



A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Danniele Silva do NASCIMENTO¹

RESUMO

O presente artigo visa discutir acerca da importância da formação docente para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente para o trabalho com escrita dissertativa nas séries finais do ensino médio. Para empreender tal análise, utilizar-se-á uma abordagem qualitativa com caráter bibliográfico, descritivo e documental. Objetiva-se, com este estudo, abordar a necessidade de novas metodologias para o trabalho com o texto argumentativo, visto que comprovadamente existem insuficiências discentes de natureza linguística e sociocultural no que concerne à escrita escolar, vide os resultados dos exames oficiais, como o Enem. Diante deste fato, uma formação docente adequada pode contribuir positivamente para a mudança desta realidade.

Palavras-chave: Produção Textual. Formação Docente. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação brasileira pautou-se em práticas tradicionalistas: métodos de repetição, aulas exclusivamente expositivas que, de certa forma, tolhiam a capacidade dos alunos de se expressarem. Tais métodos não estimulam a criticidade do aluno, apenas o transforma em repetidor de tarefas. A compreensão do meio social no qual o aluno vive fora, por muito tempo, desprezada em prol de uma educação enciclopédica. A leitura, muito presente no contexto escolar, tornou-se apenas matéria para codificar e reproduzir informações; já a escrita é exercitada apenas em respostas pontuais e em pequenas produções de texto. Sobre o exercício de produção textual na escola, Amaral (2010, p.77) afirma:

A realidade de muitas práticas escolares tem mostrado que a produção escrita de textos – a chamada redação escolar –, geralmente, converte-se em um meio para verificação e a avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais e do domínio ortográfico, configurando-se como um mero exercício de escrita para o aluno. Uma atividade que se desenvolve, muitas vezes, em torno da solicitação de temas bastante repetitivos ou sobre os quais o aluno nada mais tem a acrescentar (por

¹ Graduada em Letras (Habitação em Língua Portuguesa) pela UFPB, especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN, mestra pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) pela Universidade Federal da Paraíba. O artigo é um recorte da dissertação defendida em 2017. E-mail: danniele91@gmail.com



exemplo: “Minhas férias”), desvinculada, portanto, das práticas sociais de linguagem, restringindo-se ao espaço escolar, distanciando-se de uma produção textual articulada aos usos sociais da escrita.

Segundo o autor, as atividades de escrita propostas pelos docentes pouco contribuem para o desenvolvimento crítico do aluno, apenas ponderam os aspectos linguístico textuais. A partir de tais considerações acerca do contexto atual do ensino de língua materna, mais especificamente do exercício da escrita, levanta-se a seguinte problemática: em que medida a formação docente pode contribuir para aulas de produção textual em que não somente traços linguísticos sejam priorizados, mas também os usos sociais da escrita?

Para responder tal pergunta ou ao menos discutir sobre ela, utilizou-se uma abordagem qualitativa, visto que se analisa aspectos sociais que não necessariamente podem ser quantificados, como a observação de determinadas situações; além do caráter indutivo, que segundo Neves (1996), é próprio deste tipo de pesquisa. Ainda no que se refere à metodologia, é necessário ressaltar o caráter bibliográfico, descritivo e documental deste artigo, pois desenvolve-se a partir da análise de publicações científicas – artigos, dissertações e materiais em livros – e de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Objetiva-se, com este estudo, abordar a necessidade de novas metodologias para o trabalho com a produção textual. Limitar-se-á a tratar do texto dissertativo-argumentativo, por causa de seus usos sociais; a saber, este tipo de texto possibilita uma articulação do aluno de modo que o mesmo pode se posicionar em relação a assuntos do cotidiano. Para tratar acerca do ato de escrever, autores como Bakhtin(2012), Fiorin(2015), Koch(2014) e Herreira(2000) foram essenciais para a nossa reflexão.

Em adição ao que já foi posto, a necessidade de buscar discutir este tema justifica-se também pelo fato de existirem, comprovadamente, insuficiências de natureza linguística e sociocultural a nível nacional, vide os resultados dos exames oficiais, como o Enem, em que 51% (o equivalente a 529 mil estudantes) dos candidatos receberam nota zero e tantos outros obtiveram resultados considerados insuficientes ou ruins. Diante deste fato, deliberar-se-á como uma formação docente adequada pode contribuir positivamente para a mudança desta realidade.

