

## A aula como obra: a cotidiana criação de enredos da atividade docente\*

### The class as a work: the daily creation of plots in teaching activities

Bárbara Romeika Rodrigues Marques<sup>1</sup>

**Resumo:** O ensaio discute a ambientação da aula como obra docente e a experiência escolar como legado singular dado com o trabalho de ensino. Para tal, investiga em que medida a forma da criação literária fomenta a autoria da aula a partir de uma composição pedagógica que possa instigar e desafiar a criatividade em ambiente escolar. Com o objetivo de afirmar a multiplicidade de repertórios como imprescindível à experiência acadêmica, assinala da literatura a perspectiva crítico-criativa na busca por elementos possíveis a consolidar a cotidiana criação de enredos da atividade docente.

**Palavras-chave:** Criação docente. Ensino. Criação de enredos. Criação literária.

**Abstract:** This essay discusses the classroom setting as a teaching activity and the school experience as a unique legacy given through teaching. To this end, it investigates to what extent the form of literary creation fosters the authorship of the class based on a pedagogical composition that can instigate and challenge creativity in a school environment. With the aim of affirming the multiplicity of repertoires as essential to the academic experience, it highlights the critical-creative perspective of Literature in the search for possible elements to consolidate the daily creation of plots in teaching activities.

**Keywords:** Teaching creation. Teaching. Plot creation. Literary creation.

---

<sup>1</sup> Doutora (Educação – UFJF). Docente no Cefet/RJ (Campus Valença/RJ). Docente no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino do Cefet/RJ (Campus Maracanã, Rio de Janeiro/RJ). Membro do grupo de pesquisa: *Atenção e educação em Bergson, Freire e Steiner* – UFJF. E-mail: barbara.marques@cefet-rj.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8903-9088>.

\*Artigo recebido em 10 de agosto de 2024 e aceito para publicação em 15 de setembro de 2024.



## A aula como obra: enredos da docência

Em que medida é possível sustentar o cuidado com o saber e com o saber ensinar; com o modo de tematizar cada objeto e com a tematização; com a trama entre o material e o imaterial tangenciada com a disposição pedagógica? Como tomar a aula como obra a partir de uma composição pedagógica que instigue, convide e desafie a criatividade e a criticidade em ambiente escolar?

Com a roteirização dos conteúdos curriculares, professores e professoras amplificam aportes culturais e, a considerar o aparato crítico e criativo das composições literárias, dão a ver a autenticidade e autonomia na ocasião de ensino-aprendizagem. Ao escolher estratégias para compor cada aula, o/a professor/a apresenta à classe uma narrativa pedagógica que abarca um enredo autoral integrado ao conteúdo a ser compartilhado. A atuação docente é parte da trama entre o legado da tradição cultural e a autoria dada em cada contexto e situação de ensino. A aula é a caracterização da narrativa docente porque evidencia traços de cada forma de ensinar. Desse modo, a trama legada com a docência está para a roteirização dos conteúdos trabalhados assim como a construção de um enredo pedagógico está para a validação da autoria docente.

Nas mãos do professor e da professora, a ocasião de ensino terá uma forma original estabelecida entre enredos singulares. Uma aula é uma obra suficientemente refutável, aberta às dinâmicas da crítica e, portanto, será passível de retomadas e reinterpretações. A aula demanda a complexidade do olhar: ela pede sempre mais para que se possa tomar as incongruências e ambiguidades comuns à comunicação; para firmar saberes que nutrem e se nutrem tanto de inteligência quanto de imaginação.

A ação iniciadora do/a professor/a precisa ancorar-se na sede – no duplo aspecto desta palavra: para sustentar um *princípio fixador*, e para manter o anseio por *mais*. Tecida como obra, portanto, uma aula dá a ver um número amplo de significantes e significados. Para que o acontecimento de ensino abarque a condição crítico-criativa que lhe serve de estrutura, combina o singular e o plural da expressão humana. Se a experiência de ensinar e aprender tanto demanda a manutenção do legado da tradição quanto a possibilidade de resignificá-lo, a educação do imaginário e do pensamento é o fundamental da obra-aula. Assim, a tirar pelo enredo que sustenta e é sustentado na presença docente, a aula viabiliza o sustento e a renovação dos aportes culturais a partir da amplificação dos repertórios.



