

## O MAGISTÉRIO DA LITERATURA: PROFESSORES-ESCRITORES

*Rosa Maria Goulart*

Universidade dos Açores/Centro de Literatura Portuguesa

Não se pretende com este título repetir as, já tão discutidas, funções da literatura, nem questionar, portanto, a sua pretensa capacidade de atuar no mundo ou a sua considerada gratuitidade. Não é também objetivo primacial um balanço de perspectivas didáticas ou educativas sobre a literatura. Numa leitura mais restrita, terá antes lugar uma reflexão sobre aquilo que ela pode ensinar-nos quando vem da pena de escritores que exercem funções docentes, o que está em íntima conexão com as conceções que os mesmos têm do ensino e da literatura e com o modo como literariamente escrevem sobre um e outra. Estaremos, nestes casos em que os professores/escritores, ou em nome próprio, ou por interpostos narradores ou personagens, convocam o ensino da literatura ou da própria língua como motivo de reflexão, perante um desejo de exercer um duplo magistério da escrita: aquele que é dado pelo próprio facto de escrever, o que, segundo continuamos a pensar, é ainda função da literatura; aquele que bebe na experiência docente a motivação para uma outra mensagem, que é, assim, uma espécie de atividade pedagógico-didática “em diferido”.

Serão aqui convocados três autores para quem o ensino a que, com mais ou menos paixão, se dedicaram, foi pretexto para reflexão literá-

ria, dizendo ou a relação humana com os alunos ou os procedimentos didáticos adotados nas aulas ou ainda questionando os valores (ou a ausência deles) de uma docência que, a contragosto, se vê submetida às determinações de Ministérios da Educação que promulgam leis, mas ignoram a realidade escolar à qual as mesmas deveriam aplicar-se. Encontramos três bons exemplos, pelo que dizem dos respetivos autores na sua atuação profissional, e bem assim da lição que a literatura igualmente oferece, em Sebastião da Gama, Vergílio Ferreira e Luísa Dacosta. O primeiro, colocando logo na primeira aula, a felicidade dos rapazes seus alunos como objetivo primordial; o segundo, talvez reconfortado pelos testemunhos de amizade e admiração vindos de antigos alunos, mas nem assim deixando de mencionar com frequência a pouca apetência pelo ensino; a terceira, tomando a profissão como uma honrosa, e gratificante, missão, que se diria à beira do sacerdócio.<sup>1</sup> Também como lugar de exercício de uma solidariedade a toda a prova para com os meninos que em geral, segundo confessa, provinham maioritariamente de baixos estratos sociais. Em 1971, queixando-se destes “racismos”, anotava que nas suas turmas “os filhos de professores, engenheiros, arquitectos, médicos [eram] raridade”, porque esses iam para as secções liceais (Dacosta, 1992: 177).

Em *Na água do tempo*, diário que percorre um arco temporal de cerca de quarenta anos (de 1948 a 1987), Luísa Dacosta estende por um considerável número de páginas as suas reflexões sobre a atividade docente, deixando quase sempre como nota fundamental as compensações que o contacto com as crianças lhe proporciona, direcionando-se então a aprendizagem em sentido inverso ao espe-

1 Também o Sebastião da Gama poeta não andará longe dele na sua conceção, aprendida com Miguel Torga, de poesia como ato de purificação. À semelhança do sacerdote que precisa de estar purificado para officiar no Templo, para receber a Poesia é preciso “ter as mãos purificadas” (Gama, 1996: 94).

rado nas escolas, isto é, no caso vertente, do aluno para o professor. Uma notável argúcia, intuição, cultura humanista, sensibilidade e atenção ao outro são atributos (não estranhos igualmente a Sebastião da Gama) que percebemos nas palavras de Luísa quando sobre a sua experiência profissional se vai pronunciando.

Tal como os outros dois escritores, aquela autora não se compece com a mediocridade do ensino, nem com o menosprezo da nossa herança cultural, pretendendo, ao invés, fazer dele um verdadeiro exercício de cidadania. Os objetivos visados orientam-se para “um ensino criativo, que revele personalidades, capacidade inventiva, captação do real e vivências, a quentura da fala” e, por via disso, orientam-na princípios e normas de atuação que se saldem por um duplo prazer, o de ensinar e o de aprender.<sup>2</sup> Porém, e ao contrário de Vergílio, a “rotina das aulas” não é um tormento, mas uma festa:

A rotina das aulas e lembranças. Lembranças ainda palpitantes, guelras a morrer fora de água. Devagar. Devagar, como a poeira dos séculos nos museus: o movimento do instante tornado eternidade rígida: sem pés, sem braços, sem mãos, sem rosto e sem asas, e ainda vivo e voante, apesar de amputado. (Dacosta, 1992: 154)

Luísa não se preocupa apenas com o imediatismo reflexivo sobre o passar dos dias. O seu diário é, mais do que registo do quotidiano, o “relicário” onde religiosamente guarda as recordações tornadas vivas nas redações mantidas como arquivo e sempre prontas a desencadear comovidas recordações do vivido na sua grata experiência como professora. A releitura da redação, sobre a ceia de Natal,

<sup>2</sup> “Quando se pretende um ensino criativo que revele personalidades, capacidade inventiva, captação do real e vivências, a quentura da fala, a dramatização é o exercício escrito que dá mais prazer aos alunos e mais prazer, pela revelação, ao professor” (Dacosta, 1992: 189).

de uma antiga aluna que havia perdido o pai suscita-lhe esta poética anotação: “Aquela ceia era um novelo de ternura, um regresso a uma possível infância, quando o pai era a segurança daqueles frágeis desejos dela e dos irmãos”. E como conclusão desta revisitação comovida das redações a guardar no sótão fica esta bela conclusão:

