

O glossário virtual colaborativo no ensino da Literatura Medieval Galego-Portuguesa

Leticia Eirín¹

Faculdade de Filoloxía, Universidade da Coruña, España

RESUMO

Este artigo parte das dificuldades sentidas atualmente pelo alunado universitário de literatura medieval galego-portuguesa no estudo e conhecimento da retórica, que neste caso tem como resposta didática a criação de um glossário virtual colaborativo graças às possibilidades oferecidas pelo Campus Virtual da disciplina, uma ferramenta de aprendizagem através da qual os alunos conhecerão e saberão definir e identificar os principais termos retóricos e poéticos, especialmente os relacionados com o trovadorismo galego-português.

O glossário foi concebido para ser construído sequencialmente pelos estudantes que, em pequenos grupos, iniciam um trabalho que depois é partilhado com o resto da turma, abrindo-se à interação conjunta através de comentários e exemplos.

Como veremos nas páginas seguintes, esta atividade contempla não só objetivos educativos muito relevantes para a sua formação ou para o desenvolvimento de competências como a investigação, a pesquisa bibliográfica ou, entre outras, o trabalho com bases de dados, mas também elementos essenciais da aprendizagem cooperativa como a responsabilização pessoal, a interdependência positiva entre os membros do grupo, a corresponsabilização por tarefas coletivas ou a reflexão sobre o trabalho de grupo.

Palavras-chave: Glossário virtual colaborativo; Retórica; Literatura medieval galego-portuguesa; Campus virtual; Inovação didática.

ABSTRACT

This article is based on the difficulties currently experienced by university students of Galician-Portuguese medieval literature in the study and knowledge of rhetoric, which in this case have as a didactic response the creation of a collaborative virtual glossary thanks to the possibilities offered by the Virtual Campus of the subject, a learning tool through which students will know how to define and identify the main rhetorical and literary terms, especially those related to Galician-Portuguese troubadourism.

The glossary is designed to be constructed sequentially by the students who, in small groups, start a work which is then shared with the whole class, opening up to joint interaction through comments and examples.

As we shall see in the following pages, this activity contemplates not only very relevant educational objectives for their training or the development of competences such as research, bibliographic search or, among others, working with databases, but also essential elements of cooperative learning such as personal accountability, positive interdependence between group members, co-responsibility for collective tasks or reflection on group work.

Keywords: Collaborative virtual glossary; Rhetoric; Medieval Galician-Portuguese literature; Virtual campus; Didactic innovation.

¹ Endereço de contacto: leticia.eirin@udc.gal

1. Considerações preliminares

Um dos principais desafios para o alunado de literatura medieval galego-portuguesa a nível universitário é o conhecimento da retórica, disciplina absolutamente necessária para conseguir uma compreensão dos textos e uma correta análise formal, especialmente das composições líricas, já que estas são as que apresentam maior dificuldade em termos de forma e conteúdo devido à sua grande mestria compositiva. Assim, com o objetivo de resolver esta situação, e como professora da disciplina, utilizamos as possibilidades oferecidas pelo Campus Virtual que a nossa universidade coloca à disposição de estudantes e professores para, através da sua aplicação “Glossário”, desenvolver uma ferramenta de aprendizagem virtual e colaborativa graças à qual o alunado conhecerá e saberá definir e identificar os termos retóricos e poéticos, especialmente os mais diretamente relacionados com o trovadorismo galego-português.

Como veremos na descrição que se segue, o glossário será elaborado com base numa pré-seleção de termos, desenvolvida neste caso pela professora da disciplina, cuja definição e exemplificação será realizada em grupos de três estudantes que seguirão regras também previamente estabelecidas e que servirão ainda para uma posterior interação entre os vários grupos. Neste tempo de interação será possível a correção de eventuais erros, o esclarecimento de dúvidas, a realização de debates ou, entre outras questões, a ampliação de conhecimentos e a adição de novos exemplos decorrentes do trabalho em sala de aula e também do realizado, quer individualmente quer em grupo, nas horas de trabalho autónomo.

