulo*, 11 mar. 2007.

Confrontando-se as informações do texto com as da charge anterior, conclui-se que:

- a charge contradiz o texto ao mostrar que o Brasil possui tecnologia avançada no setor agrícola.
- a charge e o texto abordam, a respeito da cana-de-açúcar brasileira, duas realidades distintas e sem relação entre si.
- o texto e a charge consideram a agricultura brasileira avançada, do ponto de vista tecnológico.
- a charge mostra o cotidiano do trabalhador, e o texto defende o fim da mecanização da produção da cana-de-açúcar no setor sucroalcooleiro.
- o texto mostra disparidades na agricultura brasileira, na qual convivem alta tecnologia e condições precárias de trabalho, que a charge ironiza.



Discussão oral

A respeito dessa questão do Enem, discuta com seus colegas:

- É o que vocês esperam de um exame de acesso ao Ensino Superior?
- Vocês acham válido ou não esse tipo de questão?
- A resposta certa é **e**. Consideram o exercício fácil ou difícil? Por quê?

O processo de análise do Caderno do Aluno do terceiro ano do Ensino Médio já se inicia com uma problemática: havia terminado o 1º bimestre e o material que deveria estar nas mãos dos alunos, logo no primeiro dia de aula, simplesmente não chegou. Assim, comecei a trabalhar o Volume 1, no 2º bimestre e até o final do ano letivo, só foi possível trabalhar os três primeiros volumes. Era o primeiro ano que os cadernos iam para a sala de aula, assim era um teste para todos os profissionais envolvidos com a educação. E a distribuição, bem como o atraso dos cadernos foram considerados normais, o que não tornou a se repetir nos anos seguintes.

O Caderno do aluno é dividido em sequências didáticas chamadas Situação de Aprendizagem. No recorte que fizemos, temos o início da Situação de Aprendizagem 2, cujo gênero é a resenha.

Quando trabalhamos com gênero, não podemos deixar de fora o conhecimento prévio do aluno; assim, já de início é proposta uma discussão oral como forma de o professor fazer o levantamento do conhecimento trazido pelos alunos e, ao mesmo tempo, de mobilizá-los e envolvê-los na discussão. Diferentemente do trabalho que acontecia antigamente com a tipologia textual na escola quando aluno era “preparado para o futuro”, aqui, ele é chamado a participar do momento presente com interações com os colegas e o professor.

Após o debate sobre os objetivos pós Ensino Médio, questões abordando o mercado de trabalho e a profissão futura, o vestibular e o Enem, como formas de alcançar suas metas, são propostas aos estudantes a leitura e a análise de dois textos: uma charge e um texto jornalístico. Os textos compõem uma questão do Enem; sua temática foca, principalmente, a questão do mercado de trabalho e o avanço tecnológico; a abordagem temática presente nos dois textos é feita de forma crítica com o intuito de instigar o candidato a refletir sobre as possíveis contradições inerentes a essa relação: avanço tecnológico e mercado de trabalho.

Antes de entrar na questão em si, o aluno é levado a pensar na intenção do texto ao ser inquirido sobre o que é esperado e exigido dele nessa pergunta. O estudo por meio do gênero textual permite que o sujeito se prepare para os desafios sociais os que encontrará quando perseguir um objetivo. Na verdade, diante de si, tem a chance de vivenciar a experiência de resolver uma questão do Enem, só que no contexto escolar, tendo à sua disposição o professor como mediador e os colegas como colaboradores de seu aprendizado; mais tarde, se decidir prestar a prova do Enem, estará mais bem preparado, mesmo ao levarmos em conta a mudança do contexto e das condições.

A temática da charge e do texto jornalístico é a mesma, qual seja, a contradição entre o avanço tecnológico e as atuais condições de trabalho vivenciadas pelos chamados “boias-frias”.

Ao estudar o gênero, o professor, como mediador e parceiro mais experiente, pode chamar a atenção dos estudantes para o que já ouviram falar a respeito, quais notícias tiveram a oportunidade de assistir, se conhecem alguém que trabalhe em condições semelhantes, qual seu posicionamento em relação a este problema, o porquê da contradição entre o avanço tecnológico, o qual, em tese, traz melhoria na qualidade de vida das pessoas e as diferenças sociais implícitas e, talvez, o mais importante, o educador pode levar o aluno a visualizar uma saída para o dilema por meio da elaboração de um projeto de intervenção: como o cidadão pode mudar ou atenuar essa situação.

É necessário que o professor tenha a sensibilidade de acompanhar o aluno e mostrar que, por meio dos estudos, ele pode ser um profissional bem sucedido, contribuir para o fim das desigualdades sociais, pois tem diante de si dois caminhos já indicados para isso: o vestibular e o Enem, os quais lhe garantem o acesso à universidade e ao mercado de trabalho; posicionar-se criticamente diante de fatos sociais semelhantes e ser, ele próprio, um cidadão corresponsável pela mudança em sua família, bairro, comunidade e país.

Em suma, podemos perceber que a proposta de trabalho trazida pelo Caderno do Aluno atende aos princípios e preceitos dos PCNs e do Currículo do Estado de São Paulo, além de estar adequada ao trabalho com o gênero textual, conforme demonstramos acima e utilizar os recursos midiáticos em conjunto com o estudo do gênero: o aluno tem diante de si textos originários da mídia impressa, como a charge e o jornal, mas, além disso, o professor pode se utilizar de outros recursos para esse trabalho, como por exemplo, sugerir pesquisa na internet sobre o tema; entrevista com o próprio professor de história ou geografia, em um trabalho interdisciplinar, entrevista, se possível, com um trabalhador de usina. Os caminhos estão abertos para o trabalho do professor e para o desenvolvimento do aluno.

4.2 Análise do Caderno do Aluno, vol. 2 (3ª série Ensino Médio): Gênero Argumentativo: a dissertação escolar

O segundo Caderno do Aluno chegou à escola e foi entregue aos alunos do 3º ano B, do período noturno somente no dia 24 de maio de 2010, ou seja, também com atraso em relação ao início do bimestre. Os alunos muito me questionavam sobre o porquê da demora da vinda do material e alguns procuraram a coordenadora pedagógica para uma informação mais específica sobre o atraso dos cadernos.

Nesse Caderno, o aluno é colocado, principalmente, frente a diversos gêneros literários. Diretamente é levado a trabalhar com a elaboração de textos argumentativos orais e escritos. São apresentados alguns gêneros textuais orais e escritos do mundo do trabalho. E, indiretamente, é remetido a outros gêneros textuais. Durante o processo de ensino-aprendizagem, o caderno traz referências a vários elementos midiáticos: música, filme, sites.

Em síntese, no volume analisado, são apresentados aos alunos dezessete gêneros textuais (escritos e orais): música, verbete de um dicionário, romance literário, resenha, texto expositivo, e-mail, artigo de opinião, texto argumentativo – dissertação escolar, diálogo, prova síntese de texto, poema, anúncio de emprego, agendamento telefônico de uma entrevista de emprego, recado em site, entrevista de emprego, conversa telefônica, SMS (torpedo). É válido salientar que um mesmo gênero aparece, em alguns momentos, mais de uma vez.

Em relação às mídias, o caderno analisado traz referências a dez sites e a indicação de um filme. Ainda o caderno apresenta sete momentos de “Discussão oral”, em que a sala é levada a construir gêneros textuais orais para a sustentação de seus argumentos e ampliação da discussão sobre os temas estudados em sala. O professor deverá também explicar nessa atividade o que é tese e o que é argumento.

