

**ARLYSE SILVA DITTER**

**A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA:  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE  
LITERATURA TROVADORESCA  
MEDIADA POR UM HIPERTEXTO.**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
Campo Grande – MS

**ARLYSE SILVA DITTER**

**A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA:  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE  
LITERATURA TROVADORESCA  
MEDIADA POR UM HIPERTEXTO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação Escolar e Formação de Professores

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>.dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Lima Paniago Lopes.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**2007**

**A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA:  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE  
LITERATURA TROVADORESCA  
MEDIADA POR UM HIPERTEXTO.**

**ARLYSE SILVA DITTER**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>.dr<sup>ª</sup>. Maria Cristina Lima Paniago Lopes.

---

Prof<sup>ª</sup>.dr<sup>ª</sup>. Leny Rodrigues Martins Teixeira

---

Prof<sup>ª</sup>.dr<sup>ª</sup>. Maximina Maria Freire

“Um conceito não pode ser reduzido à sua  
definição, principalmente se nos interessar-  
mos por sua aprendizagem e seu ensino.”  
Gerard Vergnoud

“A poesia é indispensável. Se ao menos sou-  
besse para quê...”  
Fischer

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos dois grandes amores da minha vida:

A minha filha, Maria Luiza, *Malu*, que foi concebida, nasceu e chegou aos três anos junto a todo o processo que envolveu esta pesquisa. Pelo que você já é, doce, inteligente, independente e companheira. Qualquer dia desses, atenderei suas batidas na porta, irá entrar na biblioteca e me ajudar com o ‘trabalho’.

Ao meu marido, Irio, que esteve presente de diversas maneiras nas inúmeras etapas desta pesquisa, sempre me dando apoio, inclusive quando não percebíamos estar. O amor sempre fala mais alto.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, que com muito amor, retornando de uma manhã de sol da praia da Costa, no Espírito Santo, comprou letrinhas de plástico, me introduziu em um processo de letramento literário e me alfabetizou nas páginas do Topo Gígio e da Luluzinha, antes mesmo da minha entrada na escola. Aqui está mais um fruto dessa semente.

A Literatura, Arte, como todas, feita de elementos abstratos, e que, no entanto, se fez concreta em muitos lugares e diversos momentos de minha vida, tornando-se meu refúgio, meu ponto de convergência, minha oficina de forja de valores morais aos estéticos. Lugar onde me encontro, e a todos e a tudo.

Quando estamos sozinhos em um projeto de pesquisa, que envolve tanto o nosso tempo, o sentimento que nos toma conta é o da solidão. Esquecemo-nos que essa é uma solidão apenas física. Tive uma rede de apoio durante este tempo, pessoas que também devem ser lembradas aqui.

Agradeço, então, a todas as funcionárias do Centro de Educação Infantil, Domingos Sávio, da UCDB; que receberam e cuidaram de uma bebezinha de 3 meses de forma a deixar tranquilos pais de primeira viagem.

A incansável, e sempre solícita, apesar dos milhões de tarefas, Sônia, a secretária do curso.

A Célia Tavares Rino, educadora crítica e ousada, que sempre abriu as portas da sua escola, Colégio Amor Perfeito, e agora do IAPECC, para que eu pudesse exercer o que ela já sabe. Sem seus alunos minha pesquisa certamente seria outra.

A minha secretaria do lar, Helena, pelo carinho com que se dedicou às tarefas da casa e pelo amor a minha Maria Luiza.

A minha família, mãe, irmãs, avó e sobrinho, desculpem-me pelo abandono afetivo.

Aos professores de minha vida; que em vários momentos e sob diversas formas, contribuíram para que eu me tornasse professora e, quiçá, chegasse ao Mestrado, eu lhes agradeço agora, rememorando-os. Aos professores Décio Bragança e Hélder Piniheiro, do Colégio Nossa Senhora das Dores em Uberaba, Minas Gerais, por aprofundar minha paixão nas águas imensas e profundas da filosofia, do teatro e da Literatura. Ao professor dr. Luis Augusto Fisher, da UFRGS, um muso... Sempre inspirador, como não lembrar dos anos de graduação e me espelhar em seu amor pela Literatura.

As Marias de minha vida: Professoras Gláucia Maria, Ângela Maria, Swania Maria e Maria da Graça do Colégio Nossa Senhora das Dores, em Uberaba, Minas Gerais. Da Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental foram cúmplices da paixão semeada pela minha mãe, souberam estimular aquilo que eu tinha de melhor.

Professoras dras. Maria Luiza de Carvalho Armando e Maria do Carmo Alves de Campos, minhas orientadoras dos projetos de PIBIC, na UFRGS. Obrigada por me ensinarem um caminho para transformar a minha paixão, na paixão dos que encontro. Maria Luiza, não é atoa que este trabalho, no campo da Educação, tem em si a Literatura Medieval. A professora Dra. Maria Adélia Menegazzo, da UFMS, a primeira pessoa a apostar neste projeto de pesquisa, há seis anos atrás, em um curso de especialização. Espero que nossos caminhos ainda se cruzem.

