

BARROS, R. A; AZEVEDO, M. A. R. de. Tendências contemporâneas no ensino de língua portuguesa e literatura. Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, p. 27 - 37, set./dez. 2013.

---

## TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

### CONTEMPORARY TENDENCIES IN TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AND LITERATURE

Ricardo Abdalla Barros<sup>1</sup>

Maria Antônia Ramos de Azevedo<sup>2</sup>

**Resumo:** *Este trabalho procura caracterizar e contextualizar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura sob a influência da pós-modernidade. Após uma breve revisão de literatura acerca da temática, constatamos que analisar as necessidades trazidas pelo tempo atual torna-se mais importante do que responder se realmente vivemos em um mundo pós-moderno. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, apontamos que o “modelo” utilizado durante as duas últimas décadas – com ênfase no ensino da gramática – tem sido criticado e apontado como ineficiente, pois deixa de lado as habilidades básicas de leitura e escrita dos alunos. A Literatura da contemporaneidade sofreu uma espécie de massificação. Portanto, percebemos a necessidade de políticas de formação de professores vinculadas às necessidades contemporâneas.*

**Palavras-chave:** Pós-modernidade; Língua Portuguesa; Ensino de Literatura.

**Abstract:** *This paper intends to characterize and contextualize the teaching of Portuguese Language and Literature under the influence of post-modernity. After a concise review of the literature about the subject, we verify that to analyze the needs brought by the current time becomes more important than responding if we really live in a postmodern world. About the teaching of Portuguese language, we indicate that the “model” used during the last two decades – with emphasis on teaching grammar – has been criticized and viewed as inefficient because it misses the basic skills of reading and writing of the students. The Literature of contemporaneity suffered a kind of massification. Therefore, we realized the need for teacher training policies related to the contemporary needs.*

**Keywords:** Post-modernity; Portuguese Language; Teaching of Literature.

## 1 Introdução

Se analisarmos a literatura relativa ao momento histórico em que estamos vivendo, veremos que não há consenso a respeito da terminologia que devemos utilizar para nomeá-lo. Entretanto, há concordância de que estamos inseridos em um momento caracterizado por grandes transformações. “O mundo muda, muda numa velocidade constante e assustadora. A iminência de um novo paradigma que sustentará as relações inter e intra-humana já estão lançados, lançados no sentido de destituir os paradigmas passados” (SILVA JUNIOR; EIDT, 2011, p. 166).

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Ipeúna, Brasil, e-mail: [rick@ipeuna.com](mailto:rick@ipeuna.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Piracicaba, Brasil, e-mail: [razevedo@rc.unesp.br](mailto:razevedo@rc.unesp.br)

Para caracterizar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no momento atual, optamos por realizar uma breve revisão da literatura que discorre sobre esse momento contemporâneo, para poder, então, apontar algumas considerações sobre o panorama desta disciplina na atualidade.

Muitas discussões, hoje, questionam a existência ou não da pós-modernidade. O termo “Pós-moderno” teve um de seus primeiros usos na área da Literatura, por Federico de Onís, na Espanha.

A ideia de um “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Foi um amigo de Unamuno e Ortega, Federico de Onís, quem imprimiu o termo *postmodernismo*. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres (ANDERSON, 1999, p. 9-10, grifo do autor).

Se nomearmos a Literatura atual de “Pós-moderna”, estamos supondo que essa literatura ultrapassou aquela produzida no período Moderno para receber o prefixo “pós”. Contudo, como se trata de uma literatura em curso, em ato, seria no mínimo frágil fixar definitivamente essa conceituação, pois essa literatura pode estar valendo-se de uma elasticidade das características modernas, e não as superando – fenômeno que Lipovetsky (2004) chama de *hipermodernidade*, segundo o qual as características advindas da Modernidade são exacerbadas e esticadas para além do limite até então ocupado. É por essa razão que podemos encontrar, nas obras de teoria e crítica literária, o termo “tendências contemporâneas” para nomear a literatura dos últimos tempos. Gallo (2008) aponta que o termo pós-moderno foi introduzido na literatura filosófica por Jean-François Lyotard na obra *A condição pós-moderna*, publicada em 1979. A tradução brasileira, de 1986, utilizou o título *O pós-moderno*. Vejamos o problema dessa tradução: ao utilizar o termo como **adjetivo** (condição *pós-moderna*), o filósofo desejava caracterizar as sociedades mais desenvolvidas utilizando um termo norte-americano. “A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 1986, p. 15). Utilizando o termo como **substantivo** (*o pós-moderno*), temos a criação de um conceito, o qual teria características próprias, supondo-se que houve a

