

## 6. Caderno aluno/professor, gêneros textuais e mídia: apontamentos no ensino público paulista

### *6. Student Notebook / teacher, text genres and media: notes in public schools in São Paulo.*

Recebido em: 5 de abril de 2011  
Aprovado em: 4 de maio de 2011

#### **Adilson Aparecido Costa**

Mestrando em Educação – UNESP/Rio Claro. *E-mail:* adilson@professor.sp.gov.br

#### **Nanci Aparecida Costa**

Mestranda em Educação – UNESP/Rio Claro

#### **Marcia Reami Pechula**

Profª. Dra. UNESP/Rio Claro

#### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo discutir a presença da mídia no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, buscando para isto uma análise das apostilas (do aluno e do professor) em circulação na rede estadual de ensino, em São Paulo. E, abordar como a influência do discurso midiático ocorre no processo de construção dos gêneros textuais, utilizando para isto alguns conceitos de Mikhail Bakhtin e uma contextualização histórica sobre o processo de inserção da tecnologia na educação.

## Palavras-chave

Gêneros Textuais. Mídia. Sistema Apostilado de Ensino.

## Abstract

*This article has as its main goal to discuss the presence of the media on the teaching-learning process of the Portuguese language, searching, for this, an analysis of the brochures (teacher's and student's) in circulation on the state network of teaching, in São Paulo. And, discuss how the influence of the medial speech happens on the textual genre construction process. Using, for this, some concepts by Mikhail Bakhtin and a historical contextualization over the technology insertion on education.*

## Key words

*Textual Genre. Media. Brochure Teaching Method.*

## 1. Introdução

A noção de gênero textual vem sendo discutida por estudiosos da área de estudos de línguas. E, isto tem ajudado vários pesquisadores a entender as interações sociais nas múltiplas esferas que agem na linguagem.

Assim, o conceito de gênero passa a assumir, principalmente com base nos estudos de Mikhail Bakhtin, um elo 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 e abordada nas apostilas em circulação na rede pública estadual de São Paulo.

As discussões se tornam mais explícitas a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), dos PCNEM (BRASIL, 1999) e dos PCN+ (BRASIL, 2002), já que os documentos em pauta passaram a adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem. E, muitas vezes, a apostila traz em suas referências (filmes, jornais...) os instrumentos para o professor trabalhar em sala, com seus alunos, ou seja, a apostila compõe “uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro” (BRÄKLING, 2003, p. 212).

Embora a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – precise repensar as falhas existentes em tais apostilas, não há como negar que ela apresenta uma pluralidade de assuntos, aborda diversos gêneros textuais e está atualizada/contextualizada frente aos fatos que permeiam a sociedade. Também não há como negar traços midiáticos para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

A partir das reflexões acima, proponho-me, no presente artigo, a investigar como a noção de gêneros textuais está sendo abordada pelas apostilas, bem como a influência recebida pela mídia para trabalhar com tais questões. É importante destacar que é objetivo tecer uma breve análise sobre as questões supracitadas, mostrando um “recorte” sobre tal temática. Logo, estabeleço como foco de minha análise a apostila do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, volume 3 (SÃO PAULO. [Estado] Secretaria da Educação, 2009). A escolha se deve ao fato de eu ser professora da série alvo do meu objeto de pesquisa e, também, por esta apostila trazer importantes contribuições sobre a temática a ser analisada.

Para apresentação destas reflexões, traz-se, primeiramente, toda a fundamentação teórica pertinente ao trabalho. Em seguida, um breve cenário de quais recursos midiáticos são utilizados para trabalhar com os gêneros textuais na apostila e, para concluir algumas considerações, estas apresentadas sobre mim, enquanto professora da rede estadual de ensino de São Paulo.

