

**RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO:
A QUEBRA DO MITO DO PROFESSOR CARRASCO**

Karina de Alcantara Rocha Teixeira (UEL)

RESUMO: O Estágio Obrigatório Curricular de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina tem como função preparar o discente para a docência por intermédio da vivência na prática. É um processo que se divide respectivamente em observação, participação e regência. A minha intenção, como estagiária, com este trabalho, é dissertar sobre os desafios na experiência em sala de aula: a relação entre professor e alunos, a importância de haver um bom relacionamento entre ambos, para que haja melhor desempenho do educando; o método de ensino dos tipos textuais e gêneros textuais específicos (artigo de opinião, conto e crônica); e a verificação de absorção, pelos estudantes, de conteúdo redigido através de produção de texto.

PALAVRAS-CHAVE: relação entre professor e aluno; gêneros textuais; método de ensino.

1. Introdução

O estágio supervisionado foi realizado em escola estadual, localizada na zona leste da cidade de Londrina, no Paraná, e supervisionado pela professora Cristina Simon, da Universidade Estadual de Londrina. Atuei em três turmas do Ensino Fundamental II: um sétimo ano (7ºMA – Matutino, turma A) e dois nonos anos (9ºMA e 9ºMB). A escola é de porte pequeno, porém dotada de infraestrutura adequada aos estudantes, pois, segundo a perspectiva freiriana, a escola é entendida como local de desejos, emoções e construção de sentidos, portanto o aluno está preocupado não só com a alegria e ou beleza visível da escola, mas, principalmente, com a alegria revelada no ato de aprender. Freire defende, por conseguinte, uma escola que “[...] pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo”. (FREIRE, 1991, p. 24).

O estafe (direção, coordenação, equipe pedagógica, secretariado, professores, equipe de limpeza, cozinheiros) dispõe de extrema gentileza e competência, bem como comunga – em conjunto – com uma educação mais humanitária, pois são deveras próximos dos alunos, de modo que esses se sintam acolhidos em um ambiente de confiança. Inclusive, a professora

regente recebeu-me da melhor forma possível. É uma profissional exímia, de habilidades excepcionais, e para mim, foi uma honra ter convivido e aprendido com ela.

2. Período de observação

Durante o período de observação, que consiste em observar também o professor regente, em seu ofício, para que haja aprendizado, por meio da contemplação empírica, de como lecionar, pude perceber que fui recebida, pelos alunos, com muita estranheza *a priori*, todavia, após a professora me apresentar como estagiária e fazer perguntas de cunho pessoal, eles se interessaram; e, após aproximadamente duas aulas, já estavam familiarizados com a minha presença (o sétimo ano familiarizou-se com maior presteza que os nonos anos).

A disciplina de Língua Portuguesa desenvolve o apreço à literatura através do hábito, por isso, a escola já tem um sistema para familiarizar os alunos com a prática da leitura: toda quinta-feira, cada aluno, durante o decorrer da aula, em trios, deve ir à biblioteca para escolher um livro (ou continuar com o mesmo, se não o finalizar a tempo) para ler e fazer, *a posteriori*, uma atividade de produção de texto sobre a obra.

O trabalho da professora em sala, durante o tempo em que observei as aulas, deu-se através do uso do material didático (OLIVEIRA, 2015), por meio de leituras, explicações orais da docente e resolução de exercícios na lousa. A professora lidava com os alunos usando de uma metodologia de ensino tradicional: ela é demasiadamente dedicada em transferir conhecimentos aos discentes. Usava da tática “ditado” para que os alunos se comportassem e copiassem o conteúdo quando estavam agitados, e de macetes para facilitar a memorização da matéria. Ser professor certamente é uma das profissões mais estressantes que existem. Em inúmeros momentos, flagrei-me observando a professora, de meia idade e prestes a se aposentar, com um semblante amargurado e cansado, enquanto tentava explicar o conteúdo, e os alunos simplesmente não a deixavam, através das conversas altas e extrema falta de atenção e educação.