superação do momento anterior, fato que é ainda discutido por diversos grupos. Gallo ainda afirma que

quando se usa o *adjetivo* [...], o *pós-moderno* aparece numa função auxiliar, que ajuda a definir um contexto e suas características; por outro lado, quando se usa o *substantivo*, a *pós-modernidade* ganha os ares de um conceito e, portanto, deveria apresentar densidade e intensidade (2008, p. 37, grifos do autor).

Neste trabalho, partimos da aceção de que a tarefa de caracterizar a temporalidade em que estamos inseridos e analisar as necessidades advindas desse tempo torna-se mais importante do que responder se realmente vivemos em um momento pós-moderno.

## **2 Condição pós-moderna e o papel do professor**

### **2.1 Tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa**

A respeito do sujeito-aluno inserido no momento cultural e sócio-histórico atual – a suposta pós-modernidade –, Lyra (2010) observa que “esse sujeito imprevisível, pós-moderno, frente aos objetivos traçados para o ensino da Língua Portuguesa, nos conduz a concebê-lo múltiplo, complexo, em sua subjetividade” (LYRA, 2010, p. 444). A autora ainda observa que nosso sujeito (aluno) vive num período no qual todas as instituições vivem o processo de relocação de valores, fator que “também agiria em nosso sujeito, nessa aparente impossibilidade de se dizer, ou transbordando em dizeres múltiplos, cindidos, fragmentados, que brotam de/em sua linguagem” (LYRA, 2010, p. 446).

O perfil profissional e disciplinar do professor de língua materna na contemporaneidade “é uma consequência evidente da *pedagogia da fragmentação* que, em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos” (KLEIMAN; MORAES *apud* BUNZEN, 2009, p. 139-140, grifos do autor). A disciplina de Língua Portuguesa encontra-se, no Ensino Médio, fragmentada geralmente em três eixos: gramática, literatura e redação. Em escolas privadas, cada eixo pode ser assumido por um docente diferente, o que aumenta ainda mais essa fragmentação. Nas escolas públicas, a lógica da fragmentação também aparece. “As aulas e os cadernos dos alunos, por exemplo, encontram-se comumente divididos em três blocos:

*gramática, literatura e redação*, sendo os dois primeiros blocos, geralmente, os mais enfatizados” (BUNZEN, 2009, p. 140, grifos do autor).

Na visão de Bunzen e Mendonça (2009), “essa **fragmentação** do Ensino Médio é talvez um dos pontos centrais para se compreender o estado de coisas nessa etapa de escolarização” (p. 15, grifo dos autores). Para eles, isso se deu devido à predominância, no Ensino Médio, da dicotomia *formação para o ensino superior/formação para o trabalho*.

Atualmente, pretende-se que essa dicotomia seja superada no Ensino Médio, como podemos observar por meio do documento do MEC, *Contexto do ensino médio: uma concepção do ensino médio*<sup>3</sup>:

No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos.

Para que isso ocorra, é necessário o rompimento com o modelo fragmentário e a realização de mudanças estruturais profundas. A respeito desse fato, Bunzen e Mendonça (2009) observam que algumas iniciativas governamentais são válidas, porém “falta a essas iniciativas o incremento de políticas de formação do professor e focadas com as demandas atuais” (p. 15-16).

Em relação ao ensino de gramática, essas demandas atuais têm apontado um caminho diferente àquele adotado por um grande período de tempo nas escolas, tanto nas públicas quanto nas privadas. Constituindo um dos fortes pilares das aulas de português, a gramática chegava (e chega) a ser, muitas vezes, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Mendonça (2009) informa que, nas últimas duas décadas, “vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade desses ‘modelos’ de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de **análise linguística (AL)** em vez das aulas de gramática” (p. 199, grifos da autora).