A experiência aqui recolhida é uma das atividades didáticas inovadoras concebidas para Literatura Medieval Galego-Portuguesa, disciplina obrigatória do terceiro ano do ‘Grao em Galego e Português: Estudos Linguísticos e Literários’² da Faculdade de Filologia da Universidade da Corunha (UDC), onde lecionamos, e que é uma das três universidades públicas da Galiza (Espanha), juntamente com as de Santiago de Compostela e Vigo. A disciplina, de 6 créditos (ECTS), é desenvolvida no primeiro quadrimestre do ano letivo, entre a segunda semana de setembro e a terceira semana de dezembro (antes do período de férias), e tem uma carga letiva de 51 horas, normalmente distribuídas por quinze semanas com uma dedicação de três horas e meia por semana, sendo uma hora e meia de ensino expositivo e duas horas de ensino interativo; é precisamente neste último período de tempo que se inclui o trabalho com o glossário, bem como também envolve a dedicação dos alunos fora da sala de aula, como já referimos.

Noutro sentido, esta proposta é aplicável a qualquer disciplina de literatura a nível universitário, independentemente da língua utilizada, e mesmo ao ensino pré-universitário, bastando adaptar os conteúdos e o nível de exigência.

Um aspeto que devemos ter em conta é que o nível académico dos e das estudantes diminuiu substancialmente nas últimas décadas, em parte devido às várias reformas educativas que tiveram lugar nos níveis primário e secundário, mas também ao Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), mais conhecido como Processo de Bolonha ou Plano de Bolonha, uma reforma iniciada em 1999 – com o precedente da Declaração da Sorbonne de 1998 – e à qual mais de quarenta países acabaram por aderir. Esta reforma consistiu em cinco medidas básicas: a organização do ensino superior em dois níveis (licenciatura e pós-graduação), a adoção de um sistema de graus comparáveis, a introdução de um sistema comum de créditos (*European Credit Transfer System*, ECTS) para permitir e promover uma maior mobilidade do estudantado, a colaboração na garantia da qualidade com critérios e metodologias comparáveis e, finalmente, a necessária colaboração entre instituições. Em suma, tratava-se “de una reforma estructural cuyo origen no fue otro que un acuerdo a nivel europeo que cada estado miembro debía adaptar y materializar a través de sus políticas particulares siguiendo grandes directrices conjuntas” (Fernández Fernández & Madinabeitia Ezkurra, 2020, p. 30).

Mais de uma década após a entrada em vigor dos primeiros diplomas adaptados ao Espaço Europeu do Ensino Superior, podemos afirmar que, nalguns aspetos, se tratou de um retrocesso para os estudos humanísticos em geral e para a filologia em particular. Neste sentido, o próprio conceito de “filologia”, no qual se enquadra

² O ‘Grao’ do sistema universitário espanhol é equivalente à ‘Licenciatura’ do sistema português. Para uma descrição pormenorizada e a planificação do ‘Grao em Galego e Português: Estudos Linguísticos e Literários’, consultar: <https://estudios.udc.es/gl/study/detail/613G02V01>

o nosso ensino e investigação, passou a ser considerado quase um termo obsoleto e foi praticamente eliminado dos nomes dos novos graus.

Por outro lado, a criação de um espaço educativo europeu que procurasse promover medidas como as acima referidas, parecia inicialmente uma forma perfeita de promover uma adequada inclusão dos estudos medievais. Em nossa opinião, estes têm um grande potencial, na medida em que poderiam ser de extraordinária ajuda para compreender a génese e a construção da Europa e, entre outras, das línguas e literaturas de hoje, que iniciam o seu percurso precisamente neste período. Esta seria a dimensão europeia que, em nosso entender, deveria ter sido promovida no processo de adaptação das licenciaturas prévias ao EEES, e na qual a literatura medieval e o que ela implica – como o estudo da retórica e da poética, neste caso – poderia desempenhar um papel fundamental.

Mas a “harmonização” levada a cabo para adaptar a estrutura dos estudos ao regime de licenciatura mais pós-graduação implicou uma redução muito significativa da frequência em favor de um modelo mais autónomo de aprendizagem dos alunos, pelo que a carga letiva de cada disciplina foi substancialmente reduzida em relação aos planos de estudos anteriores. A esta situação há que acrescentar que a presença dos estudos humanísticos é cada vez mais reduzida a partir dos primeiros níveis de ensino, pelo que os conhecimentos retóricos, estilísticos e poéticos ou versificatórios, que nos interessam neste caso, são cada vez inferiores no alunado que acede aos estudos universitários, daí a necessidade de implementar uma ferramenta como o glossário para ajudar o estudantado na aquisição destes conhecimentos.