A escolha de um repertório de ensino é o itinerário cotidiano do trato com a materialidade e a imaterialidade do mundo que, embora não se resuma à aplicação imediata de técnicas, não prescinde destas. A condição criativa e criadora do magistério continua a reflexão sobre a prática, pois, se são muitas as variáveis específicas de cada contexto de aula, também são muitas as possibilidades de arranjos e rearranjos. Cada escola, cada estudante, cada currículo, cada realidade histórico-social e a intenção de encontrar a sintonia adequada entre o ser, o tempo e o mundo. Em razão da multiplicidade contextual do ensino, o enredo da docência será um construto de caráter autêntico.

O professor e a professora roteirizam os saberes a cada aula e, assim, sustentam e transformam perspectivas históricas e culturais. Por exemplo, na forma de narrar um fato e retomar contextos; ao relacionar uma teoria com a realidade; ou no modo como publiciza objetos e temáticas. A forma escolhida para tomar e apresentar fatos e conexões é única: não haverá conjuntura com características idênticas à turma, ao conteúdo e, afinal, ao composto específico da realização do acontecimento-aula. Desse modo, a aula abre uma roteirização com vistas ao mundo e se constitui enquanto obra.

Sustentar a aula como obra implica em afirmar o elo entre o singular e o plural dos saberes. Afinal, se o/a professor/a precisa reunir um montante cultural maior que o imediatamente dado pelas especificidades do campo curricular com o qual trabalha, vale assumir que o fundamental da sua atividade está em amplificar o elo entre o particular de cada interpretação e o universal do aparato curricular com o qual lida. Nessa perspectiva, a criação literária lega a familiaridade crítico-criativa como elemento amplificador do repertório pedagógico e, assim, um domínio a que cada docente pode se valer para compor enredos de ensino.

### **A criação literária e a busca de novos repertórios da obra-aula**

Se a criação literária apresenta formas características de comunicar e dar a comunicar com vistas ao mundo humano, vale ao/à professor/a investigar: 1) em que medida o estado de atenção comum à criação literária amplifica o repertório de criação dos enredos docentes; 2) de que modo a apropriação de algumas das especificidades da criação literária fomenta e inspira o processo inventivo da aula; 3) como é possível criar um esboço propositivo para pinçar, à obra-aula, uma forma disponível à obra literária.

Esse intento encontra ressonância naquilo que Alcir Pécora (2019) destaca como estrutura fundamental da aula, qual seja, a capacidade de fabricar linguagens de passagem e formular hipóteses sobre objetos novos em



auditórios diversificados. À artesanaria da aula, assinala o autor, “o que é mais decisivo é o estímulo a formular teorias de passagem, com as quais você lida com questões que admitem olhares diversos, fazendo-as circular entre vários campos do pensamento” (Pécora, 2019, p. 30). Assim, com a multiplicidade dos repertórios, a atividade de criação docente diz do esforço por conservar e renovar saberes, transformando a atividade com a qual lida.

Nesse sentido, destacam-se as sugestões pedagógicas postas por Chauí (2018, p. 58) na busca por legitimar a visão do aluno como consciência contraditória e resguardar “momentos objetivos e subjetivos nos quais a contradição possa vir a explicitar-se”. Afinal, o trabalho docente é também a atitude de criar condições à partilha dos saberes, no esforço por assegurar formas de ver e dar a ver as incoerências e as antinomias do legado humano; atividade cotidiana de preparar o estado atencional adequado à manutenção da reflexão crítica que implica, em especial, o cuidado com as formas de educar para as contradições e ambiguidades que compõe cada pessoa e cada cultura.