Por meio de avaliações como ENEM e SAEB, os últimos anos presenciaram a constatação dos resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática, pois elas deixam

---

<sup>3</sup> Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13561](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13561)>. Acesso em: 13 jun. 2012.

em segundo plano as habilidades básicas de leitura e escrita, problema maior verificado por meio dessas avaliações. Mendonça (2009) ainda lembra que

o ensino de gramática na escola apresenta inconsistências teóricas (por ex., a definição de sujeito e suas subclassificações, que misturam aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos), além de não descrever adequadamente a norma-padrão contemporânea (MENDONÇA, 2009, p. 199-200).

Esse fato já era apontado pelo modernista Oswald de Andrade, já no início do século XX, quando escreveu o poema “Pronominais”<sup>4</sup>.

Além disso, assistimos, nos tempos contemporâneos (ou pós-modernos, para alguns), ao desenvolvimento do setor tecnológico a uma velocidade até então inimaginável. Vimos o surgimento de inúmeros dispositivos utilizados para a comunicação entre os seres humanos, a maioria deles operados por meio de programas de computador e aparelhos de telefonia celular. Ainda que muitas vezes a serviço do capitalismo, a verdade é que grande parte dos dispositivos advindos desse desenvolvimento influenciaram (e continuam a influenciar) a linguagem utilizada na comunicação entre os seres humanos. Isso porque esses dispositivos simulam uma conversa oral, ao vivo, fazendo com que seus usuários utilizem palavras com grafias baseadas em seus fonemas, além de diversas abreviações e outros sinais, fato que tem afetado a produção textual dos alunos.

Nesse sentido, chamamos a atenção mais uma vez para a necessidade de políticas de formação de professores que estejam vinculadas às necessidades da sociedade contemporânea, pois os docentes devem estar preparados para trabalhar no contexto sócio-histórico a qual pertencem seus alunos.

---

<sup>4</sup>**Pronominais (Oswald de Andrade)**

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro

## 2.2 Tendências contemporâneas no ensino de Literatura

A sociedade atual, massificada, valoriza o consumo e a posse de mercadorias como medida de sucesso individual, como observam Abaurre e Pontara (2004). A produção de arte, nesse contexto, também se massifica, valendo-se dos meios de comunicação instantânea para alcançar o maior público possível. Há, portanto, a produção de uma “arte” como um bem de consumo, a qual chegará aos consumidores principalmente pelos meios de comunicação.

Se o mundo habitado por consumidores se transformou num grande magazine onde se vende “tudo aquilo de que você precisa e com que pode sonhar”, a cultura parece ter se transformado atualmente em mais um de seus departamentos. Como nos outros, suas prateleiras estão lotadas de mercadorias renovadas diariamente, e as caixas estão decoradas com anúncios de novas ofertas destinadas a desaparecer depressa, como as mercadorias que anunciam. Tanto as mercadorias quanto os anúncios publicitários são pensados para suscitar desejos e fisgar vontades (para “impacto máximo e obsolescência instantânea” [...]). Os comerciantes e publicitários responsáveis confiam no casamento entre poder de sedução das ofertas e o profundo impulso de seus clientes potenciais de “estar sempre um passo à frente dos outros” e de “levar vantagem” (BAUMAN, 2010, p. 36).

Dentro dessa massificação, encontramos diversos segmentos, como o cinema, a televisão e a literatura, só para citar alguns.

No caso da literatura, os efeitos são visíveis e imediatos. Surgem os *best sellers*, livros que, uma vez na moda, vendem milhões de exemplares no mundo inteiro. Revistas semanais divulgam listas de livros mais vendidos e contribuem para levar ao consumo ainda mais acelerado dos títulos que as compõem. O desejo de possuir o livro que todos dizem estar lendo, de assistir ao último filme campeão de bilheteria, de conhecer as músicas dos grupos de maior sucesso são importantes fatores para o consumo dos bens culturais contemporâneos (ABAURRE; PONTARA, 2004, p. 641-642).