A repetição dos mesmos gêneros textuais é um dos problemas dos cadernos em circulação, pois o educando que está prestes a fazer um exame vestibular deveria conhecer um número mais expressivo de textos. A repetição pode ser um ponto negativo e limitante.

No Caderno do Aluno e do Professor será analisado, aqui, o gênero argumentativo: a dissertação escolar. Segue, abaixo, a transposição dos textos e da atividade proposta; **Caderno do Aluno – SEE (2010, p.18 – 20):**

Tabela 2: Reprodução feita do **Caderno do Aluno** – SEE (2010, p.18 – 20):

 <p>SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 ELABORANDO UM PROJETO DE DISSERTAÇÃO</p> <p>Para começo de conversa</p> <p>Tipologia textual: a argumentação</p> <p>As profissões que exigem uma formação específica no chamado Ensino Superior, depois de concluído o Ensino Médio, são divididas em áreas, como segue:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ciências humanas e sociais: <i>Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais, Direito, Gastronomia, Publicidade e Propaganda, Licenciaturas em geral, Psicologia, Turismo etc.</i>• Engenharias: <i>Ambiental, Elétrica, Civil, Mecânica, Naval, de Alimentos, de Agricultura, de Petróleo e Gás, da Computação, Biomédica etc.</i>• Ciências exatas: <i>Astronomia, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Geofísica, Meteorologia, Ciências Aeronáuticas etc.</i>• Ciências biológicas: <i>Biotecnologia, Ecologia, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Oceanografia, Odontologia, Zootecnia etc.</i>• Ciências agrárias: <i>Agronomia, Ecologia, Engenharia de Horticultura.</i>• Artes: <i>Cinema e Vídeo, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Audiovisual, Multimídia etc.</i> <p>Responda no caderno: qual área e profissão você gostaria de seguir? Por quê?</p> <p>18</p>
--

1. Relacione as frases-síntese com os parágrafos do texto a seguir. Observe que uma frase vai sobrar.
 - I. A linguagem verbal humana representa uma capacidade de comunicação muito superior às demais encontradas na natureza.
 - II. A invenção da escrita é um dos maiores marcos da história da humanidade.
 - III. Animais e plantas apresentam a capacidade de comunicação.
 - IV. A comunicação faz parte do processo da vida dos seres humanos.

Comunicação é vida

() A comunicação faz parte do processo da vida. Quando nascemos, mesmo antes de começarmos a falar, já nos comunicamos com nossos pais. Apenas pelo choro da criança, uma mãe pode identificar quais são suas necessidades, se ela está com sono, fome ou alguma dor. Para cada necessidade, há um choro diferente. Pelas expressões, gestos e sons emitidos pela criança, a mãe sabe se ela está bem ou não.

() Podemos nos comunicar com animais, ensiná-los, conhecer suas emoções, saber se estão alegres ou agressivos. Também podemos observar a comunicação entre eles, os sons que emitem, os sinais físicos de que se utilizam para ameaçar ou se proteger, reproduzir, marcar e proteger um território. Até uma planta pode emitir sinais que alcançam outras plantas por meio de elementos químicos que liberam no ar.

() O ser humano, contudo, por meio da fala, da linguagem verbal, desenvolveu uma capacidade de comunicação bem mais complexa do que aquela que encontramos no resto da natureza.

PAIS, Paulo Marcelo Vieira. Tecnologias de comunicação e informação: presença constante em nossas vidas. In: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: livro do estudante (Ensino Médio). MURRIE, Zuleika F. (coord.). Brasília: MEC: INEP, 2006. p. 157.

2. Leia o **artigo de opinião** a seguir. Procure identificar a tese e os argumentos que o constituem.

A leitura e a cidadania

José Luís Landeira

Ler, hoje em dia, tornou-se uma forma essencial de nos constituirmos como parte da sociedade, como cidadãos. Em todos os lugares, é necessário ler e, portanto, interpretar algo. A necessidade de desvendar caracteres, letreiros, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido para atender às diferentes facetas de nossa vida. A necessidade de ler transforma o nosso olhar e esse novo olhar que a leitura desenvolve é uma forma nova e melhor de ser cidadão.

Uma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente, leremos o mundo sob a influência dela. Isso ocorre de modo consciente ou não. Em nossa sociedade letrada,

mundo e palavra estão de tal modo associados que é impossível separá-los. Ler a palavra é também ler o mundo e passar a vê-lo de outro modo.

Mas ler é uma prática que não se reduz às palavras. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto. São muitas as razões para a leitura. Todas elas permitem que tenhamos uma melhor experiência de cidadania. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê, mas a leitura é essencial para vivermos bem em sociedade.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Qual é a tese (posição do enunciador) defendida no texto?

- a) A leitura melhora nossa experiência de cidadania.
 - b) A leitura é importante.
 - c) As pessoas que não leem são ignorantes.
 - d) Todos aqueles que leem muito se tornam ricos e bem-sucedidos financeiramente.
3. Em um texto argumentativo, o autor procura convencer os leitores, com argumentos, de que sua tese é correta. Identifique, no artigo de opinião que leu, um argumento usado para defender a ideia expressa na tese e explique, no caderno, como ele atende ao objetivo do autor.
4. Tome uma posição para cada tema a seguir e, no caderno, elabore uma tese que esclareça sua posição para possíveis leitores: violência; aborto; sexo; leitura; política; pena de morte; imprensa.

No Caderno do Aluno vol. 2, escolhemos a Situação de Aprendizagem 2, pois esta propõe ao aluno a elaboração de um projeto de dissertação.

A dissertação é um dos instrumentos mais utilizados nos exames de admissão, como o Enem e o Vestibular, além dos concursos públicos. Quando trabalhamos na rede pública de ensino, significa que, em sua maioria, os alunos são originários das classes sociais baixas e médias. Paulo Freire, dentre outros estudiosos, já chamava a atenção para o fato que o trabalho com o gênero textual deveria ser realizado, justamente, na “periferia”, isto é, com aqueles que mais precisam e, simultaneamente, têm menos oportunidades.

Sabe-se, que hoje em dia, as oportunidades são muitas: Enem, Prouni, universidades públicas; concursos públicos, mas, nem sempre, igualdade de oportunidade significa igualdade de condições. É, precisamente, este o ponto da importância do trabalho com os gêneros textuais, ou seja, esse trabalho instrumentaliza os alunos, uma vez que apresenta a pluralidade de gêneros textuais que os envolvem na esfera da comunicação e faz com que as

condições sejam menos desiguais, pois o estudo dos gêneros textuais dá oportunidade no mercado de trabalho e contribui com que o aluno que futuramente será inserido no mercado de trabalho saiba se comunicar nas diversificadas formas do uso da Língua Portuguesa. Outra relevância em se trabalhar com gêneros textuais é que eles são solicitados nos exames de vestibular.

A Situação de Aprendizagem escolhida se inicia com a exposição de conhecimento do Ensino Superior e questiona os alunos a respeito de qual área pretende seguir.

O professor deve, conforme sugerido pelo Caderno do Professor, fomentar a discussão em sala, ouvir os alunos e até mesmo contribuir com suas experiências, mostrando o que o levou a escolher a área em que atua e dando seu depoimento sobre sua experiência no Ensino Superior. Percebe-se, mais uma vez, que o trabalho com o gênero proposto faz uma ligação com a realidade além dos muros da escola, trabalha com a expectativa comum nos alunos em final de ciclo do Ensino Médio, diante da perspectiva do vestibular, do Enem e do mercado de trabalho.

