

Prémio Ensino da Faculdade de Letras de Coimbra

Relatório elaborado no cumprimento do Artº 4º do Regulamento

José Augusto Cardoso Bernardes

“Paris, um fim de tarde. Chove a cântaros. Na Porta de Orleães, espero o metro de superfície enquanto penso neste livro que acabo de escrever. Céu baixo, cidade cinzenta, transeuntes vestidos de negro, cada um debaixo do seu guarda-chuva, encharcado, de rosto triste por este inverno que não acaba. O metro chega, a multidão apressa-se para entrar, e eu também. À minha frente, virado para mim, um adolescente de jeans, ténis e auscultadores nos ouvidos observa algo por cima dos meus ombros, levantando os olhos. O seu olhar cruza-se com o meu, sorri-me e aponta com o dedo para qualquer coisa no céu. Viro-me. Há um arco-íris quase completo, de cores intensas, naquele céu cinza-escuro, por cima da cidade. É lindíssimo, muito raro. Devolvo-lhe o sorriso. (Michèle Petit, *Ler o Mundo*, p. 212)”

Este episódio é contado no final de um longo estudo que trata da leitura, enquanto fenómeno sociológico. A autora acabara de justificar a leitura e as práticas artísticas, sublinhando as muitas vantagens que delas resultam no plano individual e coletivo¹. Contrariando atitudes de resignação, aponta caminhos para contrariar o decréscimo que se vai fazendo notar entre os jovens, cada vez mais tomados por atividades de entretenimento e alienação, centradas no gozo do instante e na luz que fascina e encandeia, mas não ilumina nem revela.

Sem ignorar a realidade e as evidências que a suportam, Michèle Petit elabora um longo exercício de razão otimista contra aquilo que muitos consideram ser uma fatalidade sombria.

Naquele fim de tarde parisiense, o seu encontro com o jovem (que, segundo os seus cálculos, teria 16 anos) ilustra bem a tónica realista do livro que acabara de escrever. Mesmo concentrado no som que lhe chega através dos auscultadores (talvez para se alhear da multidão cinzenta que o envolve) o adolescente repara no arco-íris. E não se limita a *re-parar*. Sinaliza o fenómeno e sente necessidade de implicar alguém naquela contemplação inesperada.

Por isso, convoca a cumplicidade de uma mulher, que consigo partilha o cais de embarque. Prevalecem os tons cinzentos, é certo. Mas o céu continua visível e a luz irrompe momentaneamente naquilo que parecia ser um fim de tarde descolorido.

¹ O livro em causa foi publicado em português muito recentemente. Michèle Petit é investigadora no Centre National de Recherches Scientifiques.

A escolha deste passo para abrir o presente Relatório significa que acredito na luz que pode irromper no crepúsculo. Tomo essa crença como fonte de ânimo para mim próprio e para a causa da leitura, base obrigatória do ofício de humanista.

Introdução

Os melhores professores nem sempre são aqueles que, no imediato, causam a melhor impressão aos/às estudantes. Em alguns casos, só anos mais tarde estes/estas reconhecem e valorizam atitudes ou ensinamentos que não os/as tocaram no decurso das aulas.

Nessa medida, os resultados dos inquéritos que determinam a “elegibilidade” de docentes para o Prémio Ensino não podem ser vistos como um veredicto. A avaliação mais severa de um determinado aspeto pode não ser um indicador de fracasso. Do mesmo modo, as pontuações mais lisonjeiras obtidas noutro indicador podem significar apenas que os/as estudantes reagiram bem a uma estratégia. Não é certo, em qualquer caso, que essa mesma estratégia venha a produzir efeitos seguros e duradouros.

Sempre cauteloso e relutante quando se trata de avaliar pessoas através de números, acredito que outros/as colegas, desta vez menos pontuados/as, possam ter desenvolvido uma atividade didática com tanto ou com mais qualidade do que aqueles e aquelas que, como eu, ficaram, desta vez, situados/as acima de um determinado patamar pontual.