Com base nesta problemática, as reflexões expressas a seguir configuram-se como um pequeno esboço teórico da pesquisa-ação que será desempenhada a fim de investir



métodos e técnicas para transformar e tornar a aula de produção textual mais articulada, interativa e sociocultural.

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA MATERNA

Como mencionado, os resultados em exames oficiais comprovam a ineficiência dos métodos empregados nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, aplicação de tais práticas advém de uma formação acadêmica deficitária. Entretanto, o que se entende por formação docente? GOMES (2015, p.1) esclarece: “Entende-se a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, que abarca toda a carreira docente (Formação Inicial e Formação Continuada)”. Assim, percebe-se uma das primeiras falhas corpo docente atual. Muitos acreditam que apenas a graduação é suficiente e não fazem a chamada formação continuada, que é imprescindível para conhecer e debater novos saberes, além de dividir experiências.

Outro fator determinante para a crise do ensino de Língua Portuguesa encontra-se na própria graduação: a compreensão de que o professor de Português deve trabalhar para a preservação desenfreada da norma culta padrão. Ora, não está se defendendo aqui a quebra do padrão, mas a reflexão a partir desse. A linguagem evoluiu, adquiriu novos usos – como os *internetês*, a linguagem no meio virtual – e é necessário refletir acerca da variabilidade linguística para não atuar com o chamado Preconceito Linguístico, descrito e teorizado por diversos linguistas, como Marcos Bagno(2002).

Por último – e talvez mais importante – é a implicação concernente às metodologias executadas nas aulas de Português. Elas normalmente são uma reprodução dos métodos vivenciados quando os licenciados eram alunos da escola secundarista. Esta falta de base prática acontece por causa da pequena contribuição que o estágio supervisionado proporciona aos cursos de licenciatura. Tal tese é sustentada por Piconez (*apud* BARROSO, 2013, p.21): “as disciplinas que fundamentam a formação do professor pouca contribuição têm fornecido, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola”. Assim, o licenciando deixa de ter um contato mais efetivo com o contexto escolar, ficando impossibilitado de adquirir experiência e terá dificuldades em criar vínculos entre teoria e prática. Para Alarcão (*apud* BERNARDY, 2012, p.), “o estágio deve ser considerado tão importante como os outros



conteúdos curriculares do curso. Infelizmente os próprios docentes, assim como as Universidades ainda não deram o devido valor à prática da formação do professor”

A partir desse déficit e de relatos de diversos docentes e discentes em sala de aula, percebe-se que – na falta de uma prática pedagógica supervisionada na graduação – poucas mudanças, salvo algumas exceções, tendem a acontecer do modelo tradicional e irreflexivo de lecionar Língua Portuguesa – já mencionado no discorrer do texto. Acerca do ato de ensinar, de modo geral – e ideal –, GOMES (2015, p.2) ressalta:

O ato de ensinar é dinâmico, por isso, não segue modelos prontos. É necessário que o professor, com base em seus saberes técnicos, institua a dialética da sua prática, sempre se reportando às teorias e, se por ventura, elas resultarem ineficazes, o professor deve ser reflexivo, para que saiba estabelecer referenciais teóricos para compreender o processo em ação, o que é base do intelectual crítico-reflexivo.

Nota-se, na observação do autor, que o ato de ensinar não consiste apenas em reproduzir conhecimento, ou seja, não depende apenas de saberes específicos da disciplina. É necessário inovar o *modus operandi*; a saber, aplicar tais saberes combinados às teorias metodológicas, experimentá-las e perceber sua eficiência em cada turma em que o professor leciona. Tal afirmação parece óbvia, entretanto está distante da realidade do ensino de Língua, o qual se pauta quase exclusivamente no reconhecimento de gêneros e nomenclaturas de classes morfológicas e funções sintáticas. Entretanto, como prega Antunes (2007), o ensino de Língua deveria estar pautado em atividades de reflexão e análise, além da produção e da revisão dos mais diversos gêneros textuais.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMO A FORMAÇÃO DOCENTE PODE CONTRIBUIR PARA UMA PRÁTICA INOVADORA?