O primeiro exercício proposto enfatiza a habilidade de relacionar conceitos; seu tema é sobre a comunicação e os meios utilizados para este fim. O texto abordado discorre sobre as tecnologias de comunicação e informação. Além das respostas possíveis, o professor pode trabalhar quais outros meios de comunicação e gêneros textuais os estudantes conhecem e se utilizam para se comunicar; sendo que ele mesmo pode trazer muitos exemplos dos meios de comunicação usados pela mídia e, como parceiro mais experiente, levar o aluno a perceber como ele pode se utilizar desses meios para sua formação e alcance de suas metas, através do conteúdo abordado.

O exercício seguinte pede que os alunos identifiquem a tese e os argumentos, conceitos anteriormente trabalhados, em um artigo de opinião. Notamos, mais uma vez, como a mídia impressa pode contribuir para o trabalho com gêneros. A temática dos textos, nas Situações de Aprendizagem, é correlacionada permitindo o trabalho intertextual com os alunos. Temos, também, no exercício seguinte, a proposição de verificar se o autor consegue atingir o seu objetivo e, novamente, o estudo do gênero nos permite problematizar com os estudantes a questão da autoria, da finalidade do texto, de seu público-alvo, dentre outros aspectos.

Finalmente, os alunos têm a oportunidade elaborar teses sobre vários temas polêmicos. O professor deve estar atento e receptível às eventuais dificuldades que possam ser apresentadas pelos estudantes, além de incentivar os acertos.

É importante salientar que, embora o recorte que fizemos desta Situação de Aprendizagem, para nossa análise termine em um exercício sobre a escrita de teses o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo desenvolve os temas, habilidades e competências de forma espiral, ou seja, o mesmo conteúdo, habilidade e competência aparecem várias vezes nas diferentes séries e bimestres, variando o grau de dificuldade, mas dando a oportunidade aos alunos de reverem gêneros estudados mais de uma vez.

As repetições dos gêneros textuais ocorrem com frequência e suas diferenças estão no grau de dificuldade, a exemplo, para um aluno do primeiro ano do Ensino Médio explorasse o conceito do gênero textual dissertação, trabalha questões de paragrafação, já ao aluno do terceiro ano do Ensino Médio o foco está em prepará-lo para os exames, assim, o grau de dificuldade a ser explorado é maior, os textos que aparecem possuem maior grau de dificuldade, léxicos compatíveis para com um aluno que irá fazer vestibular, os suportes textuais são mais elaborados, retirados de fontes que ajudem o futuro candidato nos exames ou no mercado de trabalho.

4.3 Análise do Caderno do Aluno, vol. 3 (3ª série Ensino Médio): Proposta de redação de um grande vestibular nacional

Esse caderno traz um estudo dos aspectos linguísticos, dos gêneros textuais, da tipologia textual e da literatura. Diretamente faz conhecer o gênero textual intitulado dissertação, visando ao preparo dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio aos vestibulares e ao Enem. Trará um novo gênero textual como parte dos estudos: a questão de vestibular de múltipla escolha. Apresentará, indiretamente, outros gêneros textuais. Aqui, o aluno é levado a refletir sobre a presença dos gêneros textuais nos vestibulares, pois em um vestibular há a presença de vários gêneros, a exemplo, os gêneros textuais, midiáticos, literários.

Em relação às mídias, o caderno analisado traz referências a sites, e-mails e música. Sugere diversos sites e filmes como apoio ao conteúdo temático estudado em sala.

Em síntese, no volume analisado, são apresentados aos alunos nove gêneros textuais (escritos/orais): dissertação escolar, resumo/síntese, dissertação em prosa, verbete de dicionário, e-mail, dissertação, poema, poesia e letra de música. É válido salientar que um mesmo gênero aparece, em alguns momentos, mais de uma vez e/ou já foi estudado anteriormente pelo aluno.

Há, ainda, nove momentos de “Discussão oral” trazidos pelo caderno, em que através de diálogos dirigidos, os alunos produzem textos da esfera oral para a sustentação de seus argumentos e exposição das diferentes ideias.

No Caderno do Aluno e do Professor será analisado o gênero projeto de dissertação escolar e o vestibular. Segue, abaixo, a transposição dos textos e da atividade proposta; **Caderno do Aluno** – SEE (2010, p.3 – 4):

Tabela 3: Reprodução feita do **Caderno do Aluno** – SEE (2010, p.3 – 4):



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

TRABALHO INFANTIL: INTERESSA A QUEM?

Nesta Situação de Aprendizagem, você estudará uma proposta de redação de um grande vestibular nacional. Além disso, discutirá o Enem e pontos de vista sobre o mercado de trabalho.

O Enem e o trabalho



Discussão oral

Conforme orientação do professor, discuta com seus colegas:

- a) Você pretende fazer a prova do Enem este ano?
- b) Quais são as suas expectativas em relação a essa prova?
- c) Que relação o Enem tem com as faculdades em geral?
- d) Que relação se pode estabelecer entre o Enem e o mundo do trabalho?
- e) Em sua opinião, o que é trabalho?



Leitura e Análise de Texto

1. Leia agora um texto sobre o Enem.

Enem

O Enem avalia o estudante e pode ajudá-lo a conseguir uma bolsa universitária

Final do Ensino Médio, hora de escolher faculdade, curso, profissão. Nessas horas dá aquele desespero e é preciso ter cuidado para não se precipitar e fazer escolhas erradas. Além disso, com o vestibular não se brinca e, se você acha que não está preparado o suficiente, que tal testar seus conhecimentos? É para isso que serve o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio –, para que você tenha uma autoavaliação de seu desempenho antes do temido vestibular.

O Exame completou dez anos de vida em 2008, firmado como a maior avaliação do gênero da América Latina e uma das maiores do mundo. A prova é avaliativa do desempenho dos estudantes que concluíram o Ensino Médio no ano da prova ou em anos anteriores. Desde que foi criado, em 1998, até hoje, o número de participantes do Enem aumenta gradativamente e, com isso, o reconhecimento do exame como importante ferramenta avaliativa também cresce.

O principal objetivo do Enem é essa avaliação das habilidades e competências dos estudantes, mas, um ponto importante talvez seja a sua diferença das provas comuns de

vestibular: a prova do Enem é contextualizada e interdisciplinar, exigindo do candidato menos memorização excessiva dos conteúdos e mais demonstrações de sua capacidade de “como fazer”, colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos anos de Ensino Médio. Ao contrário da “decoreba” comum dos vestibulares, a prova do Enem faz com que o aluno pense, raciocine e formule respostas de acordo com o que aprendeu e vivenciou.

[...]

Disponível em: <<http://www.vestibular.brasilecola.com/enem/>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

2. Responda:

- a) Em sua opinião, por que é importante que o estudante do Ensino Médio faça uma autoavaliação do seu aprendizado?

- b) Qual é a diferença apresentada entre o Enem e o vestibular?

- c) Que relação se pode estabelecer entre a autonomia de *fazer escolhas, tomar decisões* e o mundo do trabalho?