O que fazer com os resultados dos inquéritos? Poderia ficar-me pela satisfação passiva. Decidi, contudo, proceder de outra forma. Numa Faculdade onde os desafios didáticos são crescentes, considero que a partilha e o debate representam uma prioridade.

Na medida das minhas possibilidades, sempre tentarei contribuir para que essa prática se torne mais regular na Faculdade que sirvo. É nesse plano que deve ser lido o presente documento: justificar os procedimentos que venho adotando enquanto professor, na esperança de que surjam cada vez mais e melhores testemunhos. Se possível, que sejam esperançosos².

1. Ensinar matérias humanísticas (hoje)

Sou professor há cerca de 40 anos. Em si mesma, contudo, a experiência não confere legitimidade intocável. Nunca desisti de mudar aquilo que me parecia ineficaz; do mesmo modo, nunca abandonei práticas que me pareciam úteis e apropriadas, mesmo quando elas começaram a ser objeto de desmerecimento teórico.

² A esse propósito, saúdo a publicação, na página da Faculdade, dos Relatórios dos/as colegas que foram já distinguidos/as com o Prémio Ensino. Em qualquer dos casos, trata-se de testemunhos inspiradores, que justificam e requerem diálogo.

No final de cada semestre e, por vezes, no final de cada módulo da matéria, procuro ouvir os/as estudantes informalmente, por me parecer que esse registo favorece a sinceridade.

Valorizo as reações que obtenho por essa via, mas não as absolutizo. Para além de pensar no que os/as alunos/as me dizem, procuro identificar, por mim próprio, aspetos menos conseguidos. Embora conferindo alguma vantagem, sei que a experiência pode induzir rotinas, criando a ilusão perversa do dever cumprido.

Há, pelo menos, uma circunstância que convém ter presente do lado dos professores: na sua renovação anual, os/as estudantes não envelhecem, ao contrário de quem ensina.

Se não permanecer atento a essa realidade, o professor corre riscos de ensimesmamento. Pode dar por si a apregoar superlativamente a beleza de um texto que não toca mais ninguém na aula³.

Para dar exemplos das matérias que me cabe ensinar, o/a estudante pode não reagir emocional e intelectualmente à leitura de um soneto de Camões ou de um ensaio de Aguiar e Silva, versando matérias teóricas ou de enquadramento periodológico da poesia do século XVI.

Do mesmo modo, num seminário de Mestrado ou Doutoramento o professor corre o risco de se afastar da sensibilidade dos/as estudantes quando enfatiza, pela via errada ou sem os cuidados necessários, a importância do espírito crítico. Aquilo em que o professor acredita pode estar (bastante) longe das crenças e dos valores de quem se senta à sua frente nas salas ou nos anfiteatros.

1.1. os mestres e os modelos de ensino

A minha história de professor universitário remonta ao tempo em que eu próprio fui estudante da Licenciatura em Românicas na Faculdade de Letras (1976-1980). Em período de transformações e tensões de vários tipos, beneficieei do contacto com Mestres de diferentes gerações e perfis académicos e ideológicos (sendo certo que, algumas vezes, os segundos alinhamentos condicionavam os primeiros): havia professores preletores; outros falavam menos nas aulas e envolviam os/as estudantes em atividades de pesquisa. Enquanto estudante, nunca me rendi a um dos métodos e admirava indistintamente professores de um e de outro tipo. Sei hoje que, pelo menos na universidade, a linha de demarcação entre

³ Há poucos dias, um colega que se aproxima da jubilação dava-me conta, com um misto de espanto e desgosto, que as suas aulas, programadas para uma hora e 45 minutos, acabavam com menos um terço dos/as estudantes que se apresentavam no início da sessão. E perguntava-se ainda se esse abandono deveria ser interpretado como um sinal de fracasso pedagógico ou como incumprimento de regras da cortesia estudantil. Independentemente da resposta que vier a encontrar-se, vale bem a pena colocar a questão. Pode inclusivamente ir-se mais longe, tocando num outro problema. Refiro-me à diminuição (generalizada) do número de estudantes que frequenta as aulas, sobretudo quando vigora o regime de exame final.

o *bom professor* e o professor *menos bom* não depende estritamente do método de ensino (e menos ainda dos materiais em que se apoia).