Por seu turno, a literatura demanda e orchestra uma atenção característica na relação com a linguagem, com a frequência sintonizada entre ser, tempo e mundo. A trama criativa da palavra lega uma sensibilidade capaz de fomentar o imaginário, dando condições para que inteligência e intuição possam coabitar na relação com os saberes. Assim, a habituação com a criação literária nutre os dutos de uma atenção amplificada e amplificadora da diversidade das formas de percepção, de modo contraposto a certos hábitos de pensar formatados.

O principal da literatura, aponta Alfredo Bosi (2009, p. 32), é dado “por uma abertura ao mundo-da-vida inerente à faculdade rara de atenção às coisas e aos homens que nos rodeiam; atenção que a sociedade do consumo e da concorrência nos rouba a cada momento”. Na linguagem literária, a procura desligada dos fins da estrita finalidade evidencia o sustento da riqueza material, imaterial, simbólica, representativa, subjetiva – valorações efetivamente humanas.

O que se espera da realização literária é, portanto, que se estenda além do instituído, buscando inaugurar novas e outras formas de falar ao mundo. Afinal, a inferência explicativa compõe o legado cultural, mas não pode querer circunscrevê-lo, reduzi-lo. Nas palavras de Tarcísio Santos Pinto: “Há uma poética na vida, sua energia é continuamente criadora e ultrapassa nossas possibilidades de representação e de explicação absolutas, contém sempre mais do que podemos controlar e expressar” (Santos Pinto, 2015, p. 337).



Com o imaginário ficcional é possível considerar uma ambientação da sensibilidade para além do limite estrito da racionalização. Ao desafiar a sensibilidade e abrir margens aos limites da perspectiva imagética, a escrita literária lega uma forma inédita de falar ao mundo. Gabriel Perissé (2006), em *Literatura & Educação*, indaga que tipo de especialista uma pessoa se torna por dedicar-se à leitura de contos, poemas, romances. Ao que responde: Especialista em nexos, como, por exemplo, entre Literatura e Educação. Pois uma leitura ativa, criativa, formadora, transformadora leva a configurar uma personalidade aberta, atinada, integradora; ajuda a desenvolver e amadurecer a inteligência em três aspectos: longo alcance, compreensão e profundidade (Perissé, 2006).

Com a familiarização da inteligência com outras fontes geradoras de significados, como a fabulação e a conjectura, discentes e docentes constituem o lugar da produção de sentidos validando, assim, elementos que sustentam e transformam conteúdos acadêmicos. Por isso, integrado ao construto pedagógico da aula, o engenho literário reforça as condições necessárias ao trabalho de ensino que, dando a ver a dimensão crítico-criativa como indissociável da aula, corrobora a composição entre análise, intuição e imaginação na experiência escolar.

Para considerar o que a forma da escrita literária pode oferecer à forma de aula, parece oportuno pinçar um trecho em que Virgínia Woolf (2017, p. 96) assinala o modo como a boa escrita oferece um mundo tão definido, “uma beleza tão distinta e peculiar, da qual não conseguimos ficar satisfeitos e queremos experimentar mais, entender cada vez mais, porém ser livres da perpétua tutela da figura do autor, seus planos e ansiedades”. Ao versar sobre a moldagem de um romancista, a autora dá a pensar nas potencialidades comuns da boa escrita:

Um poder que não é o da precisão, do humor ou do *pathos*, também é usado pelos grandes romancistas para moldar seu trabalho. À medida que as páginas são viradas, algo é construído que não é a própria história. (...) é o dom do estilo, do arranjo, da construção, de colocar-nos à distância da vida especial e obliterar suas feições; enquanto é o dom do romance nos colocar em contato com a vida. Os dois poderes lutam se forem combinados. O romancista mais completo deve ser aquele que pode equilibrar os dois poderes de modo que um realce o outro (Woolf, 2017, p. 131).