LIÇÃO DE CASA



No final desta aula, Anabela, sua colega de classe, chamou-o(a) para conversar sobre as redações do vestibular e do Enem, pois ela está muito apreensiva. Ela quer tirar boa nota nessas duas provas. Você explicou que a redação pedida nesses exames é frequentemente a tão conhecida dissertação escolar, e prometeu, então, mandar-lhe um *e-mail* explicando melhor as características desse texto. Escreva, no caderno, esse *e-mail*.

No Caderno do aluno vol. 3, foi escolhido a Situação de Aprendizagem 1, que propõe ao aluno o gênero projeto de dissertação escolar e o vestibular.

Ao dar continuidade à discussão sobre a dissertação no vestibular, aprofundando as reflexões do Caderno anterior, essa situação de aprendizagem se inicia com uma discussão oral sobre a intenção dos alunos em realizar o Enem. Propõe, igualmente, a associação do Enem com o mundo do trabalho.

A leitura e a análise do texto, cuja fonte é a mídia virtual, ou seja, a internet traz em seu conteúdo a explicação de como o estudante pode conseguir uma bolsa universitária por meio do Enem. Notamos, por essa escolha, que o gênero e o conteúdo estudados contribuem e coincidem, provavelmente para servir como estímulo ao aluno a fim de que ele se inscreva também para o Enem e tenha a oportunidade de continuar seus estudos.

Para despertar o protagonismo no aluno, a atividade proposta para o estudo do gênero questiona a validade do aluno do Ensino Médio em fazer uma autoavaliação de seu aprendizado. Dessa forma, o estudante é chamado a interagir com o texto e a se posicionar, pois chama para si a responsabilidade de seu aprendizado.

O contexto histórico serve de base para a comparação entre o Enem e o antigo vestibular. Cabe ao professor mediar a discussão, levando-os a perceber que enquanto o Enem se apresenta de forma contextualizada, avaliando as competências desenvolvidas no Ensino Médio, os vestibulares tradicionais privilegiavam os conteúdos e habilidades técnicas.

Mais uma vez, verificamos como a escolha do gênero, do suporte de mídia e do conteúdo temático fazem a diferença na formação do aluno, permitindo que este desenvolva sua autonomia e consiga interagir com sucesso na sociedade e diante dos desafios que são propostos.

Finalmente, essa situação de aprendizagem sugere uma lição de casa, termo antigo, porém que ainda permeia o atual modelo de ensino da rede estadual paulista, para que o trabalho com o gênero e os meios de comunicação tenha continuidade além da sala de aula. A sugestão é que o estudante utilize-se do gênero *e-mail* para explicar, com suas palavras, a um colega as características da dissertação.

4.4 Análise do Caderno do Aluno, vol. 4 (3ª série Ensino Médio): Produção textual - Projeto de Vida

O Caderno chegou à escola e na sala de aula já no final do ano letivo, com um atraso bastante representativo. Assim, sentamos – eu e os alunos – e fizemos uma síntese do que iríamos focar no processo de ensino-aprendizagem e ficou bem claro, que por causa do fator tempo, alguns conteúdos não seriam vistos detalhadamente. Alguns alunos pediram para que eu focasse no ensino do gênero textual dissertação, uma vez que prestariam alguns vestibulares, principalmente os das universidades particulares de ensino. Outra preocupação também bastante recorrente da turma era o fato de terem que fazer duas outras dissertações para os exames do Saesp e do Enem.

Este caderno, o último do 3º ano do Ensino Médio, traz também o gênero textual discurso de formatura. Indiretamente, faz o aluno conhecer outros gêneros textuais, uma vez que são apresentados no caderno ou os exercícios remetem a eles.

Em síntese, no volume analisado, são apresentados aos alunos seis gêneros textuais (escritos/orais): romance literário, dissertação, poesia, sermão, discurso de formatura, e-mail. É importante salientar que um mesmo gênero aparece, em alguns momentos, mais de uma vez.

Em relação às mídias, o caderno analisado traz referências a sites, filme, e-mail. É válido ressaltar, ainda, que esse caderno traz oito momentos de “Discussão oral”, em que são produzidos gêneros textuais orais, através das argumentações do professor/alunos.

No Caderno do Aluno e do Professor será analisado um gênero cujo tema é “*Uma direção para minha vida: meus desejos e propósitos.*” Ou seja, o aluno é levado a escrever um texto intitulado “Projeto de vida”, assim, a partir desse tema é usado um gênero quadrante e um roteiro para que o aluno consiga desenvolver o tema proposto.

Segue, abaixo, a transposição dos textos e da atividade proposta; **Caderno do Aluno** – SEE (2010, p.6 – 7):

Tabela 4: Reprodução feita do **Caderno do Aluno** – SEE (2010, p.6 – 7):



LIÇÃO DE CASA



Faça uso do material produzido por você nesta Situação de Aprendizagem para redigir no caderno um pequeno texto com o tema:

- *Uma direção para minha vida: meus desejos e propósitos.*



APRENDENDO A APRENDER

Criando uma estratégia para a vida

Uma boa possibilidade para dar direção à nossa vida, auxiliando-nos a construir nosso futuro, é pensá-la em quatro aspectos, diferentes, mas complementares:

- **Pessoal:** relaciona-se com quem você efetivamente é como pessoa – sua vida como indivíduo formado por mente, emoção e corpo.
- **Profissional:** tem a ver com sua vida profissional, atual e futura.
- **Interacional:** refere-se às relações com os outros, família, amigos, vizinhos.
- **Político-social:** relaciona-se com sua vida como cidadão, ser político e social.

Elaborando um projeto de vida

1. A elaboração de um projeto para nossa vida deve voltar-se, inicialmente, para períodos mais ou menos curtos, como um semestre ou um ano. No caderno, trace duas retas, de modo a obter quatro quadrantes. Em cada um, você escreverá uma das dimensões da vida: pessoal;

profissional; interacional; e político-social. No alto, escreva de que trata esse texto. O resultado será algo assim:

Projeto para o período de _____: objetivos a alcançar

PESSOAL	PROFISSIONAL
INTERACIONAL	POLÍTICO-SOCIAL

Em cada quadrante, você deverá escrever sonhos e aspirações pelos quais vai se empenhar no período determinado. O resultado será algo assim:

Projeto para o período de _____: objetivos a alcançar

<p>PESSOAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler um livro. • Jogar vôlei todos os sábados pela manhã. 	<p>PROFISSIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudar informática. • Informar-me sobre o curso de Enfermagem na faculdade.
<p>INTERACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passar mais tempo com minha mãe. • Ajudar meus irmãos nos estudos. 	<p>POLÍTICO-SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não entrar em salas de bate-papo na internet no fim de semana. • Não jogar lixo na rua.

2. Ao término da atividade, com a orientação do professor, conversem sobre os diferentes projetos de vida. Talvez, com a conversa, surjam novas ideias. Sinta-se à vontade para mudá-los.



LIÇÃO DE CASA



Passa o projeto para papel A4 e afixe-o em um lugar em que ele possa ser visto regularmente.

No Caderno do Aluno Vol. 4, escolhemos a Situação de Aprendizagem 1, pois esta propõe ao aluno uma produção de texto em que ele possa criar um projeto de vida.

O trabalho com esse texto se inicia colocando o aluno como autor de sua própria história, ou melhor, de sua própria vida, porque poderá expressar seus desejos e propósitos para seu futuro.

Em seguida, na seção APRENDENDO A APRENDER, ensina como estruturar seu projeto de vida em cada aspecto de sua vida: pessoal, profissional, interacional e político-social.