2. Retórica e poética

A título de breve contextualização, podemos dizer que a retórica é a arte ou técnica de falar bem. O seu nascimento³ está intimamente ligado ao reconhecimento do valor da linguagem e do discurso, uma vez que originalmente procurava persuadir o público, e remonta ao século V a. C. na Sicília, mais concretamente em Siracusa, uma cidade de grande importância na Antiguidade, provavelmente devido à sua localização estratégica no Mediterrâneo. A partir daí, foi introduzida em Atenas pelos sofistas, e foi Aristóteles que, um século mais tarde, na sua *Retórica*, lançou as bases para a sistematização do seu estudo, identificando-a como um dos elementos fundamentais da filosofia. Ao longo da história da retórica, encontramos grandes nomes como Cícero e a importância que deu à oratória ou Quintiliano e a sua pedagogia retórica, ambos no âmbito latino.

Mas passemos da Antiguidade para o período que nos interessa aqui, a Idade Média, uma época que “eredita in blocco i sistemi delle retoriche e delle poetiche greco-romane, senza avvertire stacchi, e tanto meno la fine di un’epoca, nell’ininterrotta trasmissione della cultura antica” (Mortara Garavelli, 1997, p. 39), facto que reforça a ideia de que os medievais se consideravam continuadores dos clássicos, apoiando-se nos seus conhecimentos para tentar ver mais longe, tal como expressam as conhecidas palavras de Ioannes Saresberiensis, que os descreve como anões apoiados em ombros de gigantes: “Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea”⁴ (Saresberiensis, 1610, p. 148). Em suma, a Idade Média não implicou, de modo algum, uma rutura em relação aos clássicos, tal como foi transmitido pelo Humanismo posterior, mas sim uma continuidade, também em relação à retórica.

Assim, na Idade Média, encontramos a retórica como um grupo bem definido e como uma das três artes liberais que, juntamente com a lógica e a gramática, constituíam o *Trivium*, estudado no *Studium Generale* – o precursor das universidades posteriores. No século XIII, no auge do esplendor do trovadorismo galego-português, a retórica assume a forma de várias artes: a epistolografia (*ars dictaminis*), a pregação (*ars*

³ Para a história da retórica remetemos para Mortara Garavelli (1997, pp. 17-53). Para o período específico da Idade Média, ver Curtius (1984) e Faral (1983).

⁴ Incluímos a tradução (que é nossa): “Bernardo de Chartres dizia que somos como anões sobre os ombros de gigantes, e que por isso podemos ver mais coisas e mais longe do que eles, não porque tenhamos uma visão mais penetrante ou sejamos mais altos em estatura, mas porque o grande tamanho dos gigantes nos eleva e nos sustenta até uma certa altura”.

praecandi) e a versificação (*ars poetriae*). Esta última, que se destina eminentemente à composição de obras, sobretudo em verso, incluía questões de carácter teórico (como a disposição das obras ou as fórmulas exordiais e de encerramento), de carácter estilístico e as que se referiam ao puro *ornatus* retórico, à ornamentação textual.

A retórica deste período reflete já a separação entre a arte oratória, entendida como aquela que leva à ação, e a expressão (Mortara Garavelli, 1997, p. 42). Assim, a confusão e os limites entre retórica e poética, embora venha de tempos muito antigos, uma vez que já estava presente na época romana, parece ter-se completado precisamente na Idade Média, e o estudo das figuras e do seu uso, bem como o conhecimento da métrica, tornaram-se particularmente importantes.

É, pois, sobre os termos retóricos e poéticos – e, por extensão, sobre os termos métricos ou versificatórios – que se debruça o glossário em questão, em resposta à necessidade de conhecimento do alunado, mas também porque “falta um inventário sistemático dos artifícios retóricos usados pelos trovadores galego-portugueses”, como já assinalou Elsa Gonçalves no estudo introdutório de *A Lírica Galego-Portuguesa* (1992, p. 71), situação que, mais de trinta anos depois, continua por resolver.