O ensino de língua materna, no contexto atual, tradicionalmente, obedece a uma perspectiva prescritiva de normas e regras. A produção textual, que é o enfoque desta pesquisa, não figurava como componente essencial nas aulas de Português, era apenas mais uma forma de analisar prescritiva e normativamente os aspectos gramaticais dos textos. Somente após o decreto 79.298/77², a chamada “Redação” foi incluída como parte

² Decreto 79.298/77 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>



obrigatória em processos seletivos para o ingresso às universidades. Por causa disso, as instituições da educação básica voltaram-se para a produção textual e, embora existam investigações, pesquisas e perspectivas de ensino sobre essa, poucas evoluções aconteceram: o ensino continuou a ser normativo no que à Gramática e estendeu-se a regras de tipologia textual, assim afirmam Rojo & Cordeiro (2004, p.11):

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que quem sabe as regras, sabe proceder.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 regulamentaram um novo enfoque – que, em partes, já existia e era preconizado por Geraldini – ao ensino de produção textual: o manuseio dos gêneros textuais e suas propriedades discursivas. Assim afirmam os PCN (1997):

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1997)

A partir de então, o foco nos gêneros discursivos foi ampliado, explorando não somente aquelas regras textuais tão repetidas na sala, mas também o movimento de interlocução possível no ato de escrever, a função social de cada gênero e a possibilidade de orientar o aluno acerca da sua compreensão em relação aos fatos que o cercam. Para Pinton & Gonçalves (2012), os PCN se constituem como um grande avanço para o ensino na medida que representam uma desestabilização das práticas pedagógicas tradicionais e proporcionam ao educando a articulação de competências linguísticas e discursivas, usando a linguagem em situações variadas. Exemplos de gêneros textuais que possuem características sócio-comunicativas que podem ser trabalhados em sala de aula são a carta, a receita, o diário de bordo, a resenha, o artigo de opinião, o bilhete e a tão vociferada dissertação argumentativa em prosa, gênero fixo da prova do Enem.

Desse modo, como a formação docente pode contribuir para a aplicação dessa abordagem que, embora não tão recente, ainda não se encontra presente nas escolas? Assim como o ato de ensinar não é fixo, não existe uma maneira acabada, clara e



completamente efetiva para unir formação docente – a saber, a prática de sala de aula – e teorias linguístico-textuais, mas maneiras. A Linguística textual, componente obrigatório na graduação de Letras, pode oferecer aparato para uma abordagem que vá além do normativismo gramatical: através dos estudos de Koch (2014) pode-se aplicar as funções dos operadores argumentativos, estudar os mecanismos de coesão textual, bem como a referenciação e sequenciação textual, visto que a Linguística Textual vê o texto como toda uma unidade básica de manifestação onde o homem pode se comunicar.

Ademais, crendo que só pode existir comunicação verbal através de gêneros orais ou escritos e que escrever – na qualidade de ato comunicativo – é um modo de interação, pode-se adotar as teorias de Mikhail Bakhtin e sua perspectiva socio-discursiva da linguagem. Para o pensador, a língua é um instrumento de interação e comunicação e não somente um sistema abstrato de signos linguísticos. Ela não é um produto pronto e acabado; é evolutiva e deve ser concebida com todo o seu caráter dinâmico. Ou seja, conceber atividades, em sala de aula, que permitam ao aluno elaborar um texto com contexto, empregado a uma situação concreta e não um texto sem finalidade. Afinal, para Bakhtin (2011), todas as esferas sociais possuem gêneros textuais – orais ou escritos – que são construídos de acordo com a atividade da comunicação humana. Assim, faz-se uso de inúmeros gêneros do discurso, esses atendem à prática social ou à necessidade daqueles que proferem ou escrevem o texto e é necessário que os alunos tomem posse da importância de ter o domínio sobre a sua linguagem e que saibam manuseá-la de acordo com a necessidade.

No entanto, o foco da pesquisa que será desempenhada concerne aos textos argumentativos e, em relação a esses, não somente a Linguística Textual e a perspectiva sociocultural dos gêneros do discurso, mas também os estudos da Semântica e da Pragmática podem contribuir no que se refere aos modos de argumentar. Fiorin (2015) destaca as formas de argumentação, discurso, inferência e raciocínio que podem ser empregados no exercício do escrever, como o raciocínio por dedução, indução ou analogia, por exemplo. É imprescindível que o professor conheça tais teorias para que possa entender e orientar o melhor caminho que os alunos devem trilhar no que concerne à escrita argumentativa, para que eles possam perceber os fatos que podem ser citados num discurso, as relações dialéticas e de causa-efeito e as implicações de se posicionar em sua escrita. Portanto, a primeira etapa da escrita argumentativa em sala é o



conhecimento teórico do gênero dissertativo-argumentativo, para tal exposição estrutural, leituras de textos modelos é aconselhável.