O professor pode incentivar os alunos para desenvolver essa atividade em grupo, deixando a palavra circular pela sala, possibilitando o diálogo, a troca de experiências e as expectativas para o futuro.

Nesse momento, o aluno está agindo como cidadão ao posicionar-se socialmente. O resultado de seu trabalho deve ser exposto para a escola; assim, o estudante passa de leitor passivo para leitor criativo, a produtor de um gênero textual que provocará a reação de outros leitores, ou seja, assume a autoria.

O atraso na chegada do Caderno do Aluno e do Professor, no ano em que ministrei as aulas de Língua Portuguesa, causou certo prejuízo aos alunos em relação ao término da última apostila, cujo conteúdo foi apenas sintetizado. Contudo, nos anos seguintes, esse incidente não voltou a acontecer fato que atribuímos a problemas de logística e por se tratar de fase inicial de implementação da proposta curricular.

É importante salientar que as quatro situações de aprendizagem, respectivas aos Cadernos do Aluno, em todos os volumes analisados dão suporte para o professor trabalhar com o gênero textual, tendo por base os meios de comunicação, em seus diversos formatos sendo coerentes também em seu conteúdo temático.

Da mesma forma, pudemos verificar que tanto os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto o Currículo do Estado de São Paulo, adotado em sua rede pública de ensino, são adequados ao desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar conclusivo sobre os principais pontos desta pesquisa: memórias de uma professora de língua portuguesa

Nesta etapa do trabalho, julgo ser relevante um momento de considerações reflexivas sobre o que foi pesquisado para compor o *corpus* deste trabalho. Assim, entendo ser necessário um olhar de professora de Língua Portuguesa atuante na rede pública de ensino e de pesquisadora, diria então um olhar de professora- pesquisadora.

Pode-se perceber que, após leituras, o trabalho do professor é permeado por características do processo educacional, em que a mídia é utilizada no processo ensino-aprendizagem por meio de filmes ou outras fontes midiáticas, que levam o aluno à produção de gêneros textuais, posicionando-se de maneira crítica. A autoria, por sua vez, proporciona ao aluno um posicionamento questionador, que levará o discente a usar os novos conhecimentos construídos, na comunidade extra-escolar.

Diante da realidade presente, vimos que a adoção do método apostilado de ensino, Cadernos do Aluno e do Professor, pela SEE/SP, marcado pela influência da mídia e seu uso dentro de gêneros textuais (sugestões de filmes, de sites, de charges) é importante que o aluno seja levado a fazer uma leitura mais crítica dos textos, da sociedade, fazendo-o compreender o processo no qual está inserido. O professor deve criar pontes no aprendizado do aluno com o conhecimento, compreendendo que fatores midiáticos não são apenas uma tendência. Vai além, pois possuem intencionalidade e linguagem próprias. Em especial, o professor de Língua Portuguesa deve elaborar, em apoio ao sistema apostilado de ensino e à proposta da rede estadual paulista, exercícios de leitura e escrita que contemplem o uso das mídias.

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de São Paulo recebe extrema influência de fatores midiáticos, que perpassam as salas de aula e ditam comportamentos e culturas entre os educadores e alunos, que acabam por serem coautores dessa nova proposta de ensino.

Neste trabalho, compreende-se que uma ação que incorpore a mídia e a tecnologia como recurso de uma luta mais ampla, como linguagem, e não meros instrumentos em garantia ao aprimoramento de culturas educacionais diferenciadas, poderá trazer melhorias ao processo de ensino, alcançando novos patamares.

Sob a ótica dos gêneros textuais, estes são entendidos e vistos como meio de comunicação, ou seja, instrumentos versáteis no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Nesse processo, os PCNs visam a formar um aluno que saiba se comunicar e

desenvolver seu exercício de cidadania nas mais diversificadas situações cotidianas, expressando claramente suas ideias, seja por meio da escrita ou da oralidade. Elas são as mesmas desde quando foram levadas para as salas de aulas na rede estadual de ensino de São Paulo, não mudando o formato ou os temas.

As apostilas em circulação na rede estadual de ensino, com foco nas de língua materna, enfatizam o ensino de língua portuguesa por meio de gêneros textuais diversificados, tendo em diversos momentos a mídia ou componentes midiáticos como referência. A partir do momento em que os Cadernos foram para a sala de aula, eles não sofreram grandes alterações, ou seja, apenas um ou outro exercício é substituído, um ou outro texto é alterado. Em síntese, pode dizer que as apostilas são sempre as mesmas, não mudando o conteúdo de um ano para o outro, desde que foram levadas à escola. Elas, por sua vez, não substituem o livro didático, o qual ainda é levado para a sala e estudado simultaneamente com as apostilas.

Faz-se necessário que o profissional da educação esteja preparado para trabalhar com o uso das mídias no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, e não use a mídia apenas como instrumento ou suporte. As linguagens vinculadas ao discurso escolar estão sendo complementadas pela linguagem da mídia, da tecnologia, necessitando que no processo ensino-aprendizagem os professores e os alunos apreendam as várias dimensões sócio-histórico-culturais.

Verifica-se, ainda, que a proposta da apostila do estado de São Paulo não foge da proposta de trabalhos com gêneros textuais, nem tão pouco deixa de trabalhar o ensino de língua materna sob a influência de questões midiáticas.

Usar a mídia na escola é um dos grandes caminhos rumo à leitura do mundo, para o multiletramento. Porém, é fundamental que o uso da mídia na sala de aula não se limite apenas à leitura de jornais, revistas, indicações de sites, filmes ou dos veículos eletrônicos. Para que se possa ler o mundo a partir dos olhares dos outros é fundamental que seus leitores aprendam antes a ler o mundo em que vivem, suas rotinas cotidianas, as comunicações diárias, por meio da construção de suas próprias narrativas, ou seja, construindo seus próprios enunciados.

Assim será imaginável a construção do conhecimento, da revolução, da transformação do educando em sujeito de sua própria história, uma vez que a aquisição do pensamento crítico é resultado da inserção e percepção direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade.

Sobre as apostilas em circulação, objeto de estudo desta pesquisa, fui bastante questionada enquanto professora e pesquisadora em relação à qualidade desse material. Como

resposta sempre dizia que, sob minha ótica é um material novo, ainda em fase de análises e estudos. Gera protestos por ser um material novo, ainda em fase experimental, com diversas correções a serem feitas, mas acredito trazer bons resultados se bem explorados pelos professores, em especial, os cadernos de língua materna, pois apresentam uma pluralidade enorme de assuntos, de aspectos linguísticos, de influências midiáticas, de atualidades que julgo serem importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Os temas a serem estudados são sempre contextualizados com a realidade, assim os alunos não aprendem apenas decorando conceitos ou por meio de frases avulsas, ditadas, que não possuem sentido quando estudadas isoladamente. Há sempre um texto e um contexto para explorar os aspectos que envolvem a Língua Portuguesa. Também sobre as potencialidades desse sistema apostilado de ensino, conseguiu-se ter uma nova proposta, pois o Caderno serve como guia de ensino para que o professor o utilize no processo de ensino-aprendizagem, procurando equiparar o conteúdo a ser explorado em sala de aula nas mais diferentes regiões do estado de São Paulo.

Esta pesquisa não se esgota aqui. Muito ainda necessita ser pesquisado, no entanto reconheço minhas limitações, aliadas ao fator tempo. Como toda e qualquer produção textual, sempre cabem novos questionamentos e pesquisas, contribuindo com o enriquecimento e expansão do texto.