3. Enquadramento teórico

E este conhecimento de retórica que o estudantado deve adquirir é conseguido através da aprendizagem colaborativa ou cooperativa, que é uma das ferramentas implementadas no domínio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) com o objetivo de facilitar as interações entre os alunos. A aprendizagem colaborativa foi desenvolvida no ensino presencial, mas foi adaptada aos modelos de ensino misto ou virtual, tendo registado um grande avanço nos últimos anos devido à pandemia global, que exigiu uma mudança nos parâmetros de ensino. Na sua essência, a aprendizagem cooperativa implica trabalhar em conjunto para um objetivo comum:

Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. Considerable research demonstrates that cooperative learning produces higher achievement, more positive relationships among students, and healthier psychological adjustment than do competitive or individualistic experiences. (Johnson et al., 1991, p. 5)

A experiência docente – e, naturalmente, os estudos existentes sobre este tema – diz-nos que quando os estudantes trabalham em grupo, aumentam a sua empatia, compreensão e respeito pelo ponto de vista dos outros, aprendem a negociar e a chegar a um consenso sobre ideias e posições, mas também a argumentar corretamente as suas próprias opiniões e pensamentos, o que leva à criação de espaços confortáveis e ideais para a promoção da aprendizagem.

Vários estudos demonstraram que os alunos e alunas que trabalham em equipa têm um nível muito mais elevado de envolvimento na aprendizagem individual e coletiva, além de favorecerem a participação de todos e de cada um, eliminando o protagonismo desnecessário e inadequado que tende a surgir nas salas de aula, onde um ou vários alunos podem monopolizar o tempo e a atenção. Por outro lado, e como defende Domingo (2008):

Los alumnos pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a sus compañeros. La razón fundamental es que los compañeros están más cerca entre sí por lo que respecta a su desarrollo cognitivo (la zona de desarrollo proximal enunciada por Vigotsky) y a la experiencia en la materia de estudio. (p. 232)

Mas nem todo o trabalho de grupo implica um trabalho verdadeiramente colaborativo, e é por isso que é necessário cumprir uma série de características, tais como um grupo estruturado – no sentido em que cada pessoa tem a sua própria tarefa – e com objetivos específicos definidos desde o início, que sejam claramente enunciados e conhecidos por todos os membros. É também muito importante que exista uma interdependência positiva, embora este seja um fator que demora um pouco mais a ser alcançado, porque

implica o conhecimento mútuo entre os membros do grupo e o estabelecimento de uma relação de companheirismo e confiança.

E é precisamente esta última característica que constitui um dos componentes fundamentais da aprendizagem cooperativa, tal como tem sido tradicionalmente formulada ao longo dos anos, desde os primeiros estudos dos irmãos Johnson⁵ no final do século passado – que constituem a base do trabalho cooperativo –, e que foram posteriormente retomados e seguidos por muitos investigadores.

Destacamos alguns desses componentes que consideramos mais relevantes para a experiência, que detalharemos na secção seguinte deste artigo. Desta forma, e para além da interdependência já referida, deve existir uma interação positiva entre o alunado, que os leve a ajudarem-se e a apoiarem-se mutuamente no seu esforço de aprendizagem partilhada. A responsabilidade pessoal torna necessário que os professores avaliem o desempenho de cada aluno, uma vez que é absolutamente essencial para o grupo saber quem precisa de mais apoio para completar a atividade, e cada um deles deve fazer tudo o que estiver ao seu alcance para o correto desenvolvimento do trabalho de grupo. As competências cooperativas são, por seu lado, imprescindíveis para que o grupo funcione de forma ideal, e devem ser adquiridas gradualmente pelo alunado, uma vez que a maioria dos estudantes provavelmente não trabalhou anteriormente em situações de estudo cooperativo e não sabe como se comportar no grupo (gerar confiança, gerir conflitos, tomar decisões, etc.).

Por fim, o grupo deve fazer a sua própria análise sobre como e em que medida está a atingir os seus objetivos e como é a relação de trabalho entre os seus membros, o que permite que todos recebam *feedback* sobre as suas competências e o seu trabalho cooperativo.

Não podemos concluir este enquadramento teórico em que baseamos a nossa experiência sem nos referirmos, de forma um pouco mais detalhada, aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que são um espaço educativo alojado na web, um conjunto de ferramentas informáticas que permitem a interação didática para que o alunado possa realizar as tarefas de aprendizagem, tais como ler documentos, realizar atividades, conversar, colocar questões ao professor e, claro, trabalhar em equipa (Delgado & Solano, 2009). Um destes ambientes de aprendizagem é o *Moodle*, uma plataforma virtual amplamente utilizada em todo o mundo, que é um sistema gratuito de gestão de cursos e foi concebido por Martin Dougiamas em 2002, que baseou a sua criação nas ideias do construtivismo social⁶. A própria palavra *Moodle* é um acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, mas também faz alusão ao verbo inglês *noodle*, que se refere a fazer ou pensar algo de uma forma algo errática, como se estivesse a vaguear, ou seja, como um utilizador da plataforma pode abordar o estudo ou o ensino em linha, dependendo da disponibilidade e da intenção de cada pessoa.