Todavia, estando no âmbito escolar, como fomentar debates? Como incitar nos discentes o desejo de discutir? Argumentar? Os livros didáticos de Língua Portuguesa normalmente trazem atividades fechadas: um tema, um ou dois textos motivadores e uma proposta com as regras estruturais do gênero estudado da unidade. Em atividades como essa, não é possível conceber a língua na perspectiva bakhtiniana – sociointeracional discursiva – em aula. O aluno não dialoga, não colhe fatos que embasem sua opinião, não possui informações suficientes para firmar sua opinião, perde voz e espaço e é privado do embate de ideias, fator tão enriquecedor para a construção do conhecimento. O ensino de produção textual precisa ser inovador e propiciar a interação entre os discentes, pois, como afirma Bonini (2002) “O produtor de textos (ainda essencialmente escritos) não é visto mais como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual, fundamental para que ele seja um comunicador.”.

Para que o ensino de redação seja inovador e atrativo, é necessário mudar a sistemática das aulas, saindo do lugar-comum da aula expositiva: quadro, lápis e caderno. Segundo Herreira (2000) “É preciso reinventar, repensar conceitos, reformular hábitos, realimentar o ideal.”. Para fazê-lo, o uso das tecnologias pode ajudar: a utilização de documentários pode incitar discussões; não somente esses, mas também filmes que abordem temáticas que dialoguem com o contexto dos discentes. Outro uso da tecnologia apontado por Braga & Moraes (2009) é o uso da internet para a busca de dados, reportagens e vídeos como fator relevante para a construção de textos dissertativos. No entanto, nem todas as escolas possuem recurso audiovisual adequado e em quantidade satisfatória. Entretanto, pode-se empreender uma aula interativa e motivacional com poucos recursos. A prática da leitura continua sendo componente obrigatório, mas são necessárias outras atividades que visem à motivação, discussão, escrita e reescrita de textos. Está é a segunda etapa do processo de escrita dissertativa-argumentativa: uma articulação metodológica para que, ciente do gênero textual e a partir de uma abordagem interacional, o aluno possa ter o domínio de um amplo repertório sociocultural.

Para tal, como já foi mencionado, é necessário mudar as práticas metodológicas. A organização de atividades em grupo, sistematização de debates e pesquisas direcionadas são alternativas para movimentar o contexto da sala. Outro fator que não



pode faltar na aula de produção textual no ensino médio é a abordagem de chamados “temas polêmicos”, aqueles que circundam a sociedade – desde as questões de sexualidade e de gênero até obsolescência programada. Tais temas não devem figurar em aula apenas por serem pertinentes para estimular o embate de ideias, mas também porque garantem o multiculturalismo de ideias na escola, além de figurarem nos Temas Transversais e serem pauta do Enem. O exame, o qual todos – ou a maioria – dos estudantes vão se submeter, inclusive, procura – como um todo – avaliar uma série de habilidades e competências, aliando atualidades a conhecimentos teóricos, exigindo uma capacidade muito maior de interpretar o mundo do que de dominar conhecimentos enciclopédicos. A sua produção textual exige uma ponderação a partir de uma situação-problema, na qual o candidato deve argumentar – trazer razões para a defesa de seu posicionamento – e propor intervenções, ou seja, maneiras de resolver o problema. No que concerne à problemática, é para este modelo que o ensino da escrita argumentativa no ensino médio deve se voltar: discussão e resolução do problema, pois não basta apenas falar sobre a temática, é necessário conscientizar o aluno de que ele também é um agente transformador da sociedade.

De posse dos conhecimentos adquiridos nas duas primeiras etapas, o aluno deve concretizar o texto de maneira escrita. Após essa escrita, ocorre a terceira etapa, mas não menos importante que a correção. É nela que o professor deve reconhecer os desvios e inadequações linguísticas e de seleção de conteúdo. Normalmente, as correções resumem-se a apontamentos de erros gramaticais e o processo de escrita finda-se aí. Sobre a correção Herreira (2000, p.50) observa:

A correção não é um momento de acerto de contas do professor com o aluno, como querem ainda alguns tradicionalistas, mas deve ser uma oportunidade de aprendizagem, de retomar posição, e, no caso específico da correção do texto, de refazer, de reescrever o texto produzido. A experiência vem orientando que não é interessante prender-se demasiadamente na correção dos chamados erros gramaticais, mas dispensar atenção à criatividade, às idéias, à imaginação do aluno.