Nos alunos do nono ano, pude observar um humor ácido sobre algumas questões cotidianas que demonstraram sua situação social, como por exemplo, a questão da pobreza. Sobre ela, o aluno R., do nono ano, disse: “pobre não pode gostar das coisas, não tem esse direito”, “pobre não gosta de coisa boa”; a aluna M., também do nono ano, disse: “só quero

pizza hoje no recreio se for de camarão”, e sua amiga respondeu: “para de sonhar, menina”. E outro exemplo, quando o aluno L., do nono ano, aproveitou a oportunidade de um exercício do livro didático sobre as figuras de linguagem comparação e metáfora, para identificar qual estava presente na frase “casamento é loteria” para fazer a seguinte observação: “‘Casamento é igual loteria’ é igual ter pai, uns tem, outros não. O meu, por exemplo, eu perdi *pro* cigarro”. Nesse momento, estávamos compadecidos, quando L. terminou: “Ele foi comprar um maço e nunca mais voltou”. Todos riram, pois ele falou em tom de brincadeira; no entanto, esse foi um exemplo da debilidade social em que se encontram os alunos, pois quando o mesmo exercício foi passado no outro nono ano, mais uma vez, um aluno (G.) pronunciou-se: “‘Casamento é igual loteria’ porque minha mãe teve sorte do meu pai ter *vazado*”. Há uma lacuna perceptível (não só nesse âmbito, mas também em tantos outros, causados por diversos motivos), o que confirma a fala da equipe, segundo a qual a maioria é criada somente pela mãe ou pelos avós, pois a figura paterna é raridade, e eles, os alunos, já estão acostumados.

As três turmas tinham certa apatia para copiar o conteúdo do quadro; eram sonolentos nos primeiros períodos, e demoravam a acompanhar o ritmo da aula; quando saíam da aula de educação física, chegavam frenéticos; e a maioria dos nonos anos não fazia as atividades propostas em sala, tampouco tarefas para casa; nos sétimos anos, esse número era menor (eles são mais agitados do que os nonos, entretanto foram mais obedientes e educados quanto à questão de ficarem quietos quando a professora pedisse). A diferença de idade nos nonos anos não era tão perceptível quanto no sétimo: enquanto algumas crianças aparentavam ter oito anos, outras aparentavam ter dezesseis, e, realmente, havia reprovados com idades avançadas ao padrão da série. Portanto, há uma pluralidade que se tornou outro desafio na arte de lecionar.

Em todas as turmas, havia alunos com necessidades especiais: um aluno apresentava *déficit* severo de aprendizagem; outro trazia traços de esquizofrenia e violência, leve paralisia cerebral e epilepsia; havia um aluno com *déficit* de atenção, dificuldade extrema em receber comandos e comportamento violento; no sétimo ano, um aluno era autista; e havia uma aluna recuperando-se de tratamento médico delicado, encontrando-se, pois, debilitada emocional e fisicamente. Todos demandavam maior atenção da docente, praticamente a todo momento; e

todos obtinham total e constante acompanhamento pedagógico da escola – por isso a importância do espaço escolar adequado.

3. Período de participação

Durante os períodos de observação e participação, os conteúdos ministrados foram: figuras de linguagem (prosopopeia, hipérbole, onomatopeia, metáfora e comparação), diferença entre notícia e reportagem e interpretação de texto através da poesia, nos nonos anos; no sétimo ano, tempos verbais e figuras de linguagem (as mesmas do nono ano).

Na participação (a qual durou de 2 de maio a 12 de junho de 2019), ajudei a aplicar provas e em exercícios/atividades propostos em sala e de tarefa. No início, eles ficaram tímidos para pedir minha ajuda com as dúvidas, mas logo se desprenderam. O acompanhamento das provas foi uma das partes mais impressionantes do estágio todo, porque foi nesse momento, depois de ler algumas respostas dos alunos durante as aplicações, que percebi o grau de aprendizado deles. Por exemplo, diversos alunos classificaram, em análise morfológica, as palavras “cães” e “tempo” como verbos. Além disso, tiveram dificuldades em interpretar um texto considerado de nível “fácil”. Foi um momento chocante. Todas as vezes em que eles tiravam dúvidas tanto na prova, quanto nas outras atividades, a falta de base e letramento era vigente.

4. Regência

O meu período da regência, propriamente dito, objeto da análise deste artigo, iniciou-se no dia 12 de junho e terminou em 3 de julho de 2019. Para esse momento, escolhi, por afinidade, lecionar mais aulas no sétimo ano (*a priori*, dez aulas) do que no nono (dez aulas, divididas igualmente nas duas turmas), pois os alunos do sétimo ano realmente me cativaram.