Este arranjo do estilo apontado por Woolf representa uma imbricação entre forma e conteúdo capaz de convidar e instigar além do que está circunscrito e demarcado por um texto. Ao romancista, a minúcia estilística de distan-



ciar e aproximar o comum da vida; ao professor, a lida com enredos que não se encerram no modo como são *enredados*, isto é, de enredos compartilhados sem que o estilo da aula confine ou apequene o mundo humano. Desse modo, se o fruto da atividade de uma obra é capaz de convidar, de encaminhar ao *mais*, e se dá conta de orquestrar e combinar forma e conteúdo, o produto final (nunca acabado) permite que exista não um escrivão ou um instrutor, mas um escritor e um professor. O desafio está em sustentar enredos sem que o legado do ofício dê a cair no anúncio embrutecido e embrutecedor.

O texto a seguir, também de Virgínia Woolf, é valioso para o vislumbre da atividade docente, a parear, do/a escritor/a, a figura do/a professor/a que almeja a realização da boa aula. Diz a autora:

O escritor é aquele que, pelo seu sacrifício, isto é, pelo sacrifício da verdade, da efetividade, da utilidade da sua palavra, nos conduz além do que nos é familiar, arrancando-nos aos projetos comuns e às coisas feitas ou por fazer, convidando-nos a um espaço imaginário onde o que está em jogo é o sentido do que somos e do que (ainda) não somos, do que poderíamos ser. (...) A prova mais significativa dessa fertilidade é proporcionada pela nossa consciência de sentir algo que ainda não foi dito; de algum desejo ainda não satisfeito. Uma visão muito geral, muito elementar, desse desejo pareceria mostrar que ele aponta em duas direções. A vida – é um lugar comum – está se desenvolvendo mais complexa. Nossa autoconsciência está se tornando mais alerta e melhor treinada (Woolf, 2017, p. 133).

O estado atencional dado entre intuição e inteligência – com a amplificação do olhar e abertura gnosiológica – pode ser o substrato (inspiração e convite) para outras atividades, como dar aula, escrever um texto acadêmico, criar um projeto de extensão ou de pesquisa escolar. Nesse sentido, a tônica de criação do ofício comum a um/a escritor/a será imprescindível para *tratar* os olhos, inspirar e convidar à intensificação da relação do ser no tempo. Afinal, é a arte, como principal fonte de cuidado do ser no tempo, uma via para “remover os antolhos” (Bergson, 2006, p. 159) e abrir novas camadas à relação de homens e mulheres com as culturas.

Em escritos que versam sobre as especificidades da criação literária, Wisława Szymborska (2021) destaca que talento não se limita à inspiração. A autora afirma que, de vez em quando, “todos são tocados pela inspiração, mas apenas os talentosos conseguem se sentar por horas em frente a uma folha de papel e aperfeiçoar o ditado do espírito” (Szymborska, 2021, p. 72). Esta demanda do aperfeiçoamento e da elaboração imagética, legada com



o exemplo do trabalho com a palavra, pode ser tomada ao trabalho docente com os enredos didáticos. Afinal, em cada contexto de ensino, um/a professor/a esboça caminhos possíveis à aprendizagem, lançando mão de formas de integrar teoria e prática, imaginação e inteligência, conteúdo curricular e conhecimento de mundo.

Assim, se o ato da escrita literária lega uma obra, o trabalho de ensino lega uma presença em classe suficiente a revelar construção de um roteiro dado na ocasião de integração dos conteúdos e dos saberes. O/a escritor/a busca um repertório de mundo a compor a obra literária; o/a professor/a agrega um repertório de mundo a um roteiro institucionalizado em cada contexto escolar. A partir do trabalho docente, o aporte curricular nunca será um produto acadêmico estanque: cada aula carrega um tanto de invenção crítica e singularidade capaz de dar a ver, em alguma medida, o ato de sustentar e transformar a herança cultural em evidência.