Por fim, pensar nas questões que envolvem a rede estadual de ensino, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os fatores midiáticos e os gêneros textuais, necessita ainda por diversas vezes voltar ao centro do debate educacional e das pesquisas, reflexões estas que possivelmente acontecerão em um doutorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. **Tecnologia e Currículo**. In: Currículo e novas tecnologias. PUC/SP. 2009

BACCEGA, M. B. **Tecnologia, escola, professor. Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 3, n. 7, set./dez. 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Por M. E. Galvão Gomes. 3.ed. São Paulo: Martins fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Saber ler e escrever numa sociedade. In: CORRÊA, M. L. G., BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua: representações e letramento**. Trad. Marcos Bagno. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 37-57.

BARROS, E. M. D. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino de língua portuguesa**. São Carlos: Claraluz, 2010.

BARROS, E. M. D& NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/SC, v. 7, n. 2, maio/ago. 2007.
Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0702/04.htm>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BAUER, M.W. & GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e som – um manual prático**. Editora Vozes, 2004.

BELLONI, M. L. **Educomunicação e Mídias na Educação**. São Paulo, Cortez/UNESCO, 2002.

BRAIT, B. Leituras: formas vivas de surpreender significações. In : AGUILHERA, V. de A.; LÍMOLI, L. **Entrelinhas, entretelas : os desafios de leitura**. Londrina: EDUEL, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio – Língua Portuguesa**. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna R. Machado e Maria de Lourdes M. Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M. - N. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, p.64 -74, 1996.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 16, n. 44, Abril 2002, p. 173-185.

Caderno do aluno: língua portuguesa: linguagens, códigos e suas tecnologias, ensino médio – 3ª série, volumes 1 a 4. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira.– São Paulo : SEE, 2010.

CALDAS, G. **Mídia, escola e leitura crítica do mundo**.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2011.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant al savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage. 1991.

CITELLI, A. **Os sentidos em movimento. Comunicação, linguagem e escola**. Tese (Livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 1998.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V; NASCIMENTO, E. L (Orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010. Além do PCN: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 2010.

DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BESERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, A.P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: Karwoski; Gaydczka; Siebeneicher. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, v., p. 37-59.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**, São Paulo, SP, Martins Fontes, 2003.

HIRDES, J. C. R., et al. **Monitoria em Vídeo: o uso das novas tecnologias de comunicação no processo de ensino – aprendizagem**. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por i_dumit@yahoo.com.br em 14 de Julho de 2008.

JACQUINOT, G. **O que é um educacomunicador?** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1. *Anais...* São Paulo, maio 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/educomradio/cafe/cafe.asp?editoria=TSUPH&cod=338>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

LANDIM, C. M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

LOVATO, C. S.. **Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs do ensino fundamental**. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/linguagem/pdfs/G%EAneros%20Textuais%20-%20Cristina.pdf Acesso em 21 de junho de 2012.

MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Alcir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória/PR: Kaygange, 2005.

MARTIN-BARBERO, J. Comunicação e mediações culturais. R evista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, vol XXIII, n. 1, jan-jun. 2000.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R.. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MOITA-LOPEZ, L. P. & ROJO, R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. *Anais...* Tubarão: UNISUL, 2007.

PCN do Ensino Médio: Orientações Educacionais. Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 22 janeiro de 2012.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de. Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

PONS, J. P. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 51 – 71.

PRETO-BAY, A. M. R. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, L. & RÖSING, T. M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.

SANCHO, J. M. A Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 23 – 47.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: língua portuguesa**, ensino fundamental – 8ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Malleti Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do professor: língua portuguesa**, ensino fundamental – 8ª série, volume 3/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Malleti Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio** - 3a série, volume 1 a 4 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira.– São Paulo : SEE, 2010.

SANTOS, G. C. Mapeamento dos suportes de auxílio ao ensino tradicional: uma contextualização da biblioteca, do livro, do computado, da internet e da tecnologia da educação. In: **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2005.

SAVIANI, D. **Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. Comunicação & Educação**, São Paulo, USP/ECA, n. 8, 1997.

SCHAUN, A. **Educomunicação Reflexões e Princípios**. 1 ed. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2002.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do Professor**. São Paulo: IMESP. 2008.

SILVA, D. Tecnologia no ensino fundamental: uma proposta metodológica. In: **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1995.

SILVA, M. G. M. **De navegadores a autores: a construção do currículo no mundo digital**. Anais do XV Endipe, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, I. O. **Cadernos de educomunicação 1. caminhos da educomunicação**. São Paulo, Editora Salesiana, 2001.

SOARES, I. O. **Educomunicação: um campo de mediações**. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 19, 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 2000.

<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno05-04.html> Acesso em: 21 de junho de 2012.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AMARAL, S. Educação: solução tecnologia? In: **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2005.

BALTAR, M. **A competência discursiva escrita através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BELLOTTI, K. **Mídia, religião e história Cultural**. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv4_2004/t_bellotti.htm;

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação?** Editora Brasiliense: 2006

BRANDÃO, H. N. Texto, gênero do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, L. **Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica**. In: 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOLZ, J. e B. SCHNEUWLY. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona**. In: R.H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (org.s trad.s.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de trabalhos de Bernard Seneuwly & colaboradores , pp. 41-70. Campinas: Mercado de Letras.

FARIA, M. Alice. **O jornal em sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

NASCIMENTO, E.L.; SAITO, C. L. N. **Gêneros textuais na mídia**. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2004, v. 1.

NASCIMENTO, E. L.. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino Organização**. Elvira Lopes Nascimento. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. 288 p. ISBN 978-8588638-43-3

NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais e formação do professor: construindo experiências**.

NASCIMENTO, E.L.; ZIRONDI, M. I. **Gêneros textuais e práticas de letramento**.

ROJO, R. **Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas. Estudos avançados**: UEL, 2007 (estudo avançado promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL).

SANTOS, G. C. Mapeamento dos suportes de auxílio ao ensino tradicional: uma contextualização da biblioteca, do livro, do computador, da internet e da tecnologia da

educação. In: **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2005.

SAVIANI, D. **Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. Comunicação & Educação**, São Paulo, USP/ECA, n. 8, 1997.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do Professor**. São Paulo: IMESP. 2008.

