**ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: PROCESSO OU PRODUTO?**

José Rubens Pereira

Graduando em Letras – Língua Inglesa pela UERN, campus CAMEAM – Pau dos Ferros/RN. E-mail: [ing.rubens.pr30@gmail.com](mailto:ing.rubens.pr30@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho objetiva observar e analisar a forma como o professor de Língua Portuguesa adota um procedimento de ensino de texto, pressupondo os seus aspectos internos e externos, sua função interacional, propondo o desenvolvimento comunicacional e discursivo dos alunos. Através da observação das aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual Professora Mª. Angelina Gomes situada na cidade de Riacho de Santana - RN, em turmas do 8º e 9º anos, apresentamos as etapas que o professor utiliza na instrução de produção textual. Também temos como propósito experienciar o real contexto escolar educacional. Como metodologia adotamos o estudo empírico para a coleta de dados, em seguida a análise dessas informações em contraste com o passo a passo descrito por Santos, Riche e Teixeira (2012). Foi-se percebido que o docente tem coesão e coerência em seu método, entretanto, ainda não segue os procedimentos descritos pelos autores. Deste modo, evidenciamos o que consideramos falhas metodológicas em seu processo de orientação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto; Ensino de texto; Etapas de produção.

**1 INTRODUÇÃO**

O texto deve ser o objeto norteador do ensino. Partimos dessa ideia para buscarmos elucidar o papel do texto em sala de aula e como se dá o processo de instrução de sua construção. Esta pesquisa partiu da problemática de querer compreender a orientação de um docente acerca da produção textual, analisando a sua metodologia de ensino e sequência de atos adotados.

Objetivamos nos inserir no contexto escolar, observar uma prática de produção textual e analisar esse processo levando em conta as teorias de Santos, Riche e Teixeira (2012). Fizemos a observação da prática docente salientando a sua proposta e metodologia de ensino de texto. Também foi um de nossos objetivos ter conhecimento do cenário educacional ao qual estamos destinados a enfrentar.

A realização deste estudo é importante para o nosso desenvolvimento e maturação enquanto estudantes de licenciatura e futuros docentes que utilizarão o texto como matriz de ensino. O real contexto que um professor encara todos os dias é, inicialmente e aparentemente, desmotivante. Entretanto, ao entrarmos em contato com essa realidade percebemos o grande desafio que é ser professor e, além disso, o prazer que essa profissão pode proporcionar.

A nossa metodologia foi a observação de aulas ministradas por um professor de Língua Portuguesa e, em seguida, o registro, através de anotações, de suas atividades no que diz respeito ao ensino de texto. Sendo assim, observamos, anotamos e analisamos, nos fundamentando em especialistas da área, as etapas desenvolvidas pelo professor para realizar o ensinamento de produção textual.

Um dos principais problemas percebidos em nossa análise nos procedimentos do professor é o fato de ele se deter somente ao uso do livro didático. Não é um erro, no entanto, usá-lo como único meio torna o ensino desestimulante e chato.

Em sua proposta todos os passos de ensino de texto não são explicitados, não tem o equivalente número de procedimentos e nem segue a mesma ordem ou estrutura da dos autores. Todavia, não afirmamos que o mesmo seja falho, ainda que manifeste alguns problemas, só não se encaixa ao padrão defendido por Santos, Riche e Teixeira (2012).

Consideramos que o incentivo à leitura por parte do professor conjuntamente com a instituição, se bem trabalhado, planejado e desenvolvido trará bons resultados. O que falta é a exposição de alguns fundamentos e a metodologia um pouco enfadonha. A reestruturação do trabalho e a fundamentação de seus ideais, considerando não somente os aspectos materiais do texto, mas todos os fatores externos conectados a esse processo, fará com que essa proposta seja bem-sucedida.