A massificação da literatura ocorre na medida em que as editoras, por meio de pesquisas, começam a traçar o perfil de determinado leitor para alcançar o maior público possível. Teremos, então, obras “encomendadas” para um leitor com determinado perfil, o qual está suscetível a estratégias de propaganda e marketing. Abaurre e Pontara (2004) ainda lembram que, sem discutir a qualidade literária das obras surgidas nesse panorama,

é necessário reconhecer que o processo de industrialização da cultura ampliou significativamente o mercado literário brasileiro e acabou contribuindo para manter aberto o espaço para a publicação de obras de grande valor” (ABAURRE; PONTARA, 2004, p. 642).

Dentro desse panorama, Silva Junior e Eidt (2011) refletem sobre a situação da literatura clássica, pois “na lista de Best Sellers do The Times, American Post, Revista Veja, por exemplo, entre as revistas especializadas em literatura, não há lugar para os clássicos: receitas culinárias sim” (p. 168). Os autores também comentam sobre os temas mais procurados pelo leitor contemporâneo: “*como estar-se em forma e comer bem, guia de viagens, guias exóticos* e romances onde paixões giram entre humanos, vampiros e lobisomens estão no topo” (SILVA JUNIOR; EIDT, 2011, p. 168, grifos dos autores).

Esse fenômeno atinge, por consequência, a sala de aula. Em nossa própria prática docente já constatamos o livro da moda em posse de uma porcentagem bastante elevada dos alunos da escola.

Diante disso, podemos perceber a importância da formação docente, pois ignorar esse aspecto seria, no mínimo, ingenuidade; além disso, ao professor de literatura cabe a tarefa de reconhecer, na contemporaneidade, escritores cujas obras apresentam valor estético, estando distantes da preocupação mercadológica e/ou utilitarista. Indo um pouco mais além, podemos afirmar que, por meio de uma boa preparação, é possível trabalhar de forma positiva com o *best seller* da moda dentro da sala de aula, fazendo conexões com os valores clássicos que às vezes está perdido e/ou diluído na sociedade pós-moderna/contemporânea. Tudo depende, lembrando novamente das palavras de Bunzen e Mendonça (2009), da formação docente.

### **3 Mudanças paradigmáticas e o papel do professor**

Cunha (1998), em seu livro intitulado “O Professor Universitário na Transição de Paradigmas”, aponta a necessidade de a universidade rever e retomar reflexões teórico-práticas sobre o ensino e a aprendizagem para avançarmos na discussão das práticas pedagógicas que nela são desenvolvidas. Nesse livro, a autora aponta a necessidade de que as questões referentes ao ensino e à aprendizagem na universidade sejam analisadas mediante mudanças paradigmáticas. Para isso, ela dialoga com Santos (1989), que trata das tendências paradigmáticas da Ciência Moderna e da Ciência Pós-Moderna: a transição do paradigma dominante para o paradigma emergente.

O paradigma dominante, pautado no pensamento cartesiano-newtoniano ou positivista, baseia o conhecimento como “objeto” obtido pela experimentação e pela observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão). A verdade existia fora do sujeito, dependendo do conhecimento exterior. O Mundo era uma máquina perfeita que poderia ser descrita objetivamente, independente do observador Homem, e os efeitos dependiam de suas causas.

Assim, o conhecimento na perspectiva do paradigma científico-dominante ganha em rigor, mas perde a possibilidade de compreensão do mundo e do valor humano nele contido. Essa crise vem ocorrendo na Educação, porque o paradigma dominante não assegura a formação de um cidadão crítico, atuante e criativo na sociedade, pois seus fundamentos estão pautados: na visão de transmissão do conhecimento; na evidência da reprodução do conhecimento; na repetição dos conteúdos e na visão mecanicista da dinâmica escolar; num currículo linear que propicia a desintegração das disciplinas em pequenos fragmentos, no qual o professor é aquele que apenas executa, e sua prática pedagógica fica pautada na transmissão de informação. Em função disso, o aluno acaba por se tornar um ser passivo nesse processo, recebendo as informações e não desenvolvendo, no processo educativo, a capacidade de pensar, criar e refletir acerca dos conhecimentos. Assim, o aluno copia, reproduz e não tem autonomia no pensar e no fazer.

Já o paradigma emergente defendido por Santos (1989) traz em sua base a ideia de superação da teoria linear e a busca de conexão entre o domínio material e o domínio social que acaba por implicar em uma abertura epistemológica que leve em conta o movimento do universo, a superação das certezas absolutas e a fragmentação do conhecimento, a busca do papel da incerteza e do diálogo.