Agora tinha a certeza de que o sol invernos do átrio só tinha desbotado os desenhos, delido as letras, amorosamente desenhadas pela Ester, a Eduardinha e a Clara. Só isso tinha sido gasto pelos dias. As palavras continham o mesmo valor, aprisionavam, vivos, os corações. (Dacosta, 1992: 191)

A professora ensina e aprende, ao mesmo tempo; a sua dádiva de cultura e humanismo recebe em troca mais humanismo e novas lições de vida. Permanentemente situada numa posição de aprendizagem (que é também fascínio) do mundo, é simultaneamente mestre e aprendiz, inclusivamente da própria língua. Isto acontece porque uma outra língua, forjada à margem do dicionário e das regras gramaticais, circula nos exercícios escolares e com ela se acrescentam outros sentidos à realidade. Porque nada despreza destas espontâneas e inusitadas manifestações da língua materna, Luísa incorpora-as ao seu discurso reflexivo e memorialístico que, por esta via, se desdobra no diarístico, da sua responsabilidade, e no dos alunos, fruto da experiência docente, como discurso encaixado, mas igualmente assumido como seu e, sem dúvida, suscitado pela própria natureza do ensino que pratica. Cabe sobretudo destacar a liberdade criativa que no ambiente de aula é proporcionado, tal como ela própria refere.<sup>3</sup>

3 “Nem atentos, nem veneradores, nem obrigados – libertos é como eu os quero. Gostaria que sentissem que escrever é uma forma de pousarmos o nosso coração noutras mãos e que para isso as palavras têm que ser recriadas em liberdade. O que me interessa na redação dos alunos é a maneira original e personalizada de tratar um tema ou a força expressiva como

Nesta criatividade visada perpassa o empenho de uma professora mais interessada numa pedagogia pessoal, não compadecida dos este-reótipos circulantes e confiante nas suas intuições, o que pode valer-lhe a já conhecida designação, a outros aplicável, de “professor-nato”. Mas ela é igualmente condicionada, de forma determinante, pela personalidade de Luísa escritora, como se a docência constituísse ainda uma natural continuidade do ato de escrita, nomeadamente da sua perceptível dimensão órfica.<sup>4</sup>

A escritora, logo numa primeira aula, desperta empaticamente os alunos para a magia da palavra poética e proporciona-lhes o primeiro abalo, quer pela postura em aula, diferente da dos outros professores (“Mas porque não subia eu o estrado?”), quer porque lhes trazia “uns livros que não se pareciam nada com o compêndio” (Dacosta, 1992: 175) e, desafiando a suposta dificuldade da poesia, transforma-a em brincadeira e em puro prazer:

ele se nos comunica. Mas para isso é preciso remover o entulho de temas impessoais ou de fanfarra histórica, cristalizados à volta ‘dos animais domésticos ou da revolução de 1640’” (Dacosta, 1992: 180).

4 “Vem isto a propósito do vocabulário deles que é muitas vezes um saudável regresso a uma infância perdida. De vez em quando – pumba! Caímos numa ‘baroquinha’. Abençoada palavra. Expressiva, expressiva, expressiva. Redondinha, como uma lura de grilo!// (...) Num inquérito sobre férias, uma menina que ia passá-las à aldeia descreveu-me os prazeres, antecipados, daquelas correrias por caminhos ‘pedregulhosos’. Pedregulhoso, em vez de pedregoso ganha em poder sugestivo, aquela sílaba a mais torna imediatamente o caminho mais tropeçante. Moralidade: respeite-se o vocabulário dos alunos, assimile-se, aprenda-se e estimule-se!” (Dacosta, 1992: 183-184). Compare-se esta atitude com a de Sebastião da Gama, que também aproveita, a conselho do seu Professor metodólogo, a fecundidade de certas expressões desviantes criadas pelos alunos. De uma troca de impressões com o dito Professor sobre o assunto, regista: “O pretexto dele (...) foi mostrar-me, numa redacção de adolescente, uma ou outra maneira de expressão que, embora fuja à gramática, não deixa por isso de ser bela, cheia de razão, e por tal motivo deve ser respeitada e aceite. Um dos exemplos era este: ‘Um homem que lhe chamavam’” (Gama, 1996: 35).

Tratava-se, apenas, de brincar com a leveza, a cor, a música das palavras. Eu daria uma chave e seria fácil abrir aquele reino (...) // Todos se puseram à procura de palavras claras, leves, anoitecidas, como quem procura conchas à beira-mar. (Dacosta, 1992: 175)

Trata-se sempre de um prazer numa dupla direção, porque há, da parte de Luísa, erigida em perspicaz hermeneuta da fala e do comportamento alheios, uma interpretação para além das interpretações das suas crianças, uma leitura para além das suas leituras, não raro uma leitura poética, como a que deflui da escuta da voz de uma aluna chamada Elvira:

Para eles eras só um nome e uma voz. Mas para mim era outra vez toda a tua presença maneirinha, desperta e atenta. Enquanto te ouviam e te ouvia, outra claridade se sobrepunha à claridade da tua voz: a da água clara dos teus olhos verdes. (Dacosta, 1992: 179)

É ainda o magistério da escrita a fazer-se presente, não sem riscos evidentes, na escolha de um cânone pessoal, quando da análise textual se trata. Descontente com a inoperância, ou a insignificância, dos textos selecionados como obrigatórios, aventura-se ela na elaboração de um cânone alternativo, decidindo escrever os seus próprios textos, destinados a suprir a carência de obras qualificadas, uma motivação para a sua, hoje considerável, produção literária infantojuvenil. Ou então seleciona outros que acha mais instrutivos (o que também não deixou de fazer Sebastião da Gama, embora sem idênticos custos políticos), o que antes do 25 de abril lhe valeu uma chamada à Direção Geral para justificar a inclusão, nos textos a estudar, de *O doído e a morte*, de Raul Brandão, viagem que não chegou a empreender, devido precisamente à súbita chegada da “revolução dos cravos”.