Nessa altura, tocava-me já mais a personalidade, a preparação e o entusiasmo de quem ensinava. Por isso, faço justiça aos professores que se situavam no quadrante mais convencional. Alguns quebravam essa vertente de forma bem curiosa: no final da aula, distribuíam livros de sua propriedade ou de sua autoria. Depois, ao receberem as obras que tinham emprestado, perguntavam pelo resultado das leituras, dando azo a conversas que continuavam nas bibliotecas dos institutos que eram, à época, espaços conviviais muito frequentados⁴. Os/as estudantes tinham mesmo que ler e pensar no que tinham lido. Importava não desapontar o professor.

1.2. outras experiências

Logo após a conclusão da licenciatura, ingressei no Ensino Secundário, onde ensinei ao longo de quatro anos, que incluíram um estágio pedagógico bienal. Foi com sincera pena que abandonei essa carreira bonita e então especialmente compensadora, do ponto de vista humano e profissional.

Foi nesses anos que tomei contacto com a pedagogia enquanto área disciplinar que se situava para além da intuição ou da pura adoção empírica de modelos: conheci as principais correntes da pedagogia ativa, confrontei experiências de ensino com colegas de estágio, frequentei ações de formação.

Desses anos felizes, guardei três princípios básicos, que nunca mais me abandonaram:

- é preciso saber profundamente uma matéria para poder ensiná-la com entusiasmo e acessibilidade ou para vir a escrever sobre ela. Essa necessidade requer de cada professor um trabalho porfiado de atualização, feito de leituras e de participação em reuniões de carácter científico;
- não basta conhecer bem as matérias que se ensinam, refletindo sobre elas, conversando com colegas envolvidos no mesmo interesse e lendo o que se vai publicando em diferentes línguas. É preciso também aferir continuamente os modelos de transmissão didática que adotamos. Um semestre bem-sucedido não representa uma garantia completa de que outros venham a sê-lo;
- quem se interessa por literatura tem de interessar-se por várias matérias contíguas. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente para quem se dedica ao ensino das literaturas europeias anteriores ao século XIX. Não é possível, em concreto, ensinar a partir de textos do século XVI sem conhecer solidamente aspetos histórico-filosóficos, factuais, interartísticos ou relacionados com a história da ciência.

⁴ Nessas bibliotecas, entretanto desaparecidas não como acervos mas enquanto espaços agregadores, reuniam-se grupos de alunos antes e depois das aulas, encomendavam-se fotocópias, requisitavam-se livros e consultavam-se sumários. Por sua vez, os professores tinham que se dirigir a esse mesmo espaço para atualizar os referidos sumários, então manualmente escritos em livros de capa azul.

Por último, devo admitir que aprendi a dar aulas com os milhares de estudantes com quem até hoje me cruzei nos anfiteatros e nas salas da FLUC e ainda com outros com quem contactei nas missões de ensino que efetuei em diferentes países, ora como professor convidado (França, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil) ora no âmbito do Programa Erasmus (Alemanha, Itália).

1.3. lições vindas de fora

A título de exemplo, permito-me recordar duas experiências que alteraram a minha atitude como professor: a primeira aconteceu em Hamburgo, em 1988, no início da minha carreira de Assistente. No âmbito do Programa Erasmus, fui encarregue de ministrar um ciclo de cinco lições sobre narrativa portuguesa contemporânea. Lecionava então na Faculdade há apenas dois anos e pareceu-me que o mais acertado seria adotar o modelo de aula magistral que nela prevalecia. Bastaram, porém, duas sessões para que duas estudantes me abordassem, com cortesia extrema, transmitindo-me a ideia de que estavam satisfeitos com o meu saber, mas que estavam habituados a que houvesse repartição no uso da palavra.