Junto a estes aspectos, esse paradigma enfatiza o desenvolvimento de uma estrutura teórica unificada e sistêmica para a compreensão dos diferentes fenômenos. A aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação para a vida. Há, nesse sentido, constituição de uma aliança, uma teia com a visão sistêmica ou holística.

O paradigma emergente busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível. Nessa perspectiva, a educação é uma ação política na medida em que ela pode vir a contribuir com a emancipação do homem por meio da transformação social (FREIRE, 1996). Tal ação instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e



dos professores. Nessa mesma direção, o professor que potencializar estratégias de ensino que fortaleçam a ação dos alunos como protagonistas dos processos de aprendizagem por meio do ensino com pesquisa poderá provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo ao considerar o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Assim, ao falarmos sobre as mudanças paradigmáticas explicitadas por Cunha (1998) e Santos (1989), buscamos refletir acerca do exercício da docência e a necessária mudança de paradigmas que precisamos realizar para que a nossa prática seja realmente emancipatória e possa promover a reflexão e a construção do conhecimento de forma autônoma e transformadora.

A mudança paradigmática exigiria transformações na nossa prática pedagógica na medida em que:

- Toma o ensino como prática social e compreende seu funcionamento como tal, sua função social, suas implicações estruturais;
- Analisa os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula e, também, nos contextos sociais mais amplos;
- Possibilita uma ação auto-reflexiva de olhar a si mesmo como sujeito que aprende a ser, aprende a conhecer, aprende a conviver, aprende a fazer e aprende a ensinar.

Para Cunha (2006), as rupturas nos modo de pensar e fazer acabam por ser um convite ao “desacomodar”, promovendo assim mudanças que podem gerar inovações:

Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos, os paradigmas emergentes podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências (CUNHA, 2006, p. 3).

#### **4 Considerações finais**

A sociedade contemporânea é caracterizada pela efemeridade, descentralização das tecnologias e pelo consumismo, apresentando um mundo instável, arbitrário, imprevisível, fragmentado, superficial (EAGLETON, 1998). O indivíduo inserido nesse contexto deve ter

consciência dos efeitos que essa sociedade pode provocar, para não ser mais uma vítima da máquina capitalista.

Nas aulas de língua portuguesa, verificamos, nos últimos tempos, que somente o estudo da gramática normativa não satisfaz todos os requisitos que a sociedade atual requer. Nas produções artísticas, a obra literária de valor estético encontra-se no meio de obras encomendadas para satisfazer determinado perfil de leitor.

De conhecimento desses fatores, o docente pode atuar de forma muito mais eficaz em sua sala de aula, podendo ter até mesmo uma atitude de militância, como propõe Sílvio Gallo (2002).

Para finalizar, citaremos duas frases de Paulo Freire que podem sintetizar a confiança no ser humano: “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). Assim, evocamos a capacidade humana de intervenção no mundo e o nosso poder de ação no presente.

## **Referências**

ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N. **Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras**. São Paulo: Moderna, 2004.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 139-161.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 83-96, set./out. 2006.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Em torno de uma Educação Menor. **Educação e Realidade**, n. 27 (2), p.169-178, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: o debate modernidade e pós-modernidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, p. 33-58, 2008.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYRA, M. das G. **Problematizando a língua portuguesa: análise do discurso ideológico que brota no e/ou dos PCN, frente ao sujeito-aluno pós-moderno, declarante de seu desamor à língua**. In: 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2010, Taubaté, p. 443-457. Disponível em: <[http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/6sepla/site/resumos\\_expandidos/LYRA\\_Maria\\_das\\_Gracas\\_p\\_443\\_457.pdf](http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/6sepla/site/resumos_expandidos/LYRA_Maria_das_Gracas_p_443_457.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2012.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 199-226.

\_\_\_\_\_; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores – introdução dialogada. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 11-22.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA JUNIOR, E. E.; EIDT, P. Literatura e pós-modernidade: os clássicos em crise na sociedade de consumo. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 2, n. 2, p. 166-173, jul./dez. 2011.

Data de recebimento: 25 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.