Atividade feliz, orgulhosamente ousada, é então a desta professora-escritora. As páginas de *Na água do tempo* vão-nos dizendo desse percurso de solidão, mal apreciado, não reconhecido (é ver como se pronuncia sobre as más classificações obtidas no estágio<sup>5</sup>), exceto pelos alunos. “Só para as crianças continu[a] transparente” (Dacosta, 1992: 198) e legível nos trabalhos que elas próprias escrevem (‘Quem a quiser ver leia os nossos trabalhos e facilmente a encontrará’ – escreveu a Ana. Mas quem está interessado em ‘ver-me’?’) (Dacosta, 1992: 198-199).

Sendo o diário de Luísa Dacosta de muita mágoa tecido<sup>6</sup>, estas referências positivas ao ambiente escolar, à missão da professora que, esquecida das determinações ministeriais, exerce um ensino de prazer e de verdadeira aquisição de competências (contrariando *a priori* a ideia de que só o processo de Bolonha terá pensado nelas), constituem um oásis no meio de muito desânimo e vida sofrida. Quer isto dizer que a positividade de que o referido ensino se reveste não é legitimada por um temperamento de si eufórico e otimista, mas por um espírito atento que, escavando nas dores do mundo, encontra por debaixo algo que as compensa.

É, porém, de acreditar que a Escola (com maiúscula, como ela a escreve em 1985) não teria ainda sido atingida pela visão pessimista que se expande na atualidade. Não é comum atribuir-se-lhe hoje, como fazia então Luísa Dacosta, uma visibilidade que, de forma posi-

5 “Se não fossem os alunos o estágio era intolerável. Ninguém está interessado na minha paixão por Kandinsky ou por Chaplin. O que importa são percentagens, estatísticas, grelhas, assiduidade, pontualidade, bibliografia, coisas mensuráveis. Uma tacanhez disposta a desprezar o infinito, só porque não pode medir-se, nem é redutível a número! Os meus planos, demasiado preocupados com uma dimensão estético-literária têm sido classificados de sofrível” (Dacosta, 1992: 198).

6 Não se ignora, como bem demonstrou Paula Simas Brandão Dutra Borges na sua dissertação de mestrado, o quanto a escrita de Luísa é bem uma escrita “à beira-mágoa” (Cf. Borges, 2003).

tiva, lhe permita dar “lições” à sociedade quando à mesma se abre, o que aconteceu aquando da exposição coletiva das escolas primárias e preparatórias do Porto, no mercado Ferreira Borges. Por outras palavras, a Escola “debruça-se sobre a cidade” para a humanizar.

Para, através das crianças, lhe sentir a pulsação e a vida (...). A Escola debruça-se sobre a cidade para criar uma tessitura afetiva com ruas, praças, monumentos, rio, mar e jardins. Para que a cidade se re-humanize, se torne um rosto amado, que não se deseje nem queira ver desfigurar. (Dacosta, 1992: 333-334)

É o idealismo de Luísa a sobrepor-se à realidade ou a crença ainda no poder de ação da Escola sobre a sociedade? Seja como for, é como a escritora a quereria. Como, certamente, todos nós a quereríamos, de mãos dadas com a cidade ou, na poética expressão da autora, “debruçada sobre a cidade”.

Quanto ao professor que Vergílio Ferreira foi, na sua perspetiva já enformada pelo existencialismo, mas também pela sua cultura clássica, ele preza igualmente, de forma intensa, o nosso passado cultural e, ao mesmo tempo, faz da escola o lugar de exercício de um pensamento não confinado aos programas escolares. Mais, faz dela o lugar de uma “aparição”, isto é, de uma autêntica revelação do eu a si próprio, o que implica, por extensão, olhar o mundo como revelação. Fá-lo, por exemplo, ficcionalmente em *Aparição*, através das redações que Alberto Soares mandava fazer aos alunos e que se não enquadravam na visão pedagógica do Reitor do liceu. Ordenar que fizessem redações inventando-se um outro era um modo de repensar a realidade de um ponto de vista novo e uma forma de se confrontar consigo próprio. Mas também este “rebelde da docência” é veladamente censurado, não pela Direção Geral, mas pelo Reitor, por causa desses temas de redação que propunha aos discentes.

Nada disto significa, porém, que Vergílio tenha feito da escola o lugar da alegria, como terá sido para Luísa ou Sebastião da Gama. Uma prova de que o prazer não anda necessariamente ligado à eficácia comunicativa. Perguntar-se-á, ao contrário, como é que do enfado pode nascer a luz da ciência, a profundidade do pensamento ou o gosto pela literatura. Deteria Vergílio Ferreira o segredo de tal contradição? Fá-lo-ia sem consciência dos efeitos que tinha o seu verbo pedagógico?

A tese, afinal, a colher daqui é que docência e discência, não sendo conceitos que se sobreponham, também não exigem idêntica conformação do espírito. Poderíamos ainda colocar a hipótese (mas ela parece-nos debilmente sustentável) de um “fingimento”<sup>7</sup> em que o professor simula gostar daquilo que não gosta de fazer. Porém, não é de supor que a frontalidade de Vergílio se acobertasse nessa inautenticidade. Não é, aliás, difícil de imaginar que o “vício de pensar”, que dizia possuir, se transmitisse em entusiasmo a alunos possivelmente ávidos de um conhecimento mais profundo e menos formal. Estaria nesse grupo aquele aluno de Évora (refiro-me a Almeida Faria) que, à sombra de Vergílio, se faria escritor e, ainda antes disso, o acompanharia na sua transferência do liceu daquela cidade para o liceu Camões de Lisboa.<sup>8</sup>

Perguntaríamos, secundando o autor, se não gostaria mesmo de dar aulas e se a sua rejeição não seria apenas a um certo tipo de aulas; se não se oporia apenas, como Luísa ou Sebastião da Gama, a um ensino mecanizado, impeditivo da criatividade. E, também, à seme-

7 É isso que sugere um seu aluno, referido no primeiro volume de *Conta-corrente*: “Não gosto mesmo de dar aulas. Nunca gostei. Um antigo aluno (já o contei?) disse-me um dia que eu imitava muito bem. Gostarei mesmo, enquanto as dou?” (Ferreira, 1980: 40).