**2 SÍNTESE TEÓRICA**

Consoante Marcuschi, quando um sujeito abre a boca para falar dá-se início à produção de um texto. Para completar essa linha de pensamento ele afirma:

[…] o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos [...] (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

Podemos entender que um texto não é, portanto, “um conjunto aleatório de palavras ou de frases” (ANTUNES. 2010, p. 29) mas um ato linguístico funcional bem estruturado em que estão envolvidos elementos internos (aqueles pertinentes ao próprio texto e a cognição do indivíduo que produz) e externos (inerentes ao conhecimento do receptor e contextos de efetivação). Assim sendo, “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais” (MARCUSCHI 2008, p. 23 *apud* ANTUNES. 2010, p. 31), ou seja, o texto é um fenômeno social, no qual a sua produção se dá através do processo interacional entre falantes em uma certa situação contextual. Nessa mesma direção, Cavalcante (2003, p. 20) salienta que “o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado de palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”. Em outras palavras, o sentido é determinado pelos conhecimentos do outro ao se perceber a intenção do produtor por meio da orientação ou pistas dadas no interior do texto. Assim, a cognição do sujeito que produz deve ser igual ou parcial a do indivíduo que recepciona, pois para se entender o objetivo de um texto, os conhecimentos de ambos devem estar em concordância.

Nesse constante diálogo “[...] vários tipos de conhecimentos armazenados em nossa memória são ativados para nos auxiliar na compreensão de sentido” (CAVALCANTE, 2003, p. 20), são eles: o co-texto, conhecimento de ordem linguística e estrutural; o conhecimento enciclopédico ou de mundo (todas as informações armazenadas em nossa memória, seja por indução - adquirido nas escolas - ou experiências vividas no dia-a-dia); o conhecimento interacional, modos de manifestação e adaptação às diferentes maneiras de interação social.

Para compreendermos a definição de um texto, Beugrande e Dressler (1981 *apud* ANTUNES. 2010, p. 33) desenvolveram algumas propriedades textuais que nos ajudariam a entendê-lo enquanto tal. Antunes (2010) divide essas características em dois grupos: aquelas que estão mais para o próprio texto - coesão*,* coerência, informatividade e intertextualidade - e as propriedades que dão o suporte pragmático – intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade. A coerência é o encadeamento descontínuo de sentido e a coesão os elementos gramaticais e lexicais que dão continuidade, linearidade e estrutura ao texto. Já a informatividade concerne ao seu caráter inédito, tanto na forma quanto no conteúdo; a intertextualidade são as múltiplas vozes dialógicas que possibilitaram a existência do discurso. Esse texto tem fundamento em um cenário contextual interacional (situacionalidade) partindo da intenção de um locutor que tem a obrigação de produzir somente enunciados com sentido (intencionalidade), e o interlocutor deve estar disposto a entende-lo, empreendendo todo esforço necessário (aceitabilidade).

Essa percepção panorâmica do texto como um processo, levando em conta a consecutiva interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor é, necessariamente, o pilar de sustentação do professor de Línguas. Logo, o docente deve “tomar o texto como unidade de ensino, analisando aspectos textuais e discursivos que colaboram para a construção de sentidos em gêneros textuais variados (orais e escritos)” (SANTOS; TEIXEIRA. 2017, p. 425), objetivando desenvolver nos alunos “a capacidade de compreender e produzir textos considerando determinados efeitos de sentidos e a situação de interação comunicativa/discursiva” (TRAVAGLIA, 1996 *apud* SANTOS; TEIXEIRA. 2017, p. 426).

Na obra de Santos, Riche e Teixeira (2012) se preconiza que o processo de orientação de produção textual siga uma sequência lógica e significativa. Essa sequência, dividida em etapas, tem a função de contextualizar os fenômenos textuais e direcionar a prática de escrita dos alunos. Isto pode ser encarado como uma das formas de se ensinar a produção de textos levando em conta a interação entre sujeitos e todos os contextos no qual estão inseridos. As etapas encontram-se divididas da seguinte forma:

1. preparação (momento de exposição do gênero que será trabalhado apresentando tudo aquilo que está implicado em seu uso);
2. pré-escrita (esquematização sobre o que pode ser dito, pesquisa e etc.);
3. planejamento do texto (roteiro);
4. produção escrita do texto – rascunho (primeira etapa de produção sem cunho avaliativo);
5. revisão pós-escrita (análise dos erros encontrados no rascunho);
6. avaliação da produção textual (autoavaliação dos próprios alunos buscando incitá-los a entender como funciona o modo de se produzir textos e, consequentemente, despertar o senso crítico);
7. avaliação (código criado em sala para ajudar na reescrita);
8. reescrita do texto (reformulação do discurso levando em conta os erros encontrados).