ANEXOS

Anexo A – Caderno do Aluno, Vol. 1: gêneros e atividades propostas

Página 03: Nessa página é apresentado ao aluno o gênero textual denominado provérbio e sugerem-se alguns questionamentos em relação ao provérbio apresentado: “Quem diz o que quer, ouve o que não quer.”;

Página 05: Nesse momento, é apresentada ao aluno a situação de aprendizagem referente ao gênero textual bilhete. Explora-se também a questão da ortografia;

Página 06: Há a proposta de reescrita do gênero textual intitulado bilhete;

Páginas 08 – 09: É exposta ao aluno a situação de aprendizagem de novos bilhetes. Questionam-se critérios de escrita;

Página 10: Sugere-se que o aluno escreva um texto sobre o que ele aprendeu até o momento e foque a norma padrão da língua portuguesa;

Página 11 – 12: Há um exercício de leitura e análise de texto. Neste momento, é apresentado ao aluno um texto retirado e adaptado de uma fonte midiática: o jornal Folha de São Paulo;

Páginas 14 – 15: Há a proposta da leitura e análise de dois textos retirados da mídia impressa: o jornal Folha de S. Paulo. É apresentado ao aluno o gênero textual intitulado resenha;

Página 17: Propõe que o aluno reescreva um bilhete (gênero textual) em conformidade com a norma-padrão da língua portuguesa. Em um segundo momento, pede que o aluno faça uma resenha (gênero textual), de uma letra de música (gênero textual e presença de traços midiáticos) ou poema (também um gênero textual);

Página 19: A apostila deixa como sugestão uma pesquisa a ser feita sobre o tema vestibular. No entanto, o próprio caderno do aluno deixa como proposta que essa pesquisa seja feita

também pela internet - a mídia/tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Também é proposto um exercício que utilize um gênero já estudado: a resenha;

Página 20: A apostila traz como sugestão várias indicações de sites, salientando: “Os sites a seguir também são uma ótima fonte para pesquisa de provas e outras questões de vestibular.” Aqui, o caderno do aluno sugere um estudo inicial para que se possam redigir, futuramente, gêneros textuais de caráter expositivo e argumentativo;

Página 21: O caderno do aluno traz dois poemas (gêneros textuais), retirados de sites (veículos midiáticos);

Página 24 – 25: Por meio do gênero textual poema, espera-se que o aluno compreenda aspectos da literatura, como o conceito de modernidade. A poesia “A paixão medida” foi retirada de um site;

Página 28: É apresentado a definição de um verbete, geralmente encontrado em dicionários, enciclopédias. Depois, sugere que o aluno produza uma antologia – um texto;

Página 30: Sugere que o aluno construa um pequeno texto, de gênero textual aberto, refletindo sobre questões estudadas até o momento;

Página 31: No quadro “Para saber Mais”, sugere que o aluno explore o gênero textual poesia. Há a sugestão/indicação de um filme “O poeta de sete faces”, que o caderno do aluno diz ser um interessante documentário e, por fim, a indicação de quatro sites, ditos na apostila como: “Os sites a seguir também são uma ótima fonte de pesquisa.” Ainda nessa página, em um momento de discussão oral, o professor deve levar o aluno a pensar nos gêneros textuais conto de fadas e tiras em quadrinhos;

Página 32: Aqui é apresentada ao aluno uma música, disponível em um site. Nota-se, com esse exercício, a presença do ensino de língua materna marcado por gêneros textuais e midiáticos. Ainda aqui é retomado o gênero textual tiras em quadrinhos;

Página 33: Aparece uma tirinha – história em quadrinho;

Página 34: O caderno do aluno sugere a leitura do gênero textual romance literário. Ainda é apresentado ao aluno um projeto para a construção de uma tira em quadrinhos, a ser publicada em uma edição de jornal. Novamente nota-se o ensino de língua portuguesa em uma fusão com gêneros textuais e mídia;

Página 35: Há a proposta de um exercício, que traz como sugestão que o aluno selecione em um jornal uma tirinha em quadrinhos. É abordado um site como referência para a pesquisa;

Página 36 – 37: Mostra para o aluno os caminhos para a construção de uma tira em quadrinhos;

Página 37: Solicita que o aluno pesquise conceitos básicos da teoria do tipo textual denominado narração. E, depois, utilize o conhecimento da pesquisa para a produção do gênero textual tira em quadrinhos;

Página 38: Aparece a tira em quadrinhos “*La vie em rose*”. Pede ao aluno que elabore sua própria tirinha, ou seja, construa o gênero textual aprendido. Ainda nessa página solicita que o aluno leia um poema de Fernando Pessoa;

Página 39: Há a apresentação do poema de Fernando Pessoa, retirado de um site;

Página 40: Há a indicação de um site, para que o aluno possa conhecer diversidades do gênero textual tirinhas e histórias em quadrinhos. Há também a sugestão de um DVD, com filmes de animação.

Anexo B – Caderno do Aluno, vol. 2: gêneros e atividades propostas

Página 03: Aparece a proposta do estudo da letra de uma música, “*Último Cariri*”. Assim, em sala, necessitou-se rever aspectos do gênero textual intitulado música, bem como em qual veículo da mídia ela costuma circular e, nesse momento, os alunos questionaram sobre quem a canta, ficando a pesquisa a ser realizada em sites da internet. Ainda nessa página aparece o verbete “pau de arara”, que dá nome à música estudada. Sugere que os alunos leiam as acepções dadas pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Assim, tem-se outro exemplo de gênero textual: o verbete de um dicionário;

Página 05: Sugere-se, aqui, a leitura do fragmento do romance “*Vidas Secas*”, de Graciliano Ramos. Pede-se para traçar um paralelo entre a música *Último Cariri* (influência midiática) e o fragmento do livro. Tem-se, então, um novo gênero textual: o romance literário;

Página 06: Há a indicação de um site e pede ao aluno, por intermédio do professor, que compare o que é dito no áudio com o que ele entendeu do romance “*Vidas Secas*”;

Página 08 – 11: Para definir o movimento literário denominado Modernismo e suas fases, a apostila do aluno faz referência a diversos sites. E, na página 11, o caderno do aluno também faz menção a um site, agora trazendo a resenha (gênero textual) do livro “*Vidas Secas*”. No paralelo do ensino de aspectos da Língua Portuguesa, com gêneros textuais e mídia, a página 08 sugere, ainda, que os alunos façam um texto expositivo sobre o Modernismo Brasileiro. Para tanto, eles precisam saber traços do gênero textual sugerido e ler as explicações retiradas dos sites e colocadas na apostila para compor seu novo texto;

Página 11: Há um exercício que liga o gênero textual *e-mail*, aspectos do texto expositivo e literatura (geração modernista);

Página 13: Há a proposta de um exercício, em que o aluno deverá escrever um e-mail em resposta ao autor que deseja fazer um romance cujo personagem central é um índio. Salienta-se que o aluno deve, também, prestar atenção às diferenças linguísticas que envolvem essa problemática, a exemplo a fala do índio, do narrador. Ou seja, ficar atento às normas do

português-padrão e suas variantes. Ainda na página 13 há um texto para análise, da obra *O Guarani*, de José de Alencar, cuja referência bibliográfica é um site.

Página 14: Sugere-se a produção de um texto expositivo, sobre o Modernismo brasileiro e atenção a alguns critérios da Língua Portuguesa;

Página 18: Há diversas indicações de fontes midiáticas. Sugere-se que o aluno assista ao filme “*Vidas Secas*”, que sejam acessados alguns sites, segundo a apostila, “ótima fonte de pesquisa” e que seja lido o romance literário **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos. Inicia-se nessa página uma nova tipologia textual, a argumentação;

Página 19 – 20: Aparece um exercício com o gênero textual artigo de opinião;

Página 20: Sugere que os alunos criem argumentos escritos, traços do gênero textual artigo de opinião, para diversos temas;

Página 21: Pede aos alunos que elaborem argumentos escritos para a justificação de suas teses sobre diversos temas. Ainda nessa página é apresentado aos alunos o a tipologia argumentativa denominada dissertação;

Página 22: Aparece, nessa página, um gênero textual oral: o diálogo;

Página 23: Por meio de um quadro, são propostas atividades de argumentação, ou seja, de aspectos da Língua Portuguesa que compõe o gênero textual artigo de opinião;

Página 25 – 26: Leitura e análise do gênero textual intitulado poema, no caso específico, *O açúcar*, de Ferreira Gullar. Propõe, ainda, um elo entre o poema e aspectos da Língua Portuguesa, exemplo: antíteses;