No caso específico da Universidade da Corunha, da qual fazemos parte, esta plataforma passou a chamar-se Campus Virtual há alguns anos e oferece-nos a possibilidade de construir glossários. A própria plataforma *Moodle*⁷ incentiva a utilização de glossários, indicando que a riqueza do vocabulário está normalmente associada à riqueza do pensamento, e sugere o trabalho num ambiente colaborativo, bem como a referência a um uso definido pelo professor e produzido pelos alunos. No primeiro caso, o glossário definido pelo professor permite a apresentação de conceitos-chave do curso, enquanto o glossário produzido pelos alunos permite-lhes experimentar uma ferramenta colaborativa que ajuda no seu desenvolvimento e o seu produto final tornar-se-á uma referência para os próprios estudantes.

⁵ Referimo-nos aos estudos de Johnson & Johnson (1989 e 1999) – que podem ser considerados praticamente obras clássicas neste domínio – e que, naturalmente, constituem a base para o conhecimento e desenvolvimento do trabalho cooperativo; também devem ser tidos em conta Johnson, Johnson & Smith (1991 e 2006), entre outros. Estes estudos pioneiros foram posteriormente recolhidos por muitos especialistas, incluindo Pujolás (2008), os capítulos do volume coordenado por Serrano Gisbert (2012) ou Domingo (2008), e nos quais baseamos o nosso discurso teórico neste artigo.

⁶ Ver a história do *Moodle* em <https://moodle.com/pt-br/sobre/a-moodle-story/>

⁷ Para utilizações didáticas do Glossário: https://docs.moodle.org/all/es/Usos_didácticos_del_Glosario

4. O glossário virtual colaborativo de termos retóricos e poéticos

Como indicámos anteriormente, a criação do glossário é motivada pela necessidade de reforçar o estudo da retórica e da poética entre o alunado de Literatura Medieval Galego-Portuguesa, do terceiro ano do ‘Grao en Galego e Português: Estudos Lingüísticos e Literarios’. Trata-se de uma disciplina quadrimestral que costuma ter uma média de vinte a trinta alunos, número que permite realizar este tipo de atividade de forma ordenada e otimizada.

Os estudantes de literatura de hoje entram geralmente nos seus estudos universitários com um conhecimento relativamente limitado de disciplinas como a retórica ou, pelo menos, muito inferior ao que os estudantes poderiam ter há algumas décadas, devido, como também já assinalámos em páginas anteriores, às reformas educativas que tiveram lugar tanto no ensino básico e secundário como a nível universitário. Esta situação deu origem a uma série de novas necessidades educativas a que nós, professores, tentámos dar resposta através da inovação pedagógica.

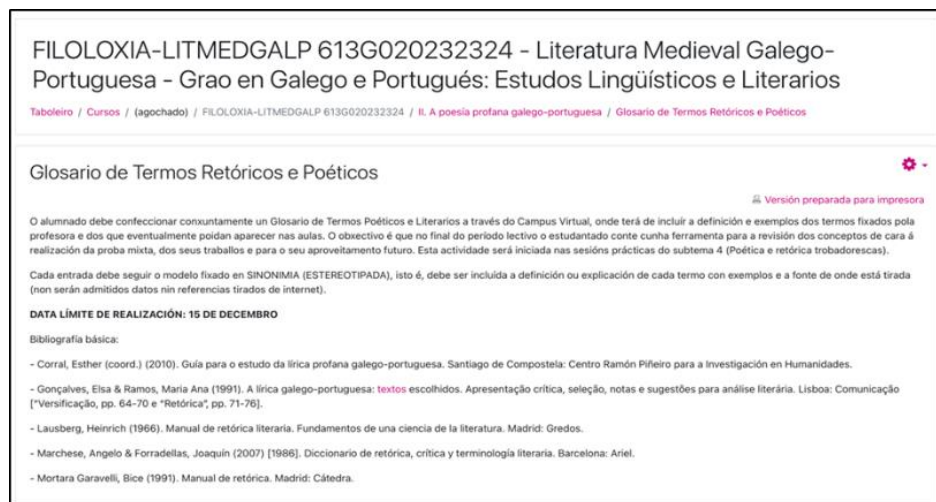
Esta proposta de glossário foi iniciada há vários anos e, inicialmente, não partiu de uma experiência colaborativa, mas foi a análise da experiência e dos seus resultados – que não eram os desejados –, bem como o estudo das necessidades e do comportamento dos alunos, que nos conduziram gradualmente para o trabalho colaborativo.