Os gêneros, sejam eles orais ou escritos, são os métodos indicadas pelas autoras para desenvolver a capacidade comunicativa/discursiva dos estudantes, já que o próprio texto se materializa por meio deles. Em vista disso, trabalhar com a variedade de gêneros possibilitará o desenvolvimento de uma “competência metagenérica” (SANTOS; TEIXEIRA, 2017, p. 434) nos estudantes que “possibilita a produção e a compreensão dos gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 102 *apud* SANTOS; TEIXEIRA. 2017, p. 434). Em outras palavras, a compreensão do gênero fará com que se apropriem de diferentes formas de interação social, capacitando-os se adaptarem corretamente aos diversos meios de socialização.

Em virtude disso, ao se trabalhar a produção textual, prestando atenção a todos os eventos que estão por trás de um texto, “adequadamente adaptados ao trabalho com diferentes gêneros textuais [...] poderão ajudar a cumprir o que propõe os PCN-LP (1998): mesclar leitura, análise linguística e produção textual de forma produtiva” (SANTOS; TEIXEIRA. 2017, p. 437). Isto é, através da produção de textos, o professor desenvolverá nos alunos competências de ordem cognitiva, interacional e social, usando os gêneros como forma de interação e prática discursiva.

**3 PRÁTICA DE ENSINO DO TEXTO EM SALA DE AULA**

Consoante os PCN (1998) o ensino brasileiro deve ter o texto como núcleo fundamental do ensino. Portanto, as aulas devem ser ministradas com o intuito de desenvolver habilidades nos alunos que os permitam estar aptos a produzir textos discursivamente. Desse modo, o texto deve ser abordado em todos os seus aspectos: desde os internos e superficiais aos externos e implícitos. Posto isso, os docentes estarão aptos a desenvolver tais capacidades dos alunos quando tiverem conhecimento das teorias textuais vigentes na atualidade em que se baseiam os PCN (1998).

Observamos as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 8º e 9º anos em busca de informações sobre a metodologia de ensino do texto. Vale salientar que houve alguns problemas no percurso de nossa avaliação: o fato de o bimestre escolar está acabando e as aulas direcionarem-se à preparação dos alunos para a prova; termos assistido a parcial culminância de um projeto de leitura, não sendo possível presenciarmos o modo que o professor encaminhou a atividade (proposta que será analisada neste trabalho).

É nítido, que o texto ainda é encarado como produto, ou seja, a depreensão dos aspectos estruturais e normativos já são suficientes para a sua produção. Num primeiro momento, durante as aulas assistidas no 9º ano, observamos que o conteúdo que estava sendo exposto era as figuras de linguagem. Frases soltas, extraídas de seu contexto, analisadas estruturalmente, objetivando definir qual figura de linguagem estava presente. O conceito de texto e sua significação estavam prejudicados, dado que frases e/ou palavras desconectadas não constituem um texto. Outro ponto a ser destacado é que o professor usa, em 100% dos momentos presenciados, o livro didático como único suporte. Reconhecemos que usar esse recurso não é um ponto negativo, haja vista que o professor poderia planejar uma forma de conectá-lo à diversidade de gêneros e fazer com que as aulas se tornassem mais atrativas e estimulantes, porém não é isso que acontece.

Num segundo momento, houve as apresentações orais resumidas de uma obra literária lida. Teoricamente, os alunos deveriam fazer um resumo, no entanto, a grande maioria tentou contar a estória do início ao fim.

Um obstáculo, já mencionado anteriormente, é a limitação que temos para falar com propriedade sobre as etapas de instrução dos discentes acerca do projeto de leitura e produção textual, uma vez que não presenciamos o princípio de orientação da proposta. No entanto, conseguimos intuir, através de nossas observações e perguntas feitas ao educador, sobre esse processo. A preparação, na qual estão envolvidas as apresentações acerca do funcionamento do gênero proposto, tendo em vista todos os seus aspectos característicos e contextuais, foi falha (na turma do 9º ano II), já que algumas complicações foram constatadas na postura dos alunos. Um exemplo é a falta de informação ou talvez erro de efetivação desses conhecimentos, dado que praticamente todos não souberam executar o gênero proposto: resumo oral da obra. Em vez de resumir os pontos principais do enredo fazendo com que surja interesse no interlocutor, a maioria tentou contar a história, muitas das vezes desconexas. Estamos falando de alunos do 9º ano, todavia, já deveriam ser capazes de se apropriar de determinados gêneros e saber produzi-los sem muitos problemas.