8 “Quando Vergílio Ferreira trocou Évora por Lisboa, pedi também transferência para o Liceu Camões e fui atrás dele, à maneira daqueles estudantes vagantes que, na Idade Média, iam na peugada dos mestres” (Faria, 1995: 219).

lhança destes últimos, parece ganhar o ensino quando o escritor se sobrepõe (ou se alia) ao professor. É precisamente na entrada do diário em que Vergílio Ferreira pela primeira vez confessa não gostar de dar aulas que ele relata o entusiasmo de que foi tomado ao

explicar como a escrita exige uma atenção viva ao enquadramento do que se diz nos esquemas da língua; como cada vocábulo tem a sua utilização precisa; como a língua é um mecanismo delicadíssimo, sensível à mais pequenina perturbação; e como, apesar do uso constante a que está submetida e da sua aparência frágil e evanescente, é mais resistente que o aço. (Ferreira, 1980: 40)

Ainda quanto a Vergílio, não é, pois, de estranhar que, sendo a sua pena evocativa tão propensa a uma emocionada evocação lírica, esta tenha na sua raiz outros motivos que não a docência. Sendo, em outros aspetos, facilmente aproximáveis Luísa, Sebastião da Gama e Vergílio Ferreira, este último situa-se, quanto ao entusiasmo pela docência, no lado oposto ao dos outros dois. Estranhamente, produzem idênticos efeitos quanto à respeitabilidade, ao reconhecimento de que são objeto; impõem-se, afinal, como mestres incontestáveis, digamos, mas por caminhos diferentes, um por uma autêntica *via crucis*, os outros pelos caminhos da alegria.

Parece-nos que a pretensão de um “esquecimento” da carreira, quando sujeita ao fardo de um quotidiano rotineiro que lhe retira disponibilidade para a arte da escrita, e respetiva sublimação, se fazem, compensatoriamente, pela via ficcional. Se Vergílio Ferreira, ele mesmo, se queixa do nulo ou reduzido prazer da profissão, em outros delega a tarefa que parece ser-lhe tão penosa. E, se deste modo alija a sua própria carga, ter-lhe-á restado o fardo mais pesado, uma vez que, da parte das personagens que ensinam, não vislumbramos idêntico desprazer. É de sublinhar especificamente o facto de Alberto

Soares, em primeiro ano de trabalho (tal como Sebastião da Gama), estar possuído, contrariamente ao Vergílio de cinquenta e três anos que alega não gostar de dar aulas, pelo entusiasmo da juventude e pela ânsia de novidade, a que acresce a grande vantagem de não ter tido tempo para ser atingido pelo desânimo ou pelo desgaste que o tempo sempre carrega.<sup>9</sup>

Alberto Soares, próximo de Vergílio, pelo facto de ter a formação académica e humanista do próprio autor – lecionando, portanto, as mesmas disciplinas que ele e seguindo, porventura, idêntica metodologia –, é outro rebelde da docência. E assim como Luísa tem de se justificar perante uma Direção Geral pelas suas escolhas de obras não integradas no cânone do ensino, aquele é veladamente “censurado” pelo Reitor, devido aos temas de redação que propunha aos seus alunos, e aconselhado a dar-lhes outros, banais e anódinos, que não choquem as mentalidades.

O magistério de Alberto Soares, sendo mais subversivo e mais radical, é também mais subterrâneo, exercendo-se numa zona de profundidade que toca uma verdade ôntica. Por isso, é de teor diverso o relacionamento com as outras personagens de *Aparição*, até porque ele narra factos relativos ao liceu sobretudo para a si próprio se contar e menos como forma de dádiva, o que será o caso de Luísa Dacosta e de Sebastião da Gama. É também aprendizagem, mas, em primeiro lugar, aprendizagem de si próprio, e integra-se no seu projeto existencial, de solidão, autognose, “justificação da vida em face

9 Cf. “Trabalho no Liceu com entusiasmo – o entusiasmo de principiante, ou seja, do que está ainda criando. Possivelmente, porém, o trabalho mais útil é o que nasce logo mecanizado e não tem, pois, nunca a surpresa do cansaço. Porque se não cria indefinidamente. Eu inventava assim técnicas novas ou julgava que inventava. (...). Mas o que mais me excitava eram as conversas à margem dos textos, dos assuntos de literatura (...). Eu dizia: ‘Abramos aqui um parêntese’; ou: ‘Agora, um pouco de paleio.’ E largava em divagações de toda a espécie” (Ferreira, 1976: 105).

da inverosimilhança da morte” (Ferreira, 1976: 43). Por isso, quando fala do liceu ou dos alunos é essencialmente de si que fala e para tirar ilações relativamente à sua pessoa.<sup>10</sup>

Todavia, a relação que o *eu* vergiliano – ensimesmado, mas não propriamente solipsista – consigo próprio estabelece não se faz sem a obsidiante presença do outro, como este e outros livros do autor insistentemente revelam. Por isso, Alberto ensina e educa, porque tais objetivos se enquadram no seu projeto de vida como professor. Nas certas palavras de Maria Saraiva de Jesus (2004: 167), que contrapõe o magistério de Alberto Soares ao ensino opressivo do seminário em *Manhã submersa*, trata-se em *Aparição* de “um ensino para a diferença”.