Neste sentido, se procura por tocar o núcleo crítico e criativo da palavra compõe a qualidade atencional partilhada no enredo literário, a criação docente no exercício do ensino pode se nutrir de alguns dos critérios da escrita literária e amplificar o repertório a ser integrado na elaboração da aula.<sup>2</sup> A começar por uma condição atencional desvinculada da focalização estritamente produtivista e instrumentalizada. A qualidade constante de certa disposição receptiva confere ao trato com a literatura a frequência habituada à presença no presente e, então, a possibilidade de uma experiência ativa, singular, crítico-criativa e, então, de uma familiarização com a autonomia intelectual.

É ao compartilhar o produto de um estado atencional experimentado que um/a escritor/a pode dar a experimentar. Trabalhando técnicas de expressão e formas de falar a atividade criativa lega um tanto de participação na presença – um tanto capaz de exceder a individuação característica da atenção. A composição da escrita literária tem a oferecer a outras formas de apresentação da linguagem tanto as especificidades próprias da concepção comunicativa quanto a imbricação entre forma e conteúdo, tomada em cada obra.

Vale apostar na obra literária na composição dos currículos básicos e nos currículos da formação de professores tanto pelo que o fruto legado na indissociação entre forma e conteúdo da obra deixa à realização do ensino-aprendizagem quanto pelo que pode a multiplicação dos enredos legar à aula. Nessa perspectiva, o trabalho de aula como obra demanda uma aten-

<sup>2</sup> Isto pode ser ilustrado com a seguinte passagem de Sophia Andresen (2011, p. 839) ao explicitar as demandas que um poema lhe faz: "Pede-me [o poema] que viva atenta como uma antena, pede-me que viva sempre, que nunca me esqueça. Pede-me uma obstinação sem tréguas, densa e compacta".



ção especial para que os elementos intelectuais e intuitivos se transformem publicamente a partir do encontro dos vários pontos de vista. Isto é o mesmo que dizer que a atividade docente cuida do mundo público enquanto cuida do *laboratório da palavra*, posto em movimento nas aulas.

Nesse contexto experimental de formação, no cenário da possibilidade efetiva do encontro (com as devidas oposições e concordâncias), a expressão plural será o fator a multiplicar interlocuções. A aula avoluma e dilata as atividades particulares da relação com o conhecimento – o recolhimento em si para o resguardo do estudo, no esforço íntimo do pensamento – para se estender além do indivíduo. Na expressão de George Steiner, “o trabalho do grande mestre, a educação do espírito humano para a busca do estético, do filosófico, para o desenvolvimento do intelecto, eterniza não apenas o indivíduo como também a espécie humana” (Steiner, 2018, p. 59).

A construção da aula como obra presentificada é capaz de germinar uma atmosfera ativa que não sucumbe aos ditames quantitativos ou à estrita burocratização instrumentalizada que embargam o sentido da experiência escolar. Assim, é sempre válido indagar se as estratégias de memorização e cópia conteudista são suficientes a legar desafio e autonomia para que cada estudante experimente o *em-si* da possibilidade pedagógica (posso experimentar; posso errar; posso refazer; posso avançar; posso reter, etc.).

Por fim, vale considerar, com Selma Pimenta, o ensino como uma atividade que exige a intercessão entre criatividade e criticidade. Afinal, para ser professor, afirma a autora, “é preciso ser um intelectual que desenvolva seu saber de experiência e de criatividade para fazer frente às situações que são únicas, ambíguas, incertas e conflituosas em sala” (Pimenta, 2002, p. 18). É nesse sentido que as situações postas na experiência docente tanto não encerram quanto não esgotam as circunstâncias do ensino. As atividades da docência criam condições para tornar a aula – com seus tantos aportes curriculares e formas de ensinar, com seus multifacetados instrumentos de avaliação, com suas incógnitas, imprecisões e incertezas – um roteiro possível.