Neste sentido, e como refere Domingo (2008, p. 236), a aprendizagem colaborativa “se debe incorporar de forma progresiva a la docencia de un/a profesor/a y con una cierta cautela: primero, tendría que hacer algunas experiencias de prueba siempre, preferentemente, asesorado por algún profesor/a que ya tenga cierta experiencia”. No nosso caso, esta implementação progressiva da versão colaborativa do glossário não foi efetuada com o apoio de outra pessoa experiente, mas graças à formação complementar oferecida pela nossa universidade.

Neste ponto, devemos, evidentemente, aludir aos desafios desta transformação, tanto do ponto de vista do professorado como do alunado. Para estes últimos, trata-se de uma novidade importante, uma vez que não estão habituados ao trabalho colaborativo que, como já explicámos na secção anterior, não é simplesmente um trabalho de grupo, mas vai muito mais longe, traz consigo implicações que devem assumir gradualmente e que dizem respeito tanto à sua forma de trabalhar como às relações que devem estabelecer entre si. Mas, sem dúvida, os resultados não demoram a aparecer e têm consequências muito benéficas, como a retroalimentação dos conhecimentos que adquirem ou o amplo grau de compreensão da matéria que estão a estudar, conseguindo assim uma aprendizagem ativa (Domingo, 2008, p. 236).

Mas passemos à descrição das características do glossário, que tem um formato virtual, é criado através do Campus da disciplina, o que permite a elaboração de glossários de uma forma muito fácil. Quando o recurso é ativado, aparece uma lista de definições para os participantes, como um dicionário, podem ser anexados ficheiros e as entradas podem ser visualizadas e pesquisadas por ordem alfabética ou por categoria, data ou autor. Além disso, as entradas podem ser aprovadas por defeito ou requerer a aprovação da pessoa responsável antes de ficarem visíveis para o resto do grupo. Também podem ser permitidos comentários às entradas e estas podem até ser valoradas por professorado e alunado.

Figura 1. Glossário de Termos Retóricos e Poéticos no Campus Virtual da disciplina



O glossário virtual colaborativo de termos retóricos e poéticos compreende várias fases de desenvolvimento:

- Em primeiro lugar, trata-se de um glossário inicialmente definido pela professora, que estabelece os termos retóricos e poéticos que marcarão o início do trabalho. Nesta fase, é também elaborada a bibliografia de referência a oferecer ao alunado para o desenvolvimento do seu trabalho, nomeadamente manuais de retórica e dicionários de termos retóricos e literários. Da mesma forma, é dado um exemplo de como deve ser feita a entrada, que terá necessariamente de incluir a definição e explicação do termo em questão, exemplos ilustrativos e a referência ou referências bibliográficas que foram utilizadas. Neste caso, não serão permitidas referências obtidas a partir da internet, uma vez que se trata de um meio muito cómodo para os alunos, ao qual recorrem com demasiada frequência, mas esta atividade destina-se também a desenvolver capacidades como a pesquisa bibliográfica e a investigação, que são também duas das competências que os estudantes têm de alcançar ao longo dos seus estudos universitários.