É nesta obstinada vontade de transmitir aos outros a sua mensagem (tema ainda de uma projetada conferência) que se encaixa a missão de Alberto Soares. A sua preocupação é, assim, menos com a transmissão de conteúdos programáticos (destes pouco fala) do que com a formação de uma personalidade orientada pelos princípios da filosofia existencialista. Nesta atitude, talvez excessivamente egocêntrica e messiânica, do professor vai o desejo de despertar os alunos para uma realidade metafísica; daí que vise uma aprendizagem para lá dos livros escolares<sup>11</sup>, a fim de, como acontece em relação

10 “De que falava eu? À distância destes anos já mal me lembro. Ou lembro quase só os assuntos e nem sempre o halo da emoção que os tornava meus e portanto verdadeiros. Porque há só a verdade do que somos ou do que reinventamos como nosso.” (Ferreira, 1976: 106).

11 “Mas, se eu não podia atrair os alunos a uma realidade ‘sociológica’, podia falar-lhes do mistério obscuro da vida. Aliás, julgo-o hoje, bom reitor, o que tu me proibias não era bem que os alunos sentissem a pessoa flagrante do moço de fretes, do operário; era que eles *criassem* outro ser, à margem da lei dos homens e talvez dos deuses. O que tu me proibias era que eles formassem com as suas mãos mortais uma pessoa nova, um outro Adão fora da Bíblia” (Ferreira, 1976: 108).

às outras personagens com quem convive, as “iluminar” ou tornar cúmplices.

Integrada ainda nesta perspectiva, é a ideia expressa de que ninguém *ensina* nada a ninguém, o que nos obriga a indagar uma outra metodologia docente, que subentende, neste contexto, um saber “de raízes”, profundo e original, porque da ordem do ser, plenamente assumido, e não de um saber imposto.<sup>12</sup> É claro que aqui não é verdadeiramente do saber escolar que se trata, mas daquele que o sobrevoa. Naquele interessa, como todo o professor sabe e como sabia também Vergílio, vencer o enfado da repetição e o desinteresse, conduzindo superiormente os alunos, pelo que nem sempre funciona a “democrática” posição de camaradagem por outros assumida.

À imagem do professor que fomos colhendo das obras em apreço soma-se, sem uma nítida distinção, a do autor-esteta desdobrado em leitor – leitor da obra alheia e às vezes da própria. No caso de Vergílio, essa tentação da autoridade didática estende-se pela ficção, como se numa necessidade de alargar o magistério da vida e da escrita a outros mundos onde o homem só ficcionalmente chega. Do ambiente soturno e esmagador de *Manhã submersa* (o que menos interessa para a perspectiva aqui abordada) ao do magistério existencial de Alberto Soares (um tanto excessivo, agora visto à distância) desemboca-se nas reflexões metaficcionais sobre arte e literatura em vários outros livros (recordem-se as conversas ao serão em casa de Guida e Rebelo, de *Cântico final*, ou a aula de Linguística em *Para sempre*, e, numa perspectiva mais lata, as preocupações com o estado da arte no fim do séc. XX em *Até ao fim* ou com os problemas da representação em *Na tua face*.

12 “Mas eu não te ensinei [a Ana] nada! Ninguém nos ensina nada, talvez, minha amiga. Só se consegue aprender o que nos não interessa. Porque o mais, o que é do nosso fundo destino, *somo-lo*. Se alguém no-lo ensinou, não demos conta disso. Ensinar então é só confirmar.” (Ferreira, *ibid*: 87) (sublinhado do autor).

Empenhando-se em ensinar o que não vem nos manuais escolares, cultivam os três autores um saber essencialmente preocupado com a formação da personalidade. Não que ignorem os conteúdos programáticos; só que as opções didáticas adquirem feição diferente segundo a contextualização que se lhes dá e a metodologia que se segue. Daí, talvez, a “transparência” de Luísa, legível nas redações dos alunos e, ousamos dizer, a relativa “opacidade” de Vergílio Ferreira. Não, certamente, por premeditada dissimulação; antes porque, na concepção do autor, o fundo de cada um de nós é inatingível. Não por acaso também se opõem a satisfação daquela pelas compensações da docência ao desânimo deste pelo enfadonho cumprimento de um dever banalizado pela rotina.

Alberto Soares, que, em termos de docência, representa, sem dúvida, a mais fiel projeção autobiográfica do autor, distingue ainda o diálogo com um indivíduo em particular (Sofia, Carolino) do diálogo com a turma. E embora seja da conversa a dois que lhe saem as reflexões mais profundas e mais consentâneas com a mensagem que deseja espalhar ao mundo, o coletivo transcende o somatório dos indivíduos, permitindo a transcendência e uma espécie de sacralização que a mera troca individual de palavras não faculta. Alberto Soares mostra-se então ciente de que dialogar enquanto professor ultrapassa o simples intercâmbio verbal para se transformar em posicionamento existencial seletivo, de acordo com as circunstâncias e os objetivos.<sup>13</sup>

13 “Quando um aluno assim me procurava, eu não tentava naturalmente entender-me com ele no plano da evidência, do sentir, da consequência, da fraternidade de dois homens que se reconhecem e buscam identificar-se na comunhão: procurava apenas elucidar, instruir, informar, colocando-me no plano neutro de um registo de ideias: a comunhão, a evidência, era só quando falava para *todos* – como se entre a minha condição de professor e a condição de cada um deles, simples particulares, separados do que os sagrava e transcendia a todos

Neste magistério, quer de Vergílio Ferreira ele-mesmo quer de Alberto Soares, falam ao mesmo tempo o professor e o intelectual (ou, se quisermos, o mestre). Este é sobretudo aquele que ensina o não-ensinável pelos mais difundidos preceitos da pedagogia e da didática, aquilo que, não vindo nos manuais escolares, nem por isso é mais dispensável à formação do indivíduo como pessoa. Por isso, aquele que nas aulas se mostra e didaticamente se afirma é o escritor que assume a sua cultura e, enquanto professor, a faz viver, mediante o despertar nos alunos da cultura que neles encontra, como diria Vergílio, “o lugar da sua receptividade”.