## **2. Processo de inserção da tecnologia na educação: breve contextualização histórica**

Nossa vida cotidiana está imersa na tecnologia de tal forma que fica difícil até mesmo pensar a vida sem qualquer indício tecnológico. Algumas pessoas pensam estar alheias ao uso da mesma, às vezes por preconceito, contudo, esquecem que a própria escola é uma delas, assim como os instrumentos utilizados, desde os livros ao quadro de giz. Deve-se aprender o que é tecnologia e não apenas a lidar com ela. De acordo com Ferrés (1998, p. 127):

Esta convivência intensa com alguns meios dos quais se desconhece a dinâmica interna de funcionamento e seus mecanismos de produção

de significado tem gerado uma série de equívocos, confusões e reducionismos evidenciados quando se tenta uma abordagem educativa deste âmbito, [...]. Por isto, antes de entrar nestas áreas, é conveniente desimpedir o caminho, esclarecendo termos confusos e facilitando a superação de alguns reducionismos.

Há as chamadas tecnologias simbólicas, tais como a linguagem, as representações teóricas e o conteúdo curricular; e as tecnologias organizadoras, como a gestão e o controle da aprendizagem.

A tecnologia proporciona muito mais do que o agir sobre a natureza; viabiliza o pensar sobre ela. A tecnologia possui múltiplas faces e houve uma evolução de seu conceito.

Na Grécia, tecnologia significava o fio condutor para o sentido e a finalidade da arte, pois uniu-se os termos *téchne* que significa arte, destreza e logos que significa palavra, fala. Havia pouca diferença entre técnica e arte, porém, o que se considera técnica hoje, estava pouco desenvolvida. Na *téchne* deveria ser seguida uma série de regras para que se pudesse alcançar algo, considerada como um saber fazer de forma que trouxesse a eficácia. Esta designava a habilidade, a arte ou a maneira de fazer algo, produzir coisas, assim como, para tornar visível uma ideia, era considerada um procedimento, geralmente ligado à transformação, através da ação do homem, de uma realidade natural em “artificial”, daí os termos “*téchne* da navegação (‘arte de navegar’), *téchne* do governo (‘arte de governar’) e *téchne* do ensino (‘arte de ensinar’)” (SANCHO, 1998, p. 28).

A *téchne* é superior à experiência, mas inferior ao raciocínio no sentido de ‘puro pensamento’, mesmo quando o mesmo pensamento requer, também, regras. No entanto, a tecnologia não é um simples fazer, é um fazer com logos (raciocínio) (ARISTÓTELES, apud SANCHO, 1998, p. 28).

Foi na Idade Moderna que surgiu o sentido que a técnica possui na atualidade. Segundo Sancho (1998), Francis Bacon foi o primeiro autor a considerar que a técnica contribuiria para o desenvolvimento da humanidade, afirmando que algumas cidades progrediam devido à técnica e não às formas sociopolíticas. A autora supracitada afirma, também, que a Enciclopédia Francesa incorporou as técnicas, principalmente as mecânicas, ao saber e à ciência.

Essa relação entre ciência e técnica possibilita um novo campo de conhecimento, ou seja, a tecnologia é uma técnica que utiliza os conhecimentos científicos e transforma os processos materiais.

Sancho (1998) afirma que, no início do século XX, o termo tecnologia era definido como meios, processos, ideias, ferramentas e máquinas, fazendo com que a tecnologia se tornasse um fenômeno nas sociedades industriais. A interação indivíduo-tecnologias gerou uma profunda transformação do mundo e do próprio indivíduo, proporcionando uma maior ênfase no desenvolvimento dos sentidos e das habilidades naturais do ser humano, dos instrumentos, técnicas e meios de comunicação.

Atualmente, a tecnologia é concebida e vendida como progresso e uma sociedade que opta por utilizá-la, acaba não conseguindo mais desvencilhar-se desta, até mesmo pela comodidade oferecida. Cabe ao ser humano decidir para que fim esta tecnologia será utilizada.

Nenhum avanço do conhecimento humano é reacionário ou prejudicial em si mesmo, já que tudo depende do uso que o homem fizer dele como ser social. Uma mesma descoberta pode ser empregada para alcançar um novo paraíso ou um inferno muito pior que o que conhecemos até agora (SCHAFF apud SANCHO, 1998, p.32).