Escolhi temas que acreditei serem importantes no Ensino Médio. Eu quis aprofundar assuntos os quais eles trabalham superficialmente no Fundamental, mas que verão novamente no Médio – a tipologia textual, os gêneros textuais – porque julguei que seria interessante já terem certa base, para não chegarem crus nesses assuntos específicos. Sempre confiei na capacidade das crianças; nunca concordei com o modo de tratá-las – o que ouvi durante boa parte de minha vida – como retardatárias, de ensinar coisas fáceis porque supostamente não

teriam capacidade para mais; pelo contrário, sempre as considereí seres inteligentíssimos, com uma capacidade de absorção fascinante, e que aprendem com mais rapidez do que nós, seres de mais idade.

Começo justificando minhas escolhas: selecionei o tema tipologia textual porque é necessário à compreensão e à interpretação de textos, ou seja, imprescindível na vida do ser humano. Quanto aos gêneros textuais, selecionei o artigo de opinião, a crônica e o conto.

O artigo de opinião foi selecionado porque os alunos haviam trabalhado anteriormente com as diferenças entre a notícia e a reportagem, então, para haver uma transição suave, escolhi um gênero da mesma vertente, a jornalística, e, claro, aproveitei para trabalhar a diferença entre ele e a dissertação do ENEM, conteúdo de utilidade pública. A crônica foi escolhida por ser fácil de se encontrar, já tiveram contato prévio (devemos usar do conhecimento prévio do aluno), a linguagem é coloquial, acessível, a narrativa é curta, mostra-se interessante para incentivar o gosto pela leitura. Já o conto é a narrativa que causa deleite, nessa idade ainda gostam demasiadamente de histórias, e quando escrevem algum texto narrativo, tendem a usar essa estrutura, portanto resolvi ensiná-los para que o fizessem de maneira adequada.

Eu havia preparado um planejamento extremamente detalhado, com os conteúdos que ministraria, o tempo que levaria, as atividades que proporia. No meu planejamento preliminar, cada conteúdo foi destrinchado em dias, e inicialmente – para todas as turmas – eu faria uma atividade diferente no primeiro dia (de apresentação) e já passaria a produção de texto. Para os nonos anos, no segundo dia eu passaria tipologia textual (todos, com explicação e resumo no caderno junto a exercícios); no terceiro dia gêneros textuais (explicação com enfoque em artigo de opinião, crônica e conto; resumo no caderno com exercícios); no quarto dia figuras de linguagem (retomada de metáfora, comparação, hipérbole e prosopopeia; e explicação de pleonasma, paradoxo e ironia; resumo no caderno com exercícios); e no quinto dia, a prova (sobre os conteúdos dados em sala) e a entrega das produções de texto. Para o sétimo ano, planejei igualmente o segundo e o terceiro dias, mas, a partir do quarto dia, para eles eu continuaria em tipologia textual e gêneros textuais, pois explicaria com mais detalhes, devido a sua idade; no quinto dia, iniciaria o conteúdo das preposições (primeiro faria um miniresumo das outras classes gramaticais, para lembrá-los e depois entraria em

preposições); no sexto dia, continuaria a explicação de preposições; no sétimo dia, uniria os conteúdos, faria uma retomada das primeiras aulas e, após, os alunos deveriam procurar preposições em textos, cujo gênero textual e tipo(s) textual(is) deveriam classificar; no oitavo dia, iniciaria atividades sobre preposições no livro didático (OLIVEIRA, 2015); no nono dia, continuaria com as atividades do livro didático; e, no décimo dia, faria a avaliação, ademais teriam que entregar a produção de texto.

O primeiro dia transcorreu como o esperado, a atividade de apresentação teve como objetivos o conhecimento pessoal e a criação de laços – e claro, serviu de amortecedor, para que eu não chegasse abruptamente já passando conteúdo. Foi um momento de apresentação tanto minha quanto deles, no qual primeiro respondi algumas perguntas sobre a minha pessoa, e depois direcionei a eles: “Qual é o seu nome”, “De onde você é”, “Você gosta de Língua Portuguesa?”, “Qual é a sua matéria preferida?”, “Você gosta de estudar, ler e escrever?”, “O que você quer e planeja para o seu futuro?”, “O que você quer ser quando crescer?”. E, desse modo, um diálogo amigável foi firmado. Ainda no primeiro dia, perguntei à sala se sabiam o significado de “reciprocidade”; e não sabiam, porém, fui instigando com perguntas até que chegassem a uma conclusão, e a partir dela disse que o significado dessa palavra era o que eu queria para a nossa relação, uma troca de conhecimentos.