Acrescente-se ainda que o intelectual se situa, para Vergílio, um degrau abaixo do artista, que é a sua expressão mais alta. “O artista é a expressão do ser-se, ou seja, da verdade, da justiça, anteriores ou posteriores a todos os credos e códigos. A arte é a inocência da vida” (Ferreira, 1981: 170). Vergílio Ferreira, mas também Alberto Soares, queriam, portanto, ser, acima de tudo, artistas, cujo magistério se firmasse na *eficiência* do intelectual, que, segundo ele, aposta no futuro, contra a *eficácia* do homem prático, que aposta no presente.

Não esquecemos, porém (e aqui a indispensável separação entre narrador/personagem e autor empírico), que há, da parte de Alberto Soares, uma crença excessiva na sua tarefa de mensageiro da verdade, o que podemos entender pelo facto de a obra vergiliana estar em plena fase de afirmação existencialista. Continuando a percorrer os mesmos caminhos, embora com notório amadurecimento estético, revendo e aprofundando os problemas que desde sempre o preocuparam, o escritor atenua na obra posterior aspetos que *Aparição* sobrevaloriza e que mais tarde mereceriam a autocrítica do próprio Vergílio. Este não o diz explicitamente, mas cremos que na filtra-

como comunidade de alunos, só pudesse transitar, fiscalizada e clara, a secura das ideias” (Ferreira, 1976: 111) (sublinhado do autor).

gem da revelação da emotividade a que se refere bem poderia estar a moderação da missão iluminadora (conseguir que todos os homens “chegassem ao milagre de ver” (Ferreira, 1981: 58)) e salvífica de que Alberto, perseguido pela “fúria de revelar” e julgando-se capaz de “revolucionar o mundo” (Ferreira, 1981: 57), crê achar-se investido.<sup>14</sup>

Não me atrevo, neste século XXI, a arriscar uma rigorosa definição (que seria sempre controversa) de mestre com as noções e experiência do século passado, em que os autores referidos exerceram a sua profissão docente. Nem acredito que Vergílio se tivesse por um verdadeiro mestre, no sentido densamente pedagógico do termo. Quanto a Luísa, a sê-lo, assentar-lhe-ia melhor a designação no feminino com que (sem sentido pejorativo) se classificavam as antigas professoras do ensino primário – atributo eivado de um certo sentido maternal, onde cabe a incontida ternura da professora que religiosamente guarda a “Agenda Escolar” e que revela ainda uma particular (feminina?) sensibilidade aos problemas pessoais e sociais que transitam da casa dos alunos para a escola. Sebastião da Gama constituirá, por sua vez, uma representação idealista desta, como a de Luísa, e, aprendiz de professor, encara-a ainda, na sua inexperiência docente e, no seu entusiasmo de principiante, como um percurso a empreender lado a lado com os alunos. Ainda como Luísa, entende a profissão simultaneamente como dádiva e aprendizagem mútua.

14 Numa entrada de *Conta-corrente I*, de 20 de Março de 1969, Vergílio denuncia o infantilismo de *Aparição* e confessa que os livros posteriores constituem uma purga da emotividade naquele exibida. Afirmando que cada novo livro salda o anterior, reconhece igualmente a “menoridade” de *Aparição* relativamente aos livros de uma fase muito mais amadurecida e depurada: “E penso agora numa coisa, em que nunca pensara. *Aparição* salda *Cântico final*, *Estrela polar* salda *Aparição* e anuncia *Alegria breve*. (...). Já *Cântico final* saldara *Apelo da noite* e talvez *Manhã submersa*. Nesta evolução ou progressão, sobretudo de *Aparição* para hoje, faz-se a purgação da emotividade. A escrever este livro hoje, filtrá-lo-ia da importância ou revelação dessa emotividade e de pequenos factos, valorizações, de um quê de menoridade ou mesmo ‘provincianismo’” (Ferreira, 1980:31).

Aliás, revendo a natureza dos atributos (e o percurso diacrônico que os acompanha) que George Steiner vai desfilando em *As lições dos mestres*, observa-se que é ainda uma concepção otimista, idealizada, poética e sonhadora, mas também intelectualizada, do magistério que aquele autor transporta do séc. XX para o séc. XXI, podendo nela incluir-se, de certa forma, os autores tomados como objeto de reflexão. Trata-se de uma posição que George Steiner reconhece ser a contracorrente, mas que encontra eco noutras prestigiadas vozes da atualidade, defensoras ainda da relação mestre-discípulo enformada pelo discurso retórico da autoridade e da persuasão. Não como forma de imposição, mas como modo de acompanhamento assente na confiança e no prestígio do mestre. Crente na sobrevivência das “lições dos mestres” nesta democracia de massas, ele remata com uma nota talvez esperançada e otimista em demasia, mas estimulante, na hipótese (que deixo em aberto) de ainda ser possível acreditar nela:

Creio que é necessário que sobrevivam [as lições dos mestres]. A *libido sciendi*, a sede de conhecimento, a necessidade profunda de compreender estão inscritas no que de melhor têm os homens e as mulheres. Tal como a vocação do professor. Não há ofício mais privilegiado. Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra. (Steiner, 2005: 148)

Para bem entendermos esta posição, há, porém, que percorrer todo o livro e acompanhar passo a passo a argumentação do autor, não esquecendo, pelo meio, a grande lição de Zaratustra, expressa no Livro II, que ele alegremente recolhe: “o verdadeiro discípulo é aquele que ‘aprenderá a seguir-se a si próprio’” (Steiner, 2005: 99).