Página 27: Pede ao educando que elabore um poema, seguindo o estilo de Ferreira Gullar, assim temos um elo entre gênero textual e literatura. Ainda nessa página aparece a referência de um site e sugere um paralelo sobre o que está escrito, com o poema de Gullar. Tem-se, então, um elo entre os gêneros textuais, mídia e literatura;

Página 28: Sugere, nessa página, a elaboração de um texto argumentativo sobre o poema de Gullar e o que foi lido no site mencionado na página 27. Ainda, pede-se uma pesquisa sobre argumentação e texto dissertativo;

Página 29: Apresenta-se, nessa página, o gênero textual denominado anúncios de emprego, encontrado frequentemente em jornais e sites. Aparece, nessa página um agendamento telefônico de uma entrevista de emprego, que compõe a formação de um gênero da oralidade, uma vez que o diálogo é feito por telefone;

Página 30: Diferenças entre o que a escrita textual de um site, em um contexto informal e de aspectos formais (norma padrão) da Língua Portuguesa. Aparece, ainda, nessa página, a conversa na entrevista de emprego (gênero oral) e a proposta do gênero textual intitulado síntese de texto;

Página 31: Aparece, aqui, um exercício sobre uma conversa telefônica (gênero oral). Sugere um paralelo com aspectos verbais e escritos da Língua Portuguesa;

Página 34: Apresenta ao aluno um gênero textual moderno, típico da influência da cultura midiática no processo de ensino-aprendizagem: o SMS, conhecido também como torpedo. Ainda nessa página, é sugerida a escrita de um recado, em um site de relacionamento. E revisa o gênero textual intitulado dissertação escolar;

Página 39: Há a indicação da produção do gênero textual conhecido como dissertação escolar.

Anexo C – Caderno do Aluno, vol. 3: gêneros e atividades propostas

Páginas 03 – 04: Aparece a sugestão de leitura e análise de um texto retirado de um site. Há um exercício que propõe a revisão dos gêneros textuais dissertação escolar e e-mail;

Página 05: Nessa página há a indicação de um site e, que seja feita a leitura e análise do seu conteúdo;

Página 06: Pede-se a leitura e a análise de conteúdos abordados em dois sites;

Página 07: Sugere-se a produção de um texto. Nele será focado o gênero textual intitulado resumo/síntese;

Páginas 07 - 08: Foca-se o conteúdo da aula na produção de uma dissertação e em aspectos da Língua Portuguesa relevantes à produção da mesma. Ainda aparece o significado de uma palavra, ou seja, o gênero textual verbete de dicionário;

Página 09: Como lição de casa, há a proposta de leitura de um texto retirado de um site. E, ainda a sugestão de escrita do gênero textual e-mail. Sempre contextualizando o ensino de Língua Portuguesa com gêneros textuais e mídia;

Página 10: Critérios para a elaboração do gênero dissertativo;

Página 11: Indicação de um site como sugestão de conhecimento. Novamente aparece a proposta do estudo do gênero textual intitulado poema;

Página 11 – 12: Leitura e interpretação do poema “Soneto XII”, de Olavo Bilac;

Página 13: Poema e paródia: “*Uvi Strella*”, de Juó Bananére;

Página 15: A apostila sugere a escrita de um *e-mail* e, indiretamente o aluno precisa utilizar os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero textual resumo. Nota-se, então, que o educando usará, nesse exercício, dois gêneros textuais (e-mail e resumo) e que a mídia se manifesta novamente no processo de ensino aprendizagem;

Páginas 16 – 18: Há a indicação de dois sites, de onde os poemas “Canção do exílio” e “Nova canção do exílio” foram retirados;

Páginas 20 – 21: Traz a referência a um site, de onde a poesia foi retirada. Nota-se, novamente, a fusão entre mídia e gêneros textuais no processo educacional;

Página 26: Sugere a reformulação da letra da música (gênero textual, com influência midiática) “*Luar do sertão*”;

Página 30: Proposta de produção de um texto de caráter dissertativo;

Página 31: Solicita que o aluno elabore o gênero textual *e-mail*;

Páginas 34 – 36: Há a referência de um texto retirado de um site. Também aparece uma poesia;

Páginas 36 – 37: Há o fragmento do romance “*O sertanejo*”, de José de Alencar, retirado de um site.

Anexo D – Caderno do Aluno, vol. 4: gêneros e atividades propostas

Páginas 04 – 05: O caderno apresenta, nessas páginas, um texto argumentativo. Pede, aos alunos, que deem um título ao texto;

Páginas 08 – 09: Essas páginas trazem um fragmento do romance **Senhora**, de José de Alencar e um fragmento de **O cortiço**, de Aluísio Azevedo, retirados de sites. Sugere, então, que os alunos façam um texto dissertativo sobre o que foi lido, explorando aspectos da tipologia textual e da Língua Portuguesa;

Página 10: Aqui há uma poesia de Fernando Pessoa, retirada de um site;

Página 14: Fragmento do Sermão da Sexagésima, de Antônio Vieira. Aqui é apresentado o gênero textual intitulado sermão. O fragmento foi retirado de um site;

Página 15: É apresentado, neste momento, o gênero textual denominado discurso de formatura;

Páginas 16 – 17: Explora-se novamente o gênero textual discurso de formatura. O caderno mostra um fragmento da “*Oração aos moços*” de Rui Barbosa, retirado de um contexto midiático: um site;

Página 18: Apresenta a proposta de reescrita de um discurso de formatura;

Página 22: Há a proposta da escrita de um *e-mail*, onde se explora o ensino de Língua Portuguesa, a mídia e o gênero textual;

Página 23 – 24: Elaboração do gênero textual: lista de conteúdos. Nestas páginas, há a indicação de diversos sites.

Anexo E – Quadro Síntese dos Gêneros Textuais e Meios de Comunicação Trabalhados no 3º ano do Ensino Médio

Gêneros textuais (orais/escritos) abordados no terceiro ano do ensino médio – cadernos do aluno/professor	Meios de comunicação e traços midiáticos/tecnológicos
<p>01) provérbio;</p> <p>02) bilhete;</p> <p>03) resenha;</p> <p>04) letra de música;</p> <p>05) poema/poesia;</p> <p>06) verbete;</p> <p>07) contos de fadas;</p> <p>08) tiras/histórias em quadrinhos;</p> <p>09) romance literário;</p> <p>10) narração;</p> <p>11) tipo de texto de caráter expositivo;</p> <p>12) tipo de texto de caráter argumentativo;</p> <p>13) e-mail;</p> <p>14) artigo de opinião;</p> <p>15) dissertação escolar/dissertação;</p> <p>16) diálogo;</p> <p>17) prova síntese de texto;</p> <p>18) anúncio de emprego;</p> <p>19) agendamento telefônico de uma entrevista de emprego;</p> <p>20) recado em site;</p> <p>21) entrevista de emprego;</p>	<p>01) sites/páginas da web;</p> <p>02) filmes;</p> <p>03) DVD- com coletânea de filmes;</p> <p>04) e-mail;</p> <p>05) músicas;</p> <p>06) SMS - torpedo</p>

<p>22) conversa telefônica;</p> <p>23) SMS (torpedo);</p> <p>24) resumo/síntese;</p> <p>25) discurso de formatura;</p> <p>26) “Discussão oral” – formando gêneros orais</p>	
---	--