Sendo assim, o ser humano pode e deve utilizar a tecnologia para aprimorar seus conhecimentos, inserindo-a na educação escolar. A educação tendo como função básica a transmissão de conhecimentos, habilidades e técnicas, garantindo um controle social, promove uma série de valores e atitudes consideradas ideais diante da sociedade. Segundo Ferrés (1998), quando os multimeios são utilizados na educação, oferecem algumas vantagens, tal como:

Cada meio ativa nos alunos alguns mecanismos perceptivos e mentais diferentes. A educação com multimeios permite, então, adaptar-se às capacidades perceptivas e mentais dos diversos alunos, compensando os déficits derivados da aprendizagem com outros meios expressivos. Além disso, a abordagem de uma mesma realidade a partir de perspectivas diferentes e complementares enriquece o processo de aprendizagem (p. 136).

A partir deste momento, houve a necessidade de desenvolver tecnologias, métodos, para satisfazer às necessidades educacionais. Sancho (1998, p. 39, 40) afirma que a própria escola é uma tecnologia da educa-

ção, assim como as salas de aula “são um meio de organizar uma grande quantidade de pessoas para que possam aprender determinadas coisas”. Afirmo, também, que todo o processo utilizado pelos docentes para que consigam ensinar os conteúdos, buscando alcançar algumas metas, é “conhecimento na ação, é Tecnologia” (SANCHO, 1998, p. 40).

Nos séculos XIII e XIV, durante o Renascimento, o conhecimento era muito valorizado e, para que fosse disseminado, criou-se as salas de aula, onde 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 a 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 de giz, às carteiras, entre outros. Sendo assim, pode-se considerar que a tecnologia sempre foi utilizada em sala de aula. Rosenblueth defende que:

A educação pode ser concebida como um tipo de Tecnologia Social e um educador como um tecnólogo da educação. Assim, os professores ou os teóricos da educação que só parecem estar dispostos a utilizar e considerar tecnologias [...] que conhecem, dominam e com as quais se sentem minimamente seguros, por considerá-las não (ou menos) perniciosas, não prestando atenção às produzidas e utilizadas na contemporaneidade, estão, no mínimo, dificultando aos seus alunos a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas (Apud SANCHO, 1998, p. 40 - 41).

Assim, 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; Fusari: “os educadores escolares precisam aprender a pensar e a praticar comunicações mediatizadas como requisito para a formação da cidadania” (LIBÂNIO apud 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).

Este 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 influência da tecnologia.

De acordo com Pons (1998), a tecnologia educativa se desenvolveu nos Estados Unidos, a partir da década de 1940, sendo que aparece pela primeira vez no currículo de Educação Audiovisual da Universidade de Indiana, em 1946. “[...] a utilização dos meios audiovisuais com uma finalidade formativa constitui o primeiro campo específico da tecnologia educativa” (PONS, 1998, p. 51).

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 e a televisão começa a atrair a atenção das massas, contudo, essa foi inserida, juntamente com o rádio, na década de 1960, como modelos de comunicação. A partir da década de 1970, ocorre o desenvolvimento da informática, sendo, desta vez, os computadores inseridos na educação. 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 arma-

---

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 2º Semestre/2011

zenar, processar e transmitir, de modo flexível, grandes quantidades de informação” (PONS, 1998, p. 52).

Hirdes et al. (2006) afirma que é notório que se presenciam a era da informação e da imagem, onde ocorrem constantes modificações, correlacionando imagem e realidade, buscando, assim, o equilíbrio entre a cultura letrada com a cultura audiovisual. Dessa forma, compreende-se que o educador deva considerar as tecnologias como mediadoras do processo educacional, levando a uma concepção de aprendizagem significativa que faz 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.

Procura-se aprimorar o aprendizado através da disseminação das informações embasadas nas tecnologias cada vez mais avançadas, contudo, Hirdes et al. (2006) afirma que estas não podem substituir a capacidade humana de transmitir o conhecimento a outros cidadãos. Assim, os professores devem estar atentos às novas tecnologias, adaptando-se à sua utilização, inserindo-as em salas de aula para o aprimoramento tanto dos próprios docentes quanto dos discentes.