Resta sublinhar o lugar à parte que ocupa Sebastião da Gama, até porque as reflexões sobre a docência têm um objetivo bem defi-

nido. Trata-se, como assinala Hernâni Cidade no prefácio, de um registo quotidiano das atividades de estágio e, será possível concluir, vindo de um otimista por natureza, a que se soma a novidade de principiante. O facto de se tratar de um diário com as características apontadas não obsta a que esse registo de intuito essencialmente pedagógico-didático, acabando por ser publicado e por ser peça constituinte da obra do escritor, se assuma já como texto literariamente canónico. Sublinhe-se que o próprio autor não ignorava então essa faceta criativa e de investimento estético, como o assinalam as palavras seguintes:

Além disso, como palavra puxa palavra, vou carreando para aqui coisas que me interessam (sombrias da minha infância, luzes intensas dos meus últimos dias...) e o pó do tempo havia de velar um dia. Isto é quase um diário íntimo – e se digo que é quase, é porque, apesar de tudo, sei muito bem que outros, que não só eu, o vão ler e isso, que não obsta a que sejam sinceras todas as minhas palavras e verdadeiras todas estas histórias, me impede de contar certas “coisas que terei pudor/de contar seja a quem for”. (Gama, 1996: 82-83)

Uma sensibilidade “à flor da pele”, tal como Luísa (talvez ainda em Vergílio, embora mais intelectualizada) e um otimismo de homem de fé (num sentido plural, que não apenas religioso, do termo), o ensino a que se dedica traz, como o de Luísa, uma mensagem de alegria e de esperança.

Poeta, vale-se da sua experiência de escritor e leitor para, como aquela, proporcionar um conhecimento motivado sobre poesia, porque baseado em vivências dos próprios alunos. Ambos, Sebastião da Gama e Luísa Dacosta, criam, ou fazem criar, a partir dos textos dos discentes; ambos aproveitam matéria-prima ainda informe para

lhe dar a forma conveniente<sup>15</sup>; ambos se colocam humildemente na posição de quem ensina e aprende ao mesmo tempo. Como víramos em Luísa, também Sebastião da Gama pratica um ensino inventivo, útil e entusiasmante, inventando os seus próprios métodos e processos. Um e outro recebem como recompensa aquilo que eles próprios semearam, chegado, nesta circularidade professor/aluno/professor um saber assimilado e depois devolvido em alegria e gratificação para o professor, em aprendizagem feita competência para os alunos, que não se limitam a repetir as lições dos mestres, mas a “esquecê-las” para construírem o seu próprio saber. Um saber que não é um autoconhecimento, que não dispensa as referidas lições, mas que, respeitando a individualidade de cada um, se transforma em mais saber para cada personalidade que o recebe, o transforma em saber pessoal e assim o devolve ao professor em primeiro lugar e à comunidade, em segundo.

E, no fundo, qualquer dos três expõe a sua rejeição aos estafados e pouco motivantes temas habituais nas escolas e todos eles se lançam (e lançam os alunos) noutras experiências, que se lhes afiguram mais ricas, mais originais e, em suma, mais gratificantes. Luísa expressa claramente o seu objetivo: “Queria dar-lhes a certeza de que escrever se baseia, pelo menos, nestas operações: ‘pensar, recolher informações que informem o pensamento, recriar um pensamento anterior, e forçosamente incompleto’” (Dacosta, 1992: 182). Vergílio quer fazê-los descobrir o mundo, que o mesmo é dizer, vê-lo com outros olhos e é isso que preocupa o Reitor do liceu de Évora, onde Alberto

15 “O trechozinho do André Brun servia à maravilha para contar coisas. E foi nele que descobri e abri um caminho para levar à compreensão da Poesia. Ora não será mais curto e mais certo fazer encontrar, num trecho de prosa, elementos que sejam nitidamente poéticos, do que levá-los imediatamente a dizer ‘isto é poesia’ porque o que lêem está em verso? Devagarinho, sem pressas, irão eles, comigo, achando aqui uma imagem, ali uma palavra, acolá um acontecimento que só podem ser da Poesia.” (Gama, 1996: 33).

Soares é professor. Sebastião da Gama, como os outros dois, tem uma palavra a dizer sobre os exercícios escritos, agora numa crítica à aplicação uniforme e sem criatividade das regras gramaticais; daí a recomendação de que “o mais interessante e consolador seria que cada exercício trouxesse um cunho de ‘pessoal e intransmissível’” (Dacosta, 1992: 75).

### CONCLUSÃO

Não é meu objetivo tirar fundamentadas ilações de ordem pedagógica ou discutir a validade de teorias desconstruídas como as que defendem a viabilidade de uma maiêutica socrática, capaz de extrair do educando aquilo que ele já conhece sem saber que o conhece, ou de ensino como uma “segunda natureza”, a acrescentar a um saber inato. Mas creio poder reconhecer-se em qualquer destes escritores preocupação com o valor formativo do ensino e a afirmação, por caminhos diversos, de uma dupla função: a do professor que ensina e a do mestre que segue, como diria Georges Gusdorf, uma “metafísica da pedagogia”, assente no pressuposto de que “la constitution d’une vie personnelle ne saurait bien évidemment coïncider avec le certificat d’études, le baccalauréat, un diplôme d’ingénieur, ou encore tel ou tel rite de passage, si humble ou si élevé soit-il, sous le contrôle du Ministère de L’Éducation Nationale” (Gusdorf, 1963: 22). Isto significa, ainda no dizer de Gusdorf, que a pedagogia do mestre se desenvolve numa espécie de contrapeso da pedagogia do professor, que ensina a todos o mesmo, enquanto aquele dirige uma mensagem particular a cada um. E, mesmo se coincidência meramente fortuita, não resisto a aproximar a posição de Gusdorf da de Vergílio Ferreira, por interposto Alberto Soares, a saber, a respetiva conceção do professor como o “mensageiro de revelação”, ou como aquele que acompanha na procura do caminho para a verdade (Gusdorf, 1963: 75). Como não imaginar Vergílio (e, já agora, porque não Luísa ou Sebastião da

Gama?) a subscrever de bom grado as seguintes afirmações do autor francês? “Le maître n’est pas le répétiteur d’une vérité toute faite. Il ouvre lui-même une perspective sur la vérité, l’exemple d’un chemin vers le vrai qu’il désigne. Car la vérité est surtout le chemin de la vérité”. Caminho tormentoso, acrescenta ainda Gusdorf (1963: 75), que se inaugura com a afirmação não só da necessidade, mas ainda com a possibilidade de se ser homem. E também os nossos professores/escritores não se confinam à simples pedagogia ou didática, sem dúvida úteis e indispensáveis, mas a ética do respetivo magistério, assente na “mestria”, que é mais do que pedagogia e mais do que didática, sem deixar de ser uma e outra, reclama, como também assinala, Gusdorf (1963: 239 e ss.), uma “pedagogia da pedagogia”.