Figura 2. Termos retóricos e poéticos estabelecidos inicialmente pela docente para serem definidos pelos estudantes

Alegoria	Figura etimológica	Palavra rima
Aliteração	Fiinda	Paralelismo
Amplificação	Fonosimbolismo	Paronomásia
Anadiplose	Gradação ascendente	Perífrase
Anáfora	Hipérbato	Poliptoto
Anástrofe	Hipérbole	Polissíndeto
Antítese	Homoteleuto	Quiasmo
Apóstrofe	Interrogação retórica	<i>Ratiocinatio</i>
Assíndeto	Ironia	Refrão
Ateúda (até a fiinda)	Isossilabismo	Símil ou comparação
<i>Descriptio</i>	Leixa-prem	Sinédoque
Dobre	Litote	Sinonímia amplificante
Encavalgamento	Metáfora	Sinonímia esterotipada
Epanadiplose	Metonímia	Vitupério
<i>Equivocatio</i>	Mordobre	Zeugma
<i>Exclamatio</i>	Oxímoro	Etc.
<i>Explicatio</i>	Palavra perduda	

- O alunado divide-se em grupos de três pessoas que, seguindo a denominação habitual, devem ser considerados “formais”, pois não são temporários – como noutros casos – uma vez que trabalharão em conjunto durante todo o período para conseguir objetivos compartidos. Cada aluno tem duas

responsabilidades: levar ao nível máximo a sua própria aprendizagem e a dos seus pares (Marcano et al., 2017, p. 112). A professora atribui um grupo a cada aluno, explica a atividade e o que está envolvido na organização cooperativa, especialmente a interdependência e a responsabilidade individual e do grupo. Cada membro do grupo é responsável pela definição e exemplificação de dois termos – igualmente pré-determinados – num total de seis termos iniciais para cada grupo. O trabalho individual é depois revisto no seu conjunto, antes de ser introduzido na ferramenta virtual, uma vez que deve haver uniformidade de redação e expressão, e a sua publicação no glossário está sujeita à revisão da professora. Esta fase será efetuada no primeiro mês e meio do período letivo.

Figura 3. Exemplo de entrada no glossário

ANADIPOSE
 (Última edición: Venres, 15 de Decembro de 2023, 21:11)

A anadiplose é unha figura retórica que se produce mediante a repetición retórica ao principio do verso dunha ou varias palabras expresadas ao final da construción precedente. O seu uso, como di Mortara Garavelli (1988), "en contextos de gran intensidade conceptual ou visionaria acentúa a solemnidade, a suxestión evocativa etc."

Boca que arrastra mi **boca**.
Boca que me has arrastrado.
 (M. Hernández)

É unha variedade da reduplicación, dado que a repetición prodúcese en contacto entre expresións contiguas, aínda que unha pertenza ao final do sintagma e a outra ao principio do sintagma seguinte. Podemos observar como o anterior acontece neste verso dunha cantiga de loor:
 A que Deus **ama**, **amar** debemos
 Fidalgo Francisco, E. (2004). "As Cantigas de Loor de Santa María". [páx. 189-190]

O verbo "ama" ao final da primeiro sintagma repítese no comezo do seguinte, aínda que ten unha pequena variación podemos consideralo unha anadiplose.

Tomado parcialmente de:
 Beristáin, H. (1995). Diccionario de retórica y poética. Porrúa. [páx. 37-49].
 Fernández, V. H. (2007). Diccionario práctico de figuras retóricas y términos afines. [páx. 37-49].
 Marchese, Angelo & Forradellas, Joaquín (2007) [1986]. Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria. [páx. 21-25].

- A partir daí – e semanalmente – os alunos devem introduzir, também no seio do grupo, exemplos nas entradas definidas pelos outros grupos, que devem ser retirados dos textos trabalhados nas aulas e no trabalho autónomo, bem como novas entradas, ou seja, novas definições de termos que possam surgir nas sessões presenciais. Na secção “comentários” de cada entrada do glossário serão incluídos exemplos adicionais e possíveis diálogos entre grupos, pois é provável que haja questões que não sejam corretamente compreendidas e/ou introduzidas.

Parte deste trabalho envolve a utilização de bases de dados online – principalmente o *Universo Cantigas* (Ferreiro, 2018-) – que incluem o *corpus* dos textos profanos galego-portugueses, desenvolvendo assim também a utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), tão relevantes nos dias de hoje.

- Há ainda que ter em conta a avaliação, cujas condições são do conhecimento dos estudantes desde o início da atividade. A professora supervisiona o trabalho realizado em todos os momentos, de modo que, embora o alunado esteja agrupado, a qualificação é individual, o que ajuda a reforçar tanto a responsabilidade pessoal como a corresponsabilidade em tarefas coletivas, pois ambas são necessárias para o correto desenvolvimento do trabalho. Devemos ainda ter em conta que a atividade implica a obtenção de um *feedback* formativo muito importante para a concretização das aprendizagens que, para além da avaliação do ensino, provém da autoanálise do grupo, orientada, e em certa medida também “forçada”, inicialmente pela professora nas sessões presenciais da disciplina – nas sessões de ensino interativo, como já referimos –, uma vez que as e os alunos não costumam ter esta dinâmica, e que se apresenta como algo fundamental nesta atividade cooperativa, porque implica discutir como e de que forma podem aprender.