A turma seguinte foi a do 8º ano I. De início, o ensino baseou-se nos gêneros textuais. Nas atividades trabalhadas dava para se perceber que os enunciados eram vistos como um todo, dotados de sentido, agregando à análise tanto elementos visuais quanto textuais. Foi feito alusão aos contextos, relacionando o poema que estava na atividade do livro com novelas televisivas que tratam do mesmo tema (idade média, reinos, reis e rainha), inferindo informações sobre outros suportes etc. O professor instigava os alunos a ativarem a sua cognição para que dessem um sentido mais profundo ao discurso, e os questionar frequentemente é um de seus métodos para alcançar tal objetivo. Ao fazer esse intercâmbio entre texto e contextos sociais, demonstrando outros gêneros que também fazem uso da mesma temática ou se opõe ao que está sendo visto, automaticamente os conhecimentos de mundo dos alunos são ativados, permitindo-os depreenderem os sentidos do texto de forma mais abrangente e profunda.

No entanto, ainda repercute o fato de analisar o texto como um produto. Depois de lerem o poema e perceberem esses aspectos, a atividade parte para uma análise sintática das frases que compõem o poema, sendo que os elementos gramaticais (verbo, sujeito, pronome, período etc.) são mais estudados do que os fatores que permitem a sua produção.

Nesse tipo de ensino o que falta é a explicação dos conceitos – por exemplo, o que é um texto propriamente dito -, uma explanação dos conhecimentos atrelados a esse processo e a demonstração do constante diálogo textual entre aquele que escreve e o alocutário. Mostrar que o texto não é modelo morto, mas uma forma maleável de diálogo entre interlocutor e locutor, faz os alunos perceberem que são essenciais na produção de sentido e importantes na construção do discurso. Assim, o ensino torna-se mais atrativo e didático.

No 9º ano I é ainda mais claro o estudo dos elementos co-textuais e gramaticais. Dessa vez o texto foi divido em frases e feito a análise estrutural, procurando entender qual elemento é o mais adequado, aquele contexto, que completaria a frase. Exemplo: a atividade tinha o livro didático como suporte, as questões eram de cunho analítico estrutural e os alunos deveriam intuir qual componente linguístico seria o mais propício àquela frase: de natureza opositiva, causal, explicativa etc.

Até onde pude presenciar, as aulas eram ministradas com foco nos aspectos gramaticais e estruturais do texto. As propostas do livro estavam voltadas para a análise de frases soltas, em que os alunos deveriam conseguir discrimar quais figuras de linguagem estavam presentes, o papel que cada palavra desempenha adequadamente no enunciado (oposição, explicação, causal), a função que os signos representam dentro da micro-estrutura etc.

Todavia, de acordo com professor, no segundo bimestre também encaminhará o projeto de leitura que está em vigor na outra turma de mesma série. O gênero textual que os alunos irão trabalhar são aqueles que estão dentro das narrativas, e será igualmente desenvolvido.

É importante salientar que a atividade de leitura e oralidade vem acontecendo desde o fim do ano de 2017, em ambas as turmas. Certamente, a dificuldade de propriedade do gênero que os alunos apresentam, citada anteriormente, deve ser consequência do recente trabalho dessas habilidades linguísticas e comportamentais.

Não houve nessa etapa inicial, no planejamento do professor, uma proposta de produção escrita sobre o que os alunos leram. Entretanto, a última fase do projeto englobará esse processo de escrita. Não poderemos analisar os outros passos descritos pelos autores do texto base devido a nossa limitação de tempo, mas conseguimos coletar algumas informações de grande importância para o nosso trabalho e formação.