### **Enredos da docência: o caso *Abdias***

Para versar sobre as possibilidades dadas com os e a partir dos enredos docentes, vale discutir um episódio extraído da obra *Abdias*, escrita por Cyro dos Anjos (1965). A trama ficcional apresenta elementos da experiência de Beirão, professor de filologia românica, retratado no trecho a seguir:



Culto, imaginoso, de elocução fácil, Beirão sabe enfeitiçar os que o ouvem e não ignora como tirar partido do pitoresco ou do excitante que toda matéria, ainda a mais árida, pode propiciar, para condimento das aulas. E como associa a palavra ao gesto, vivifica-a com sua extraordinária mobilidade fisionômica, movimenta-a com flexões do corpo ou caminhando para um lado e outro, à maneira de um comediante. (...) para produzir efeito, se deteve de modo espetacular junto a uma das janelas, como a ver, absorto, a paisagem. Sei que é um hábito fazer dessas pausas, às vezes demoradas, para depois volver, com ênfase, à exposição do ponto (Anjos, 1965, p. 25).

Ao compor atitude e atividade na estruturação de uma obra de ensino, o/a professor/a inaugura, evidencia, consagra um modo de capturar atenções e estabelecer relações com o conteúdo curricular. De uma amostra de sua performance<sup>3</sup>, faz circular a participação no legado cultural. A partir das estratégias escolhidas pelo trabalho docente, estará em evidência a matéria com a qual lida; o personagem Beirão, no caso supracitado, será o fio da condução da filologia românica. O indivíduo Beirão é menos que o mundo – ou a filologia –, mas sem Beirão esta apareceria menos; afinal, é no espaço em reservado da escola que o professor continua e lança ao jogo algo como a filologia românica. O ser é anúncio do mundo e não o próprio mundo. É preciso que Beirão revele o mundo, a partir de um enredo de partilha e ensino. É preciso, pois, que desvele não só a si, não só ao mundo, mas que seja capaz de, a partir de sua atividade de ensino, manejar a atenção com vistas ao legado cultural – constitutivo do mundo. Por isso, a atitude fundante do ser “professor”, um ativo conjunto de atividades que confere sustentação e legitimidade à forma de ser “professor”, demanda forma, correção e fundamento.

São tais os aportes de Abdias, personagem narrador da obra supracitada, em sua tentativa de realizar sua primeira aula destinada a uma turma de secundaristas: “preparei, antecipadamente, o esquema de duas ou três preleções, mas temo que pareçam às alunas muito secas, demasiado técnicas. Não possuo nenhum talento verbal, e sei que a exposição da matéria demanda algum colorido, para que logre despertar o interesse de auditório” (Anjos, 1965, p. 4). O personagem deixa entrever suas falhas, erros e ausências, evidenciando uma insistência em tocar o ponto dinamizador da aula. Quiçá falte ao professor Abdias o talento para o manejo verbal requisitado, mas a compensação lhe é possível pelo cuidado em adicionar alternativas, daí derivando a captura

<sup>3</sup> Não é só a transmissão do conceito estático, não é só o gesticular autômato, mas um performer capaz de sustentar, ao mesmo tempo, singularidade e mundo, trabalho e obra, forma e conteúdo. Como assinala Ceppas: “o ‘conteúdo’ de um curso nunca é algo que cabe inteiramente num texto ou numa fala autônoma. Ele é também (e talvez seja isso que ele tem de mais essencial) performativo” (Ceppas, 2019, p. 37).



de algum sinal para tratar daquilo que falta, pois, é sob a luz da consciência da falibilidade que se desloca em procura de outros enredos.

Abdias não estaciona na plenitude egóica simbolicamente colada ao modelo do *mestre*, mas afina a autocrítica e lança luz aos equívocos de sua prática iniciando, então, a busca (constante, infundável) de aprimorar a atividade de ensino. É com aquilo que lhe gera ambiguidade e contradição que se engaja na atividade docente.