É necessário encarar a correção como um momento em que se pode diagnosticar quais pontos devem ser revistos e quais métodos ou abordagens foram mais bem sucedidos com determinado grupo de alunos. Serafini (1998) procurou delimitar quais os pontos a serem observados na correção, a saber: a não ambiguidade da correção, ou seja,



ela deve ser clara; a catalogação dos erros cometidos de modo a perceber as principais dificuldades do aluno; a correção deve ser feita de modo que o aluno compreenda que a finalidade do ato de corrigir não é opressiva; o professor deve “aceitar” o texto do aluno: estar livre de preconceitos para ler o texto e fazer uma correção de acordo com o nível escolar de seus alunos. É necessário salientar que estas etapas, essenciais para o ensino de produção textual, são apreendidas de maneira teórica e ideal na graduação, por meios dos estudos de Linguística Textual, Leitura e Produção de Textos, Avaliação da Aprendizagem e Didática. Tais componentes aliados à prática orientada do estágio supervisionado podem dar consistência e base para os futuros professores de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram abordados – de maneira sucinta – fatores que inviabilizam a concretude de uma aula de produção textual motivadora, interacional e exitosa. Estes fatores englobam desde a formação acadêmica (muitas vezes deficitária) à falta de formação continuada satisfatória. Como observado, a dificuldade em gerir uma aula de produção textual que fuja a modelos tradicionais vem do fato de docentes – principalmente os recém-formados – recorrerem a tais modelos; pois, quando licenciandos, não obtiveram a prática docente por meio do estágio supervisionado. A partir de uma revisão bibliográfica de estudos na área de produção textual, verificamos etapas que podem ser aplicadas em sala de aula e que certamente promoverão mudanças, ainda que pequenas, na configuração da aula e, conseqüentemente, surtirão efeitos. É importante ressaltar que essas etapas – que de maneira alguma devem ser consideradas como prontas e acabadas – são sugestões que já estão presentes em muitos contextos escolares, mas para fins de pesquisa serão introduzidos em um *locus* específico a fim de testar sua eficiência e acrescentar informações, conteúdos e métodos que, combinados, podem propiciar o surgimento de novas metodologias para o ensino de produção textual. Dessa forma, almeja-se propiciar uma aprendizagem linguístico-textual e sociocultural produtiva no que concerne à produção textual, em que o aluno se sinta à vontade para opinar e discordar, onde ele possa aprender as competências necessárias para o ato de escrever e faça bom uso da função social dessa capacidade.



Referências

AMARAL, E. T. **O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina.** Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, SP: 2010. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_115919_dissertacao.pdf

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz.** 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6ªed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BARROSO, S.L. A experiência docente por meio do estágio supervisionado de língua portuguesa. In: **Revista Práticas de Linguagem – UFJF.** Juiz de Fora (MG): v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem>

BERNARDY, K; PAZ, D.M.T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **Anais do XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão da Unicruz.** Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/>

BRAGA, D.B.; MORAES, M. A. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. **Linguagem em (dis)curso.** Palhoça, SC: v. 9, n. 3, 2009.

BONINI, a. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Academia de ensino superior.** 2002. Disponível em: <http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore/pages/artigos/bonini>

FIORIN, J.L. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, C. S. N. **A formação de professores de Língua Portuguesa:** o professor reflexivo. Disponível em: http://www.faculadadedondomenico.edu.br/novo/revista_don/artigos5edicao/9ed5.pdf. Acesso em 05 de Julho de 2015.

HERREIRA, A. S. **Produção textual no ensino fundamental e médio:** da motivação à avaliação. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR: 2000.

KOCH, I.V. **A coesão textual.** 22ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa – Usos, características e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração.** São Paulo: v.1, n.3, 1996. 1-5p. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>



PINTON, F.M.; GONÇALVES, A.C.T. O ensino de produção textual em diferentes perspectivas teóricas. **Anais do XII Seminário Internacional em Letras**. Santa Maria: UNIFRA, 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4590.pdf>

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.