Foi um ensinamento precioso. Nas três aulas que restavam houve efetivamente repartição no uso da palavra, a contento dos/as estudantes. Regressado a Coimbra, tentei adotar essa norma, mesmo sabendo que enfrentaria a censura dos meus mestres. Com algumas exceções, para eles, *ensinar* equivalia a *transmitir* a matéria, de forma positiva e organizada.

Tenho a veleidade de pensar que a minha insistência acabou por contagiar alguns dos relutantes. Afinal, instigar os/as estudantes a falar e a escrever significa estimulá-los a pensar e a construir conhecimento. Numa Faculdade de Letras (na Universidade, em geral) é importante levar quem aprende não só a reproduzir saber, mas também a produzi-lo.

Partindo da lição dos seminários de Hamburgo e confrontado com as práticas de Coimbra, nunca deixei de pensar na possibilidade de superar dicotomias, encontrando equilíbrios ajustáveis em cada momento.

A segunda experiência ocorreu em Oxford, em 2002. Convidado para dar um ciclo de 10 aulas (de 50 minutos) sobre Gil Vicente, propus a análise de quatro peças do autor. Logo o meu colega me fez saber que se esperava um *corpus* mais alargado. Sugeri-me inclusivamente que em vez de me dedicar à análise de apenas quatro peças, elaborasse uma *Reading List* de pelo menos dez autos, correspondendo a cerca de um quarto das obras do autor em causa. Os alunos leriam os textos em casa e as aulas poderiam ser aproveitadas para deixar neles uma imagem geral ou menos incompleta do autor. Fiquei tão surpreendido como encantado e a verdade é que o método resultou. Logo na primeira aula, tive oportunidade de verificar que os/as estudantes tinham lido as peças indicadas três meses antes. Podíamos assim falar delas sem necessidade de recorrer a paráfrases, alcançando níveis de aprofundamento insuspeitados numa universidade estrangeira.

Desde então, não abandonei o sonho de encontrar em Coimbra estudantes/leitores/as, capazes de responder a um desafio semelhante. Num ou noutro semestre encontro alguns/algumas que me parecem em condições de responder a esta ambição. Infelizmente são quase sempre uma minoria, que se dilui nas turmas numerosas e heterogéneas com que nos cabe lidar. Na esmagadora maioria dos casos, os/as estudantes têm o primeiro contacto com os textos no decurso da aula, o que prejudica o processo de sedimentação e aprofundamento das matérias.

Ainda assim, julgo que esta diferença requer a adoção de métodos diferentes. Os que leem e questionam justificam iniciativas suplementares: na cadeira de Estudos Camonianos, por exemplo, reservo algumas manhãs de sábado (quatro em cada semestre) para analisar textos mais complexos, para discutir um ensaio marcante ou polémico ou para examinar uma edição rara. De um universo de 70 a 80 inscritos, mobiliza-se uma dúzia de estudantes para estas iniciativas, o que me deixa razoavelmente satisfeito, quer com a adesão quer com os resultados obtidos.

1.4. o síndrome do professor isolado

Analisando as mudanças que venho enumerando, sou obrigado a concluir que não houve apenas melhorias. Verifico, por exemplo, com sincero desgosto, que boa parte dos docentes vem trabalhando em crescente isolamento⁵. E não faltam questões para debater sobre o processo de ensino. Enumero apenas algumas (de carácter geral ou especificamente atinentes ao ensino de conteúdos literários) que justificam atenção concertada:

- qual o papel do livro (e das bibliotecas em geral) no processo de ensino e de estudo?
- como lidar com públicos tão heterogéneos no momento de estabelecer patamares de consecução? Como devo/posso diferenciar esses mesmos patamares em função dos grupos que compõem uma mesma turma?
- como envolver o/a estudante num processo de aprendizagem continuado em turmas que, no primeiro ciclo, excedem as sete dezenas de inscritos?
- como lidar com casos de insuficiência grave nos planos da inteligibilidade e da expressão escrita e oral?