Em vez de me cingir ao que dizem os compêndios (...) aprofundei o assunto, varejei livrarias, vasculhei bibliotecas. Tratei como coisa familiar, problemas literários de cuja existência as alunas nem sequer suspeitavam. Embora dessem mostras de interesse, vislumbrando em minhas dissertações um mundo que desconheciam, percebi, com alguns dias, que o nível intelectual do auditório não alcançava o das preleções. Adaptei-me, agora, à turma, conheço a linguagem que convém ao professor, acostumei-me a repetir palavras e a repisar noções, para dar tempo a que sejam assimiladas. O que, a princípio, constituía tema para uma aula é atualmente desenvolvido em três e quatro (Anjos, 1965, p. 8-9).

É por tentar aprimorar a composição entre atitude e atividade que o professor em questão extrai a iniciativa para ir a outro ponto distinto do ponto inicial. Esta ação confere uma elaboração insatisfeita, que busca da e na relação com as culturas o apuro de resguardar e atualizar os conceitos com vistas a manter aceso um legado simbólico lapidado por gerações, levando em conta as demandas por adequação e ajuste.

A expertise do magistério atua numa trama entre conteúdo e forma. A atitude pedagógica busca o fio entre conteúdos e modos de dar a ver conteúdos e, nesse sentido, ao animar e roteirizar saberes, a atitude de ensino é uma pedagogia dos enredos. Isto é, o professor, na incumbência de apresentar um elemento curricular à classe, trama uma apresentação autêntica, estabilizada entre o singular e o plural da expressão e, ao mesmo tempo, capaz de permitir estabilidade e transformação.

Uma aula diz de enredos e formas e, portanto, de um sem-número de possibilidades dadas nos encontros, mas não restritas aos tipos e categorias de apropriação material. O que definirá a forma, a estratégia e a direção do uso de tal ou qual artefato é, em especial, o olhar atento, a disposição sempre acesa de perguntar e dar a perguntar: *Por quê? Para quê? Com vistas ao quê ou a quem? Qual o sentido?* Achar a tônica apropriada ao ensino; dar tempo, dar-se ao tempo de reserva da atitude educativa; tecer a face desafiadora de cada encontro; atentar aos conectivos estéticos da presença; e



sustentar eticamente a composição com os saberes – a atitude do/a professor/a demanda o indispensável de um cuidado de elaboração tal qual uma obra que se constitui em cada encontro de ensino.

Nessa perspectiva, o esforço por criar condições para a expressão requer a minúcia de um enredo em que seja possível a justa medida da comunicação e demanda a familiaridade com a frequência comunicadora. Para que aflore na/o estudante a capacidade singular de participar da expressão, é preciso que seja iniciada/o no lastro das possibilidades; é preciso que domine certas regras e categorias do mundo plural. Uma oportunidade que se dá com o encontro entre sujeitos constitutivos da experiência escolar, isto é, no embate entre o que se constitui similaridade e diferença.

No exemplo do personagem supracitado, o professor Beirão chama para si a tarefa de adequar realidade e expectativa ao contexto de sua classe e, a partir de uma criação roteirizada de ensino, lega uma circunstância apropriada àquilo que vislumbra ao processo de ensino-aprendizagem. O cuidado com a adequação de conteúdos ao público participante é um desses elementos que evidenciam como a dinâmica de concepção da aula depende de variáveis complexas e de como, portanto, demanda a capacidade crítico-criativa de reinventar roteiros de ensino<sup>4</sup>.