### 3. Gêneros: análise bakhtiniana

Em “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992), Bakhtin introduz o termo “gêneros do discurso” e o define como “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” (1992, p. 279). Tal 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/adaptações.

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. Assim, cada enunciado visto em sua individualidade contribui não só para a existência, como também para a continuidade/renovação dos gêneros. Segundo Bakhtin, 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” (1992, p. 279). 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. Por exemplo, temos um artigo de opinião feito por um aluno da oitava série da rede estadual de ensino sobre o filme/livro “Estação Carandiru” na aula de produção de textos para ser entregue para a professora (proposta presente na apostila em análise neste artigo) e, um artigo de opinião feito por um jornalista e publicado em um jornal/revista de grande circulação. Embora carreguem traços da tipologia “gênero textual - artigo de opinião” bem como elementos gramaticais específicos, não podem ser confundidos, ou seja, são gêneros distintos, pois estão condicionados às “normas” socioideológicas das esferas que os engendraram.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros não só “regulam”, organizam, como 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 (quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito da minha fala etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um certo horizonte de significação, pois dão “pistas” de como se processará a interação.

Dessa forma, indissociável da interação social e disponível em um repertório, o domínio de um gênero permite ao 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 o 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. Assim, quanto mais competente (no sentido de dominar um gênero) for o indivíduo, mais proficiente ele será nos seus atos de linguagem e nas suas práticas sociais.

Referenda Bakhtin, os gêneros do discurso apresentam três dimensões “que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado: o *conteúdo temático, o estilo e a construção composicional*; estes elementos são “marca-

dos pela especificidade de uma esfera de comunicação” (1992, p. 279). O conteúdo temático pode ser compreendido como o assunto/objeto 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/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, nos parâmetros do contexto que envolvem a produção e recepção dos enunciados. Assevera Bakhtin/Volochinov (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 dependendo do momento.

A enunciação é produto da interação, e interação pressupõe, no mínimo, a participação de dois indivíduos “socialmente organizados”, assim, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 112). 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 este repleto de ideologias, absorvidas pela palavra e veiculadas pelo gênero.

#### **4. O procedimento didático proposto na apostila (de língua portuguesa) do aluno**

Como vimos em Bahktin, os gêneros podem ser considerados instrumentos que possibilitam a comunicação humana. Por isso, seu uso tão recorrente nas apostilas. O domínio, bem como o conhecimento sobre eles, permite-nos agir de forma eficaz nas mais variadas formas de comunicação.

Tendo em vista este contexto, os gêneros são transpostos para a sala de aula e, colocados nas apostilas para serem estudados no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. E, isto é feito, tendo como suporte, elementos midiáticos que permeiam as aulas, tais como: filmes, jornais, sites.

A exemplo disso, a apostila da oitava série do ensino fundamental (Apostila do ensino fundamental, vol. 3, 2009) traz, em uma de suas sugestões de aula, uma proposta para que o professor de Língua Portuguesa trabalhe o gênero textual “artigo de opinião”, solicitando ao aluno que utilize para isto um jornal e/ou um filme. Ou seja, em resumo, a apostila apresenta uma situação, onde o aluno é exposto à produção de um gênero; o aluno faz (mediado pelo professor) uma escrita e reescrita da produção inicial; o professor novamente faz uma intervenção, referente a aspectos gramaticais/ortográficos. Tudo isto, conforme já mencionado, tendo como foco a produção de um gênero textual, tendo como referência propostas abordadas pela mídia, seja ela televisiva ou impressa.

Há estudiosos da área (NASCIMENTO, FARIA) que salientam que a contribuição dos recursos midiáticos e a presença da mídia nas apostilas, bem como o ensino-aprendizagem da língua materna através de gêneros textuais, tornam o processo educativo mais dinâmico, atraente e contextualizado. Desta forma, são ensinados como sugerem os PCN, deixando de trabalhar com frases avulsas, sem sentido e descontextualizadas da realidade que envolvem os alunos, passando a refletir sobre uma nova forma de trabalhar/conhecer e ensinar a língua.