Não me parece forçoso que cada uma destas perguntas obtenha respostas consensuais. Tenho por muito necessário, pelo menos, passar a formulá-las sem inibições, integrando-as na cultura de ensino da FLUC.

⁵ Sem nenhum tipo de saudosismo, sou obrigado a reconhecer que tenho hoje muito menos contactos de trabalho com colegas do que tinha há 20 anos. Mesmo na pós-graduação, os docentes apenas se encontram no momento da avaliação final para atribuir classificações. Só vejo vantagens em retomar a coordenação de cadeiras, na prática e em registo formal.

Se me perguntassem por onde se deve começar, atrever-me-ia a dizer que é urgente identificar, com amplitude e clareza, os perfis dos estudantes à saída de cada ciclo. Evitar-se-ia assim, desde logo, que alguns professores ganhassem fama de demasiado “exigentes” enquanto outros continuam instalados na sua prática facilitadora, bem mais conformes às tendências naturais dos/as estudantes.

Os exemplos que acima mencionei e me têm feito refletir prendem-se, afinal, com as mesmas questões de fundo:

- que objetivos devemos ter em conta quando ensinamos matérias humanísticas?
- como colocar a ênfase na necessidade da construção do saber pelo/a próprio/a estudante, com recurso a atividades extensivas (debates, visitas de estudo, participação em colóquios e congressos)?
- qual a margem que fica para o saber estabilizado, transmitido na aula e colhido nas fontes?

Se, como é desejável, as nossas aulas assentam em informação selecionada, cumpre perguntar se, enquanto professores, não deveremos também treinar os/as estudantes a escolher informação adicional: aquela que lhes é útil para avaliação, mas também aquela de que virão a necessitar em termos de gosto e de formação continuada.

2. A relação entre professor e estudante

Todos sabemos que, em anos recuados, a relação entre professor e estudante era de acentuada verticalidade.

Quando, porém, poderia pensar-se que essa situação se encontra ultrapassada, deparamos com surpresas. Embora assumindo cariz diferente, esse mesmo tipo de relação subsiste. Mesmo sem ser sobranceiro, o professor pode não ser acolhedor⁶.

Penso, em especial, naqueles e naquelas que se matriculam em cadeiras de literatura sem possuírem hábitos de leitura ou mesmo naqueles/as outros/as que não gostam de ler. Para alguns/umas que se inscrevem na cadeira de Estudos Camonianos ou na Literatura Portuguesa do Renascimento, Camões, Gil Vicente ou Bernardim Ribeiro são verdadeiros estranhos. São “amigos” do professor (que os estudou e estuda) mas não dos/as jovens, que não os entendem imediatamente, como não entendem o tempo de onde escrevem e a sensibilidade que ditou a sua escrita.

A distância entre quem conhece os autores e os textos e quem não os conhece pode garantir conforto a quem ensina. Afinal, haverá sempre forma de preencher o tempo letivo, revelando e insistindo em tudo aquilo que só o professor sabe. No limite, a preservação desta distância pode até suscitar admiração nos/as estudantes. Ter à sua frente alguém que ensinando Gil Vicente ou Camões faz ao

⁶ Nos últimos anos, tenho vindo a valorizar (e a assumir mesmo como central) o conceito de *hospitalidade*, tal como ele é definido por Jacques Derrida e aplicado às ciências da educação por Eirick Prairat.

mesmo tempo parte da comunidade de vicentistas e de camonistas, pode levar a uma posição de acatamento.

O professor deve fazer tudo para evitar esse risco. Pode e deve dar conta, desde logo, que a estabilização do conhecimento numa determinada área não se faz sem controvérsia e que as suas próprias posições (quando as possui) nem são definitivas no seu próprio percurso nem são pacificamente aceites por toda a gente.