Creio, finalmente, que tanto Vergílio Ferreira como Luísa Dacosta ou Sebastião da Gama traçaram para si próprios, como professores, um programa de ensino como programa de cultura e como programa de vida (de forma mais ensimesmada no primeiro e mais extrovertida nos outros dois), ambicionando, sem o dizerem, elevar-se da categoria de professor à de Mestre e serem, como tal, recordados pelos alunos.

Sem intuito provocatório, talvez se possa imaginar Luísa e Vergílio (Sebastião à parte, porque no estágio ela não pode rejeitar-se) a subscrever a frase de Daniel Pennac, no seu livro sobre a leitura: “Que espantosos pedagogos nós éramos, quando não nos preocupávamos com a pedagogia!” (Pennac, 2000: 19). Não é que acredite, muito pelo contrário, que os autores em causa se não preocupassem com esta; só que, supõe-se, tê-la-iam de tal modo interiorizada e subjacente a um projeto maior que a teriam adaptado à sua medida e à sua visão de escritores: no caso de Vergílio, submetendo-a ao objetivo de fazer refletir para ser, no de Luísa, a par de Sebastião da Gama, o de dar a ler e a escrever para sonhar. E, em qualquer dos casos, para, através da língua, da cultura e da literatura, melhor se

conhecerem para melhor conhecerem o mundo, que o mesmo é dizer: para melhor o darem a ver aos seus alunos e, por extensão, a nós, seus leitores, neste duplo magistério da língua e da literatura: da língua e da literatura que na aula se ensinam; da língua que se faz literatura para de forma artística relatar essa experiência.

#### REFERÊNCIAS

- BORGES, Paula Simas Brandão Dutra (2003). *Luísa Dacosta: escrever à beira-mágoa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Dissertação de mestrado.
- DACOSTA, Luísa (1992). *Na água do tempo*. Lisboa: Quimera.
- FARIA, Almeida (1995). “O despertador e o leitor”, in Fernanda Irene Fonseca (org. e coord.). *Vergílio Ferreira. Cinquenta anos de vida literária*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida. 127-129.
- FERREIRA, Vergílio (1981). *Conta-corrente II*. Lisboa: Bertrand.
- FERREIRA, Vergílio (1980). *Conta-corrente I*. Lisboa: Bertrand.
- FERREIRA, Vergílio (1976). *Aparição*. 10.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Arcádia.
- GAMA, Sebastião da (1975). *Diário*. 5.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Ática.
- GUSDORF, Georges (1963). *Pourquoi des professeurs?*. Paris: Payot.
- JESUS, Maria Saraiva de (2004). “A opressão social e a educação castradora de *Manhã Submersa*, em comparação com *Aparição*, de Vergílio Ferreira”, in António Manuel Ferreira (coord.). *Sob o olhar de Minerva. A escola e o ensino da literatura*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 149-168.
- PENNAC, Georges (2000). *Como um romance*. 12.<sup>a</sup> ed., Porto: Asa.
- STEINER, George (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.

#### ABSTRACT

In this text about the teaching of literature, we focus on three authors (Luísa Dacosta, Vergílio Ferreira and Sebastião da Gama) who, with

more or less passion, engaged in teaching. For them teaching was a reason for expressing artistically their relations with students, teaching methods, notions of knowledge, and values.

As authors of personal journals, they used this literary genre either to present their experience as teachers of language and / or literature or to explain their notion of literature, its functions and its teaching. Their concern with proper teaching (including the teaching of language) conveys their belief in the important role played by literature as a means for information, education and transmission of values.

From the positions taken by these three writers/diarists, we conclude that they practised what George Gusdorf described as a ‘meta-physics of pedagogy’, defining themselves not merely as teachers but also as educators, i.e., as someone who does not teach the same to everyone but who conveys a specific message to each student.

*Keywords:* teaching, literature, diary, knowledge, values.

#### RESUMO

Neste texto sobre o magistério da literatura são convocados três autores (Luísa Dacosta, Vergílio Ferreira e Sebastião da Gama) para quem o ensino a que, com mais ou menos paixão, se dedicaram, foi motivo para dizerem artisticamente a relação humana com os alunos, os procedimentos didáticos adotados bem como a respetiva concepção do conhecimento e dos valores que através dela se veiculam.

Sendo todos eles autores de diários, cada um deles aproveitou esse género literário para expor a sua experiência docente como professor de língua e/ou de literatura e explicitou ou sugeriu a sua concepção de literatura, das suas funções e do seu ensino. Nesta preocupação de bem ensinar (também a língua), passa a ideia do importante papel da

literatura como veículo de informação, meio de formação e de transmissão de valores.

Das posições assumidas por estes três escritores/diaristas, conclui-se que cada um deles exerceria aquilo que George Gusdorf designa por uma “metafísica da pedagogia”, afirmando-se não como mero professor, mas como mestre, aquele que não ensina o mesmo a todos, mas dirige uma mensagem particular a cada um.

*Palavras-chave:* magistério, literatura, diário, conhecimento, valores.