Por outro lado, o máximo que cada pessoa pode obter é dois valores da qualificação total da disciplina (10 valores).

- O resultado é uma experiência de aprendizagem verdadeiramente significativa para o alunado e o próprio glossário de termos retóricos e poéticos como um produto de referência, um guia para os seus estudos presentes e futuros, ao qual podem recorrer para rever conceitos, exemplos ou, entre outras coisas, comparar casos.

5. Considerações finais

A experiência descrita reflete uma atividade de inovação didática que responde a uma necessidade real dos estudantes de letras e que pode ser facilmente adaptada a outros níveis académicos. É também um *work in progress* do ponto de vista do pessoal docente, uma vez que partimos de um trabalho virtual individual que evoluiu para um trabalho virtual cooperativo que, ano após ano, está a assumir uma forma mais adequada e definida, mas que também se ajusta às necessidades de cada grupo de estudante e à passagem do tempo. A elaboração do glossário de termos retóricos e poéticos envolve, em suma, a aquisição, por parte do alunado, das competências relevantes da disciplina e do curso, bem como a aquisição das principais componentes da aprendizagem colaborativa. No primeiro caso, implica que os estudantes conheçam os fundamentos básicos da retórica, da poética e da versificação, saibam analisar textos, tenham a capacidade de avaliar criticamente, analisar e sintetizar informação especializada, sejam capazes de aplicar o conhecimento literário à prática, utilizem recursos bibliográficos, bases de dados e instrumentos de pesquisa de informação, adquiram a capacidade de autoformação, análise e síntese ou, entre outros, aprendam a avaliar criticamente o conhecimento e a importância da investigação e da inovação. No que diz respeito à aprendizagem colaborativa ou cooperativa, o alunado trabalha a interdependência positiva, a exigência pessoal, o desenvolvimento de competências de cooperação e a autoanálise do grupo, tão importante para a obtenção de *feedback* sobre a participação, tanto a nível individual como de grupo. Em suma, é uma atividade que gera resultados verdadeiramente gratificantes, tanto para o alunado como para o pessoal docente.

Referências

- Curtius, E. R. (1984). *Literatura europea y Edad Media latina* (4ª reimpr.), 2 vols. Fondo de Cultura Económica.
- Delgado Fernández, M., & Solano González, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Faral, E. (1971). *Les arts poétiques du XII^e et du XIII^e siècle. Recherches et documents sur la technique littéraire du Moyen Age*. Honoré Champion.
- Fernández Fernández, I., & Madinabeitia Ezkurra, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 28-52. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15149
- Ferreiro, M. (Dir.) (2018). *Universo cantigas. Edición crítica da poesía medieval galego-portuguesa*. Universidade da Coruña. Disponível em <http://universocantigas.gal> (consult. 20/09/2024).
- Gonçalves, E., & Ramos, M. A. (1992) [1983]. *A lírica Galego-Portuguesa. Textos escolhidos*. Comunicação. Grao en Galego e Português: Estudos Lingüísticos e Literarios. Disponível em <https://estudos.udc.es/gl/study/detail/613G02V01> (consult. 20/09/2024).
- História do Moodle. Disponível em <https://moodle.com/pt-br/sobre/a-moodle-story/> (consult. 20/09/2024).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2006). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.
- Marcano, J., Martínez, Y., Aguillón, P., & Narváez, J. (2017). Cooperación y colaboración para la construcción de glosarios en ambientes virtuales de aprendizaje. *Impacto Científico*, 12(2), 109-126.
- Mortara Garavelli, B. (1997) [1988]. *Manuale di retorica*. Bompiani.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo (9 ideas clave)*. Graó.

- Saresberiensis, I. (1610). *Metalogicus*. Disponível em: https://archive.org/details/bub_gb_KklwRZGFjpYC (consult. 20/09/2024).
- Serrano Gisbert, M. F. (Coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en contextos universitarios*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Usos didácticos del Glosario. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/es/Usos_didácticos_del_Glosario (consult. 20/09/2024)