Insistir nesse aspeto equivale a dizer aos alunos que o saber humanístico necessita de organização e fundamentação mas não é tão compendiável (ou sebentarizável) como saberes de outra natureza. Significa ainda transmitir aos alunos um importante ensinamento de carácter ético: a construção dos saberes com que lidamos nas Letras requer civilidade académica, feita de humildade e de respeito para com as posições que não perfilhamos.

3. Métodos de ensino e materiais de apoio

Se, até há quatro anos, era possível pôr em causa a utilidade dos meios remotos na transmissão do conhecimento e no acesso às suas fontes, a crise sanitária que vivemos recentemente acabou com todas as ilusões conservadoras.

A referida crise conduziu, porém, a situações extremas. Conduziu nomeadamente à tendência para dar como ultrapassados todos os métodos convencionais ou pré-digitais.

Reagindo contra essa tentação, tenho procurado recorrer a métodos combinados, na tentativa de aproveitar aquilo que cada um tem de melhor e mais ajustado às circunstâncias concretas.

Para além do recurso moderado e escrutinado a meios como o “powerpoint”, reprodução de vídeos e imagens, tenho agora conversado remotamente com estudantes que, de outro modo, não recorreriam a esse tipo de contacto; tenho ainda procurado que venham às minhas aulas colegas especialistas de universidades estrangeiras (nomeadamente do Brasil) que dificilmente poderiam colaborar de outra forma.

Mas é hoje claro, no meu espírito, que o contacto presencial é insubstituível. De facto, o que designamos por eficácia pedagógica depende, em boa parte, da proximidade física e de tudo o que ela gera⁷.

A questão dos materiais de apoio, porém, não é isenta de dilemas. Até que ponto deve o professor “facilitar” a vida aos/às seus/suas estudantes no acesso aos materiais de estudo? Não vejo que sobre esse importante aspeto exista consenso ou sequer debate organizado. A colocação na plataforma digital de elementos de consulta deve ser limitada ou deve encarar-se como geral e completa, incutindo nos/as destinatários/as a ideia de que apenas é importante o que se encontra depositado na *Uc Teacher*? Se assim é (e adivinha-se que assim venha a ser) cabe perguntar se existe a noção de que estamos a afastar os/as estudantes do contacto

⁷ Após o período de confinamento, o regresso ao ensino presencial operou-se na generalidade das grandes universidades do mundo, contrariando a expectativa de que o futuro seria marcado pela prevalência do ensino remoto. Foi (está a ser) o tempo de firmar novos equilíbrios: identificando as perdas maiores que se verificavam no ensino a distância e tomando partido de algumas possibilidades tecnológicas que a situação de crise sanitária veio tornar patentes.

com o livro, seja ele entendido como fonte primária ou secundária. Estamos também a dizer-lhes que as bibliotecas e as livrarias são lugares dispensáveis na vida de um/a estudante de Letras.

3.1. a aula

Preparo sempre as aulas quase como se fosse a primeira vez. Se se trata de explorar um dos grandes textos da literatura portuguesa do século XVI (*As Barcas* de Gil Vicente, a *Égloga Basto*, de Sá de Miranda ou o episódio de Inês de Castro, que figura n' *Os Lusíadas*), tento antecipar a reação dos/as estudantes: como conseguir que se apercebam de que estão perante obras importantes, que justificaram e continuam a justificar a atenção de tantos estudiosos? Sei bem que não basta a proclamação autoritária de que estamos perante textos “decisivos”. É necessário encontrar forma de demonstrar isso mesmo, com sentido de acolhimento e com perseverança paciente. Nem sequer me vem à cabeça o refúgio em soluções que, no passado, se revelaram eficazes. A variação dos públicos em cada semestre não consente a pura repetição de estratégias.