**4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE ETAPAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Nas duas turmas de 9º ano uma atividade de leitura e produção de texto foi encaminhada. Primeiro os alunos devem fazer a leitura de um livro, consultado na biblioteca da escola, escolhido espontaneamente por eles mesmos. O segundo momento é a apresentação oral resumida da estória para a turma. O trabalho, segundo o professor, passará por uma contínua mudança com o decorrer dos períodos bimestrais, já que estará em vigor durante todo o ano letivo. Na primeira etapa, os alunos têm o livre-arbítrio para escolherem a obra literária de seu interesse e socializarão uma sinopse sobre o enredo da obra. Com o transcorrer dos bimestres o professor será o responsável por fazer a escolha do livro, determinará o gênero e, futuramente, serão incumbidos de produzir um texto escrito

Para a análise da proposta de ensino de texto adotada pelo professor tomamos como base as turmas do 9º II e 9º ano I, intercalando entre uma e outra, pois foi onde presenciamos a apresentação dos resumos orais e a orientação inicial sobre o processo de desenvolvimento da prática de leitura e oralidade. Na turma I assistimos à apresentação do gênero textual que iriam trabalhar e a instrução sobre o desenvolver projeto. Já na turma II, testemunhamos a realização final da primeira parte do trabalho, que é a apresentação resumida do texto lido. Considerando que é o mesmo professor, com a mesma didática e plano de aula, intuímos que o encaminhamento da proposta de leitura se deu da mesma forma. Então, fizemos uma análise nos apoiando nas informações coletadas em ambas as turmas.

O primeiro aspecto de orientação de produção textual apontado por Santos, Riche e Teixeira (2012) foi bem desenvolvido. O professor apresentou os gêneros literários que os alunos irão ler (crônica, conto, fábula etc.), os detalhou, apontando os principais aspectos característicos de sua estrutura e descreveu como se dá a sua produção, sempre exemplificando com obras de alguns autores. Apesar disso, as aulas não são interativas e atrativas. Isso é consequência de um ensino que usa exclusivamente o livro didático. Ao se apoiar nos métodos de ensino apontados pelos autores dos livros, e somente se deter a esse suporte, o professor falha em sua didática.

As outras etapas descritas por Santos, Riche e Teixeira são direcionadas para a produção de textos escritos. A proposta inicial do professor é desenvolver a oralidade, a capacidade de articular ideias em público e o comportamento dos alunos.

Com relação a efetivação do resumo oral, percebemos muita dificuldade no momento da apresentação. Talvez isso ocorra por conta da falta de informações sobre o gênero utilizado. A preparação dos alunos está voltada mais para a exposição do gênero literário do que propriamente do gênero discursivo. A maioria não soube sintetizar a ideia central discutida no livro e, em vez em resumir, tentaram contar a estória do início ao fim.

Faltou uma explicação do porquê se estudar determinado gênero discursivo, assim como as características inerentes a esse tipo de prática textual. Acreditamos que nenhum aluno tenha conhecimento sobre o que é “texto” e o quê caracteriza-o enquanto tal. É com essa finalidade que estudiosos defendem o intercâmbio da LT com a educação básica: fundamentar o ensino, no qual o professor deve estar apto para sanar as dúvidas dos alunos, conceituar as teorias fundamentais da metodologia utilizada, para que, só assim, tenham um norte que os conduz em seus estudos.

Mesmo que a proposta apresente alguns problemas, cremos que o plano de aula, considerando o seu aprimoramento no decorrer do ano, será bem-sucedido, haja vista que a leitura, muita das vezes imposta, já que alguns não gostam de ler, trará benefícios imperceptíveis que estrão presentes cognitivamente em cada um. Claro que poderia melhorar em alguns aspectos, mas o professor deu um grande passo no desenvolvimento das capacidades textual e discursiva defendidas nos PCN.

Considerando o que foi dito até aqui, tendo em vista os pontos negativos e positivos, e como pilar de sustentação as teorias dos autores mencionados, propomos que a atividade deveria ser desempenhada de uma outra forma no que diz respeito aos problemas que citaremos.

A proposta, teoricamente, é muito bem elaborada e faz sentido usá-la como forma de despertar habilidades textuais/discursivas. No entanto, na prática, existem algumas falhas. A primeira delas é fato de os alunos não saberem conceituar o que é um “texto”. Se for perguntado a sua definição, a maioria diria que é um aglomerado de frases, com um certo tamanho, que passa alguma ideia. Portanto, pensam que texto é um produto adquirido e produzido somente através dos elementos co-textuais. Cabe ao professor orientá-los e fazer com que percebam o processo que está por trás da produção e recepção de um texto. Em vista disso, o primeiro passo seria atualiza-los sobre a concepção de texto e demonstrar que, nesse processo, estão envolvidos aquele que produz o discurso e o que recepciona, no qual ambos detêm de certos tipos de conhecimentos que os permitem construir tanto os sentidos quanto a sua forma.