Para Freire, a escola deve ser espaço de ensino e aprendizagem, que por sua vez, resulta da troca de conhecimentos entre seus sujeitos, fazendo assim, emergir um debate de ideias e reflexões (FREIRE, 1991). Da mesma forma que eu esperava que eles aprendessem comigo, eu também aprenderia em demasia com eles. Geraldi (2015) articula que é necessário “[...] pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 1991, p. 97-98), portanto o professor não é o detentor do saber, mas é quem compartilha com os seus o que sabe, levando em conta o que eles já sabem previamente. Destaquei a necessidade do respeito mútuo e da compreensão, porque sempre poderiam fazer perguntas, a qualquer momento, e fiz um combinado que, enquanto eu estivesse escrevendo no quadro, eles poderiam conversar baixo, mas quando a explicação iniciasse, deveriam prestar atenção em mim. E finalizei o primeiro dia passando a atividade de produção de texto, porque o texto tem a função humanizadora de impactar o leitor e dar a ele

recursos reflexivos – como conhecimento prévio, pensamento crítico, olhar investigativo de como tais características presentes em cada obra podem corroborar com a interpretação (GERALDI, 2015). Passei desde já, para que eles tivessem tempo para escrever e tirar dúvidas sobre sua produção.

O intuito dessa produção de texto era analisar a escrita deles. Pedi para que fizessem um texto sobre o tema e gênero textual de sua preferência – mas aconselhei que priorizassem os gêneros artigo de opinião, conto e crônica justamente porque teriam aulas (explicações) sobre eles (ninguém produz sem antes ter lido e discutido, o assunto deve ser familiar), todavia, se esses não lhes apetecessem, poderiam selecionar qualquer outro, desde que deixassem explícito no início qual gênero haviam selecionado; porque avisei que seria criteriosa na correção, e que analisaria de acordo com a estrutura do gênero escolhido.

O mais escolhido foi o conto, seguido pela crônica e depois pelo artigo de opinião, ou seja, lidaram mais com a narrativa do que com a argumentação, possivelmente por estarem na idade do gosto por histórias – pude perceber que, nas idas à biblioteca, preferiam narrativa literária ficcional. O desempenho foi muito equilibrado de uma turma para outra dos nonos anos, ademais em comparação com o sétimo, da mesma forma. Quem entregou antecipadamente (antes de eu explicar todo o conteúdo, porque o último prazo foi o último dia de aula), pude constatar mais dificuldade e até confusão de gêneros e suas estruturas; e quem entregou depois, foi melhor. Por exemplo, R. (nono ano), escolheu “poema”, entretanto escreveu uma “crônica poética”; M. (sétimo ano) escolheu “crônica”, mas escreveu um “conto” – ambas entregaram antes do prazo, ademais, não houve confusão de gênero.

Creio que os equívocos tenham sido uma questão de maturidade (ou imaturidade), logo concluo que é importante a explicação do professor. Alguns alunos subestimam a explicação do professor e não levam em conta essa necessidade de saber as especificidades do gênero, contudo os resultados provam essa necessidade. Mesmo assim, sem aviso prévio, dei um incentivo aos que entregaram antes, porque cri ser uma questão de se importar e se dedicar (de fazer mais que o combinado e surpreender); portanto, para eles terem esse bom hábito de entregarem adiantado (quando puderem), coloquei mais meio ponto na atividade.

Todas as turmas são dotadas de uma pluralidade encantadora. Para cada conteúdo, cada turma se comportava de uma forma: uma precisava de mais explicação, outra não; uma

questionava e participava mais, outra não. Portanto, o decorrer das aulas foi deveras diferente do que eu imaginei: ocorreu que o meu planejamento deu parcialmente certo, pois não consegui trabalhar todos os conteúdos planejados previamente. Aquela empolgação e expectativa de passar muitos assuntos foram substituídas por solidez e senso. Não foi porque as salas eram lentas, mas sim por eu pensar que os conteúdos seriam extremamente rápidos de se passar, quando na verdade são complexos, demandando qualidade e tempo.