Ainda assim, senti necessidade de adotar um esquema-padrão. Divido cada sessão letiva em três partes: os primeiros 15 minutos são dedicados a lembrar os aspetos mais importantes da aula anterior; os 55 minutos que se seguem versam sobre matéria nova e neles prevalece a minha palavra. Por fim, a parte final da aula (20 minutos) é preenchida com o esclarecimento de dúvidas colocadas pelos/as estudantes.

Devo acrescentar que, para além de um cronograma apresentado no início do semestre, contendo a previsão geral dos sumários, disponibilizo cada plano de aula, com, pelo menos, 48 horas de antecedência. Respondo depois, por correio eletrónico, às dúvidas que me são colocadas. Numa turma de 75 inscritos as dúvidas podem variar entre duas e sete, entre cada aula. O fluxo aumenta naturalmente à medida que a data de avaliação se aproxima.

Através desta regularidade procuro obter alguns ganhos objetivos:

- a seleção dos aspetos importantes da matéria, menorizando o efeito de amálgama, que tantas vezes leva os/as estudantes a tomar como importante o que é acessório ou serve de mero enquadramento.⁸
- a participação ativa e regular dos/as estudantes;
- o faseamento claro dos conteúdos programáticos, identificando e situando o que é realmente novo em cada aula.

Não esqueço o nobre ideal universitário segundo o qual os/as estudantes “estudam” no sentido amplo da palavra, consolidando e aplicando conhecimentos

⁸ Parece-me revelador que esta necessidade se tenha vindo a acentuar nos últimos anos. Perante estudantes pouco conhecedores do contexto histórico-cultural, introduzo informação de enquadramento que, algumas vezes, equivocadamente acaba por passar como “essencial”.

de forma cada vez mais autónoma. O reverso desta atitude equivale à simples aquisição de informação e à sua devolução “fiel” nas provas de exame.

4. Avaliação

Nas cadeiras de primeiro ciclo, tenho recorrido ao que designo por *método maiêutico*. Tal como o concebo, ele consiste em construir um inventário de perguntas no final de cada módulo da matéria.

No final do semestre, chega-se a um questionário consolidado de cerca de 12 perguntas, com indicação de que delas sairão aquelas que farão parte do exame. Mesmo no regime de avaliação final (que me vejo obrigado a adoptar face à dimensão das turmas), incentivo a realização de pequenos trabalhos em torno das perguntas elencadas, de leituras recomendadas ou de outras às quais o/a estudante chega de forma espontânea, seguindo o caminho da sua própria curiosidade⁹.

Tenho assim vindo a conseguir melhores resultados, nos últimos anos. Noto, desde logo, um maior envolvimento e compromisso por parte dos/as estudantes. Quem estuda sabe o que deve estudar. Conhece também antecipadamente os critérios de correção e os fatores de valorização que tenho em conta: solidez e rigor de conhecimentos, clareza e boa estrutura discursiva, demonstração de encontro crítico com os textos e com os problemas em análise.

Entendo ainda como vantajoso estabelecer um limite mínimo para cada resposta, evitando a generalização de textos curtos e superficiais. Numa prova de primeiro ciclo, estabeleço como indicador duas páginas inteiras por resposta, num trabalho de segundo ciclo, cerca de 10 páginas e no terceiro ciclo estabeleço as 15 páginas como patamar razoável.

Mais do que a diferença entre quem obtém boa nota e quem não obtém, a separação começou a fazer-se entre quem se apresenta a exame e quem não se apresenta ou quem apresentado-se, acaba por desistir no decurso da prova. Em geral, estes/estas confessam que não se sentem preparados/as para corresponder ao que é exigido. No final das diferentes épocas, o balanço acaba por ser francamente positivo, cifrando-se em cerca de 75% de aprovações em cada edição da cadeira de Estudos Camonianos e de 71% na cadeira de Literatura Portuguesa do Renascimento. Nas cadeiras de pós-graduação, excluindo as desistências a taxa de aprovação é plena.