## Considerações finais

Escritores e professores concebem, leitores e estudantes recriam. Vale a pena apostar na dinamicidade da comunicação a partir do esforço por considerar a potência crítico-criativa da literatura e o que dela pode derivar. A atitude docente familiarizada ao aparato singular da linguagem sustenta, em especial, o valor de *e dado* na presença: múltiplas perspectivas, formas de ver, ouvir, sentir, dizer, entender, comunicar. A dinamicidade dada com a – e na – experiência escolar, tal qual a composição crítico-criativa vivenciada no ato de ler e escrever literatura, é o que viabiliza que o encontro entre discentes e docentes sustente a aula como obra autêntica e genuína. A obra-aula vivenciada cotidianamente legitima a ocasião do encontro dos sujeitos da escola com uma singularidade que a tessitura literária, de outro modo, fixa

<sup>4</sup> Do contrário, a experiência educacional descuidada é capaz de gerar desalinhos de graves dimensões, a considerar a seguinte perspectiva posta por George Steiner: “Ensinar seriamente é pôr a mãos no que há de mais vital no ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo da integridade de uma criança ou de um adulto. Um mestre invade, força a abertura, é capaz de devastar a fim de purificar e reconstruir. (...) O mau ensino é, quase literalmente, assassino e, metaforicamente, um pecado. Ele diminui o aluno, reduz a uma insanidade abjeta o assunto apresentado. (...) Milhões de pessoas tiveram e têm suas experiências da matemática, da poesia, do pensamento lógico aniquiladas por um ensino assassino, pela mediocridade talvez subconscientemente vingativa de pedagogos frustrados” (Steiner, 2018, p. 26).



no conjunto sempre novo da linguagem criativa. A atividade docente conca-tena forma e conteúdo para estabilizar, na aula, o instante da aprendizagem sempre passível de transformação. A atividade de escrita literária amplifica a comunicação no aparato dinâmico de interpretações.

Nessa perspectiva, o trabalho docente é, em especial, a criação corriqueira de um enredo de mundo, para uma cultura já instituída e por se transformar. A artefaria docente consiste em convidar a pensar, em publicizar os objetos de conhecimento e compartilhar histórias em classe para continuar e renovar a pluralidade da palavra e da ação. Ao lidar com o enredo dos conceitos, a/o professor/a faz refletir, dá a ver personagens e teorias, apresenta possibilidades, anuncia contradições, ensaia diferentes pontos de vista para, afinal, participar e dar a participar da aventura plural da palavra. Operando com o legado do passado e com a projeção de um futuro, lega uma marca em, com e para a sua obra – a aula.

Com o tangível e o intangível de sua atividade, um/a professor/a cria condições e possibilidades ao ensino. Portanto, para evidenciar os enredos criados cotidianamente por cada professor/a, é preciso tocar o núcleo da aula como obra, numa soma que circunda artefatos escolhidos para a composição; atividades impregnadas de forma e conteúdo; sentidos que compõem a teoria da educação. Assumindo o desafio de consolidar sentidos em cada encontro de aula, *entra* no estado de ofício, quando, por resistir e apostar, empreende o melhor de si para dar a ver além de si.

## Referências

- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. 2. ed. Alfragide: Editorial Caminho, 2011.
- ANJOS, Cyro dos. **Abdias**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1965.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOSI, Alfredo. A inteligência libertadora e suas formas. *In*: BINGEMER, Maria Clara L. (Org.) **Simone Weil e o encontro entre as culturas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Paulinas, 2009, p. 13-37.
- CEPPAS, Filipe. **Ensaio de filosofia nos trópicos: questões de ensino e aprendizado**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.
- CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



PÉCORA, Alcir. Arte da aula – Alcir Pécola. *In*: CORDEIRO, Denilson S.; FURTADO, Joaci, P. (Org.). **Arte da Aula**. São Paulo: Edições SESC, 2019, p. 21-46.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SANTOS PINTO, Tarcísio J. A poética da vida e a linguagem da filosofia. **Revista SulAmericana de Filosofia e Educação**, n. 23, p. 336-349, nov/2014-abr/2015.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Tradução: Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SZYMBORSKA, Wisława. **Correio literário** – ou como se tornar (ou não) um escritor. Tradução: Eneida Favre. Belo Horizonte: Âyiné, 2021.

WOOLF, Virginia. **A leitora incomum**. Tradução: Emanuela Siqueira. Curitiba: Arte & Letra, 2017.