Outro ponto que o professor deveria salientar é a importância do interlocutor para a constituição do discurso. Aquele que produz tenta dialogar com o outro, e é essa interação intrínseca entre locutor-co(n)texto-interlocutor que permite a elaboração e efetivação de um texto.

A produção textual oral em sala de aula é um dos elementos mais importantes no plano do professor. Entretanto, a escrita deveria acontecer ao mesmo tempo em que a oral é cobrada. Separar a escrita do discurso oral só prolonga mais o processo de evolução. Unir o texto oral ao escrito facilitaria desenvolver a capacidade discursiva dos alunos, uma vez que essa prática seria como a prévia do dizer. Em vista disso, ficariam mais confiantes para se expressar em público. Ao se escrever as ideias são fixadas em nossa mente, adquirimos segurança na hora de fala, pois foram previamente digeridas pela nossa cognição e, desse modo, o pensamento flui sem grandes engasgos.

A didática do professor é o principal fator negativo. O docente limita-se a utilizar unicamente o livro didático como suporte. Ao se abster da variedade de gêneros existentes as aulas se tornam monótonas e, muitas das vezes, chatas. Não se tem uma interação entre docente/discente, e é raro ouvir a voz dos alunos interessados em saber mais sobre determinado assunto; eles são constrangidos a ficarem calados visto que a superioridade daquele que ensina é saliente por consequência de não haver uma tentativa diferente de diálogo.

As aulas nos deixaram bem otimistas e julgamos que a proposta de ensino do texto terá um fim produtivo, ainda que apresente algumas falhas. Com o incentivo do professor, atrelado ao encorajamento da escola, objetivando despertar o gosto pela leitura, resultados serão colhidos futuramente. Embora muitos não tenham empatia, ler os ajudará a despertar um olhar crítico e habilidades linguísticas essenciais para a vida dos alunos enquanto estudantes e seres movidos pela linguagem.

**5 CONCLUSÃO**

O ensino do professor é um paradoxo. Ao mesmo tempo em que se trabalha o texto levando em consideração a maioria dos fenômenos envolvidos nesse processo, limita-se ao uso do livro didático e focaliza os elementos de natureza gramatical e estrutural. As aulas têm grande potencial para se tornarem um exemplo de trabalho com o texto. Se ocorresse uma mudança na didática do professor, buscando outros meios de ensino, fazendo o uso de diferentes gêneros, com certeza seriam mais interativas e encorajadoras. O estímulo pelo gosto da leitura é um grande avanço. Se os alunos forem afetados por essa prática, junto à atividade oral e, mais na frente, à produção escrita, com o incentivo do professor e da escola, consequentemente, melhorarão suas habilidades linguísticas e o objetivo dos PCN serão alcançados.

Este relatório é um grande marco para a nossa formação enquanto futuros professores, pois tivemos a oportunidade de vivenciar a realidade em sala de aula e perceber o quanto é difícil ensina, mas muito gratificante ao ver a evolução dos alunos. Quando entramos na academia somos afetados pelas teorias transformacionais e otimistas acerca da educação brasileira. Com isso, almejamos grandes mudanças e passamos a ter uma visão diferente sobre ensino no Brasil. Por meio das observações, fomos capazes de presenciar a realidade dos educadores em sala de aula.

À primeira vista o cenário é desestimulante: os alunos não demonstram interesse e o docente tem que empreender todo esforço necessário para continuar. A ideia de que o que move um profissional é a paixão pelo seu trabalho foi reforçada cada vez mais, pois os professores são verdadeiros amantes de sua profissão. Entretanto, isso não quer dizer que o ambiente problemático das escolas fez com que desistíssemos precocemente de sermos educadores. Entrar em contato, literalmente, com a realidade das escolas nos despertou um olhar crítico e a breve experiência nos prepara para o que estar por vir.

**6 REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In: **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (p. 29 – 44).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MECQ/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983.

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia de S. Produção de textos orais e escritos. In: **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012. (p. 98 – 130).

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia de S. Linguística Textual e ensino:panorama e perspectivas. In: **Linguística textual e pragmática**: uma interface possível. São Paulo: Labrador, 2017. (p. 425 – 443).