Conclusão

Se me pedem (como parece fazer o Regulamento do Prémio Ensino da FLUC, no seu artigo 4º) para identificar a área em que mais faço incidir as minhas energias no contacto com os alunos, respondo, sem hesitar, que é no acolhimento.

⁹ O ensino das Humanidades deve estar justamente centrado no desenvolvimento da *atenção* e da *curiosidade*, enquanto procedimentos especialmente nobres, para os quais os primeiros humanistas não se cansavam de chamar a atenção. A esse propósito, sigo de perto a perspectiva de Yves Citton (v. Bibliografia).

O facto de (com muito poucas exceções) apenas ser chamado a reger matérias sobre as quais publiquei, permite-me articular ensino e investigação.

Para além do conforto moral que daí resulta, essa circunstância favorece o reforço da hospitalidade. De facto, conhecendo melhor os conteúdos, posso trabalhá-los didacticamente com mais segurança e tirar deles mais proveito em termos de impacto intelectual e afetivo.

Tratando-se de autores portugueses do século XVI ou de Ensino da Literatura, devo assumir que conheço os “cantos à casa” e que nela posso fazer entrar e conduzir com segurança os/as estudantes que me são confiados.

Quase no termo de uma carreira que praticamente só me trouxe compensações, fui criando uma dívida enorme para com os meus professores, de quem recebi ensinamentos de forma e de substância, para com os/as colegas de diferentes gerações com quem me fui cruzando na minha Faculdade e noutras, tanto nacionais como estrangeiras. Com muitos/as estabeleci laços de confiança solidária que em muito ultrapassa a convergência de interesses académicos.

Devo imenso ainda aos meus/minhas estudantes. Devo-lhes não poucas sugestões de ajustamento e de perspetiva; devo-lhes ainda o estímulo humano que deles venho recebendo desde o início até à conclusão de cada semestre. Sem o sorriso expectante da maioria deles e delas talvez não tivesse conseguido preservar a alegria e a esperança que até hoje me acompanham sempre que transponho a porta de uma sala de aula.

Nesse mesmo sorriso reencontro a cumplicidade benévola que tocou Michèle Petit na estação de Metro das Portes D’ Orléans, aquando do episódio que serve de epígrafe a este Relatório. Nele colho sobretudo a força anímica para minimizar adversidades e continuar a acreditar na capacidade pedagógica das Letras.

Bibliografia¹⁰

- 1- BAION, Ken (2011), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- 2- (2014) *Super Courses. The future of Teaching and Learning*, Princeton University Press.
- 3- CARME de-la-Mota e PUIGVERT, Gemma (2009), *la investigación em Humanidades*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- 4- CITTON, Yves (2014), *Pour une écologie de l’attention*, Paris, Seuil.
- 5- CORDEIRO, Denilson Soares e FURTADO, Joaci Pereira (2019), Organização de, *Arte da Aula*, São Paulo, Edições Sesc.
- 6- GRAFF, Gerald (1987), *Professing Literature*, Chicago, The University Of Chicago Press.
- 7- PETIT, Michèle (2019), *Ler o Mundo*, Lisboa, Edições K Ágora.
- 8- PRAIRAT, Eirick (2019), *Propos sur l’enseignement*, Presses Universitaires de France.
- 9- ROCHE, Florence e SABY, Frédéric (2013) sous la direction de, *L’Avenir des bibliothèques. L’Exemple des bibliothèques universitaires*, Villeurbanne, Presses de l’enssib.
- 10- SMALL, Helen (2013), *The Value of Humanities*, Oxford, Oxford University Press.

¹⁰ Apesar de relativamente vasta, a Bibliografia sobre didática no ensino superior é relativamente mal conhecida e pouco frequentada entre nós. Limito-me a um elenco mínimo. Em boa verdade, escolhi apenas os títulos que me deixaram uma impressão de utilidade mais sólida e duradoura.