Por final, acabei ministrando oito aulas em cada nono ano e nove aulas no sétimo (somando vinte e cinco horas-aula de regência, cinco a mais do que o previsto), somente com tipos textuais, gêneros textuais e interpretação de texto. Os motivos que me conduziram a isso são: levei exemplos sinestésicos, para que tocassem e folheassem modelos de cada suporte (livros, receitas, jornais, revistas, dicionários, gramáticas – a cada aula levava exemplares diferentes), a fim de que aumentasse sua curiosidade; dedicava em torno de vinte minutos de aula para ler textos (contava crônicas e contos, tanto cômicos quanto de terror – os favoritos deles), para que tivessem prazer em aprender, não só teoria maçante; optei por copiar conteúdo no quadro – para que aprendessem não só lendo, mas escrevendo também – e isso demanda tempo; eu tinha que retomar os assuntos, exemplificar com o propósito de internalização do assunto.

Superestimei tanto minha capacidade de passar conteúdo quanto a deles de absorver. Não é a rapidez ao explicar e passar, não é a quantidade de conteúdo; mas sim a qualidade, para que o interlocutor apreenda da melhor forma. Confesso que não calculei bem por causa da falta de experiência de campo, mal de principiante. No ano que se sucede, em meu próximo estágio, certamente estarei mais preparada e será muito diferente.

Alguns alunos eram respeitosos e educados; outros, tão novos e tão calejados pela vida. Alguns seriamente dedicados e comprometidos; outros ainda desavisados. Contudo, preparei para todos falas motivacionais, as quais eu realmente acreditei que eles absorveriam para a vida. Incentivava-os a pesquisarem sinônimos (a usarem as ferramentas da internet ao seu favor) para que desde cedo treinassem seus cérebros para ampliar seu vocabulário, que isso os ajudaria em demasia quanto ao ENEM e vestibulares no geral, na vida profissional – os destacaria dos demais; a todo o momento eu os incentivava com um discurso motivacional, sempre positiva e firme, fazendo com que eles focassem em algum objetivo, estipulassem

metas para a vida, almejassem a graduação em uma universidade pública como a UEL, e frisava que absolutamente todos têm a oportunidade de ingressar.

O resultado disso foi o sétimo ano pedindo para que eu ficasse mais, cenas como K., do sétimo ano, abraçando-me no meu penúltimo dia de aula, dizendo: “Tia, você vai voltar? Mas quando voltar vai ficar para sempre? Eu queria que você ficasse para sempre”, ficarão eternizadas em minha memória. Realmente, um ambiente freireano (FREIRE, 1996), pois ele defendia a escola da maioria (as escolas públicas) e tinha como um dos princípios fundamentais o fato de que o aluno, ao chegar à escola trazia consigo uma cultura diferente, e que nem por isso era melhor ou pior do que a do professor, cabendo ao educador estabelecer um elo entre o saber formal e a experiência vivida.

Eu fui serena e leve com eles, porque é nisso que eu acredito, em concomitância com Freire (1996), que dizia que a constância do diálogo oportuniza o desejo e o interesse do educando em conhecer mais, fazendo-o entender a aprendizagem como o resultado da relação entre a ação de ensinar e o empenho em aprender. Logo, a escola é para Freire um espaço de relações, um lugar destinado não apenas ao estudo, propriamente dito, mas fundamentalmente ao encontro, à troca, à conversa, à discussão, ao diálogo – que não existe fora da amorosidade, e que, dessa forma, possibilita tanto a manutenção quanto a transformação de toda uma sociedade. A professora do estágio alertou-me, em minhas primeiras aulas, que era necessário ser cuidadosa, porque se eu oferecesse minha amizade a eles, talvez pudessem não me respeitar como profissional, professora. No entanto, aconteceu o contrário. O relacionamento agradável que tivemos proporcionou respeito mútuo.