#### **5. Uma visão geral da apostila em circulação na rede estadual de São Paulo: o ensino de língua portuguesa marcado pela mídia**

As apostilas em circulação trazem como “pano de fundo” diversos elementos culturais/midiáticos que compõem o cenário das aulas de

Língua Portuguesa, agora não mais vista e estudada com frases avulsas e descontextualizadas. Encontra-se a cada indicação de filme, de site, de anúncio publicitário, um gênero textual que serve como suporte para o conhecimento da língua materna. Assim, não se pode negar que a realidade escolar passou a ser conhecida e reconhecida a partir da mídia. E, desta 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 e precisa dar condições para que os professores introduzam práticas didáticas. Com 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 (e estão sendo) 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 filme, o jornal e, a partir destes gêneros, muitas vezes retirados de fontes midiáticas diversas, ocorrem o processo de ensino-aprendizagem.

Cada apostila apresenta uma pluralidade quando se trata de gêneros textuais e influências midiáticas. Fiquei centrada apenas em apontar alguns exemplos que marcam tais temáticas e isto pode ser visto claramente nos finais das apostilas (professor/alunos), onde aparecem sugestões bibliográficas a respeito de orientações midiáticas que reforçam as ideias apresentadas. A apostila mencionada neste artigo sugere, por exemplo, que seja lida a obra e/ou assistido o filme “Estação Carandiru”, de Dráuzio Varella e, assim, faça um artigo de opinião abordando algumas temáticas que aparecem na obra.

## 6. Considerações finais

Diante da realidade presente, com um cenário de educação com um método apostilado de ensino, marcado pela influência da mídia e seu uso dentro de gêneros textuais (sugestões de filmes, de sites, charges), é preciso que o aluno seja levado a fazer uma leitura mais crítica, fazendo-o compreender o processo no qual está inserido.

Necessário se faz 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 e/ou suporte.

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.

Em suma, esse texto teve como objetivo mostrar a influência e a necessidade do ensino-aprendizagem com o uso da mídia e dos gêneros textuais, refletindo em pontos cruciais em tal processo.

## Referências

- 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 /VOLOSHINOV, V. N. *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.
- BELLOTTI, Karina. Mídia, religião e história Cultural. Disponível em <[http://www.pucsp.br/rever/rv4\\_2004/t\\_bellotti.htm](http://www.pucsp.br/rever/rv4_2004/t_bellotti.htm)>
- CITELLI, A. *Os sentidos em movimento. Comunicação, linguagem e escola*. Tese (Livre-docência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 1998 (mimeo).
- DUMIT, Ieda Mara. *Docência e vídeo: uma parceria que apresenta versatilidade*. Trabalho e conclusão de curso. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- FARIA, Maria Alice em *O jornal em sala de aula*. São Paulo: Editora contexto. 2002.
- FEITOSA, Aparecida Campos. *A Mediação Pedagógica e as Tecnologias Educacionais*. Disponível em [http://er.geocities.com/cemte\\_ms/paginas/textos/cidamediacao.htm](http://er.geocities.com/cemte_ms/paginas/textos/cidamediacao.htm). Acessado em 24/06/2008.
- FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 127 – 155.
- FERRÉS, Joan. Vídeo e Educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas; 1996, 2ª ed.
- GIACOMOANTONIO, Marcello. *O ensino através dos audiovisuais*/Marcello Giacomoantonio; [tradução de Danilo Q. Morales e Riccarda Un-

- gar]. – São Paulo: Summus: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.
- 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.
- MARRACH, Sonia. *Outras histórias da educação – do Iluminismo à Indústria Cultural*
- NASCIMENTO, E.L.; SAITO, C. L. N. *Gêneros textuais na mídia*. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2004, v. 1.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. *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, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e formação do professor: construindo experiências*.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. *Gêneros textuais e práticas de letramento*.
- PONS, Juan de Pablos. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana Maria (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 51-71.
- SANCHO, Juana Maria. A Tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana Maria (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
- SOARES, M. Linguagem e escola - uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 2000. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno05-04.html>>