Com os nonos anos, esse aprofundamento de amizade demorou moderadamente mais do que com o sétimo; aparentavam certa desconfiança por eu ter uma idade próxima à deles, as meninas olhavam-me como rival e os meninos olhavam-me como mulher. Entretanto, gradativamente, esse âmbito foi mudando, até que pude perceber um ambiente leve, com um toque de gratidão. Quanto ao sétimo ano, eram bem mais irrequietos, todavia um desmesurado carinho se formou entre nós. Mesmo sendo crianças, comportaram-se (na maior parte das vezes) com maturidade de notáveis aprendizes. Quando se exaltavam, eu só falava uma vez para se acalmarem, e ficavam pacíficos. Somente em uma aula estavam agudamente alvoroçados, conseqüentemente fui severa. Nesse momento ficaram quietos, mas soavam

tristes, então me lembrei dos meus tempos de colégio, quando os professores mais austeros eram os quais obtínhamos desempenhos inferiores, conseguiam nada além da nossa antipatia; e os que demonstravam empatia, eram os que conseguíamos desempenhos superiores – vi-me como “professora carrasca”, um dos pontos que eu mais temia desde o início dessa empreitada. Mas, durou pouco, pois, ao findar da aula, expliquei para eles que estavam demasiadamente inquietos, por isso fui firme e rígida, e relembrei-os de que eu havia avisado previamente que, se houvesse necessidade, assim o faria. Pensei que continuariam apáticos, porém, entenderam com facilidade e na aula seguinte estavam calorosos novamente.

Desde modo, provo, por meio da minha vivência, a quebra do mito do professor carrasco; da imagem que o professor respeitável vai controlar a turma através do distanciamento e rigidez. Ora, a concepção freiriana (FREIRE, 2001) fala justamente sobre essa importância da aproximação com os alunos, pois eu tive uma experiência que a empatia mostrou-se surpreendentemente proveitosa; que o aluno se sente em ambiente amistoso, sabendo que o professor é alguém que quer o desenvolvimento dele.

5. Conclusão

O meu intuito foi levar para essa instituição pública de ensino o preceito da relação dialógica entre professor e aluno, pois a escola é local designado para a socialização do saber, esse espaço é um local privilegiado para a libertação, uma vez que é por meio do debate, discussão e diálogo que é dada a possibilidade de compreensão da realidade que está ao nosso redor, e dessa forma, transformar histórias e proporcionar mudanças na vida de todos os envolvidos (FREIRE, 1991; 1996; 2001).

Ainda citando Freire (1996), para ele a escola deveria ter como objetivo ensinar ao aluno ler o mundo para então transformá-lo, pois condenava as escolas (denominadas por ele) “alienantes”, nas quais prevalece o ensino bancário (é conhecimento vertical, quando o mestre literalmente despeja informações para os alunos; o correto é o conhecimento horizontal, o qual, através do diálogo mútuo, chega-se a uma conclusão – Sócrates usava desse método). Em vista disso, a perspectiva freiriana da educação tem como propósito inquietar o aluno (enquanto a escola tradicional/conservadora procura acomodá-lo em sua zona de conforto). Por conseguinte, para Freire, cabe a essa instituição social contribuir para a curiosidade e

criatividade, as quais estimularão o espírito investigador e a descoberta, além de igualmente valorizar a cultura trazida pelo discente.

Sou professora em construção/formação, e esse estágio serviu para a reflexão sobre a profissão; provou que é possível um controle da turma, um empenho e envolvimento deles na disciplina através do carinho e da compreensão. Pensei nas eventuais lacunas que tenho como discente e que refletem em mim como docente; nos conteúdos de formação do meu curso que demonstraram na teoria o que eu vivi no empírico; e nas decisões que tomarei a partir desse estágio, como a percepção de que preciso investir mais em gramática, para que eu possa ajudá-los, preciso me organizar mais em termos de leituras literárias para ter mais lastro na hora de explicar, minha oratória tem que estar sempre em evolução – porque esse é o papel do professor, o de estar sempre em evolução.

Em todas as produções eu deixei a minha marca: coloquei mensagens de incentivo (tanto nas provas quanto nas produções), levava em torno de vinte minutos para corrigir cada produção, porque escrevia um novo texto para eles, e certamente essa foi uma das experiências mais cativantes da minha vida – deixar uma marca do bem em outra pessoa. O aluno rotulado como “ruim”, o julgado “desinteressado”, é só um ser humano vítima de um sistema; às vezes do que ele mais precisa é de um incentivo, e fazer isso foi demasiadamente fácil. Eu deixei meu coração falar e as palavras fluíram, o desejo de melhora e desenvolvimento deles tornou-se certamente uma missão de vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015.