E agora, a derradeira Maria, à Prof<sup>a</sup>.dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Lima Paniago Lopes, que comprovou o que a academia precisa descobrir: competência combina com delicadeza, paciência e companheirismo. Obrigada por entender e respeitar meu processo de pensamento e escrita. Parabéns pela perspicácia ao introduzir ajustes, manter idiosincrasias teóricas... Mas, certamente, sou mais grata ainda e, te parabenizo, de forma ainda mais esfuziante, por me ajudar a abraçar novamente meu trabalho, quando recebeu a mim e, a ele, em meio a tantos percalços.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, pela profundidade do conhecimento compartilhado. Em especial, ao professor dr. Ivan Meira Russeff que me incentivou a realizar a seleção desse programa, com a promessa de que eu encontraria tudo o que acabo de descrever.

Não podia deixar de agradecer às professoras que integraram a banca de qualificação, professoras dras. Leny Rodrigues Martins Teixeira (UCDB) e Maximina Maria Freire (PUC-SP) que contribuíram para a conclusão deste texto com sugestões e críticas muito pontuais.

**Ditter, Arlyse Silva. A Educação em tempos de cibercultura: aprendizagem significativa de Literatura Trovadoresca mediada por um hipertexto.** Campo Grande, 2006. 289p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Estamos inseridos na cibercultura, que se caracteriza por uma presença e influência das novas tecnologias em nosso *modus vivendis*, como a Internet e as textualidades que a mesma nos propõe, a exemplo, o hipertexto. O objetivo geral da pesquisa é investigar, segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa, o processo de ensino e aprendizagem da Literatura Trovadoresca mediado por um hipertexto e sua influência nos níveis de aprendizagem evidenciados. Busca, mais especificamente, responder a duas perguntas: Quais foram os níveis de aprendizagem, segundo a TAS, que os sujeitos atingiram para o conceito da Literatura Trovadoresca, mediante os objetivos de aprendizagem previstos para uso de um hipertexto? Que aspectos da estrutura e do uso de um hipertexto, disponibilizado para aprendizagem do conceito Literatura Trovadoresca, influenciaram os resultados sobre os níveis de aprendizagem evidenciados? Sob a perspectiva de uma pesquisa-ação, a pesquisadora/docente e os alunos de uma turma de oitava série, de uma escola particular, utilizaram o hipertexto “Imagens do Trovadorismo”, com o foco na aprendizagem do conceito em questão. Contamos como instrumentos da pesquisa: registros de aprendizagem dos alunos nas avaliações de sondagem e final; ficha de registro do percurso de consulta do hipertexto, atividades e questionário sobre o uso do mesmo. Como resultado, ficou evidente que a construção da aprendizagem significativa, mediada por um hipertexto, ocorre de forma mais recorrente em seus primeiros níveis. O nível da aprendizagem significativa subordinada, para o conceito em questão, Literatura Trovadoresca, diante dos objetivos traçados, ocorreu em índices bem menores. O uso do hipertexto, mesmo diante de sua composição sob um pano de fundo teórico, pouco contribuiu para a construção dessa aprendizagem, já que muitas das atividades, elaboradas para cada objetivo de aprendizagem, não foram realizadas com a esperada consulta aos links que disponibilizavam os conteúdos pertinentes a tais objetivos. Alguns fatores foram determinantes para tais resultados: a ausência de conhecimento subsunçor para o conceito, a falta de autonomia de leitura e ao nível de formação dos sujeitos, entre outros. No entanto, os resultados evidenciaram a necessidade de uma interação entre a tríade: materiais, aluno e professor para se alcançar a aprendizagem significativa, há entre os alunos uma idéia de facilitação da aprendizagem pelo uso do hipertexto que se contrapõe a realidade do uso.

**Palavras-chave:** Hipertexto / Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS) / Literatura



**Ditter, Arlyse Silva. The education at the cyberculture times: Significant Learning of The Trovadoresca Literature mediated by the hypertext.** Campo Grande, 2005.296 p. Dissertação (Master). Programa de pós-graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

### **ABSTRACT**

We are at the cyberculture which is characterized by a presence and influence of the new technologies in our *modus vivendis*, like the internet and the textualities, for example the hypertext. The main objective of the research is to investigate, according to the Significant Learning Theory (TAS), the Trovadoresca Literature Teaching and Learning Process mediated by the hypertext and its influence at the evident learning levels. The research aims more specifically to answer two questions: Accordingly to the TAS and to the learning objectives to a hypertext use, which were the reached learning levels related to the Trovadoresca Literature concept? Which aspects of the hypertext (structure and use) available to the Trovadoresca Literature Learning influenced the results about the evidenced levels of learning? Under the perspective of an intervention-research, the researcher/teacher and the students from the 8<sup>th</sup> grade of a private school used the hypertext “Trovadorism Images” focusing the TAS concepts. The research instruments were the students learning recordings at the pre and the final evaluations; visited links reports from the mentioned hypertext; activities and questionnaire about the use of the hypertext. As a result, it was evident that the Significant Learning construction, mediated a hypertext, occurs more frequently in its first levels. The Subordinate Significant Learning Level, at the Trovadoresca Literature Context, accordingly to the traced objectives, occurred in lower frequency. The hypertext use, even under a theoretical base construction, did not contribute much to the learning process since lots of the prepared activities for each learning objective were not done with the expected link consultation. Some factors led to such results: the lack of the subsumer knowledge to the concept; the absence of reading autonomy; the low formation of the subjects, among others. However, the results evidenced the necessity of an interaction of the trio: materials, student and the teacher to reach the significant learning. There is among the students an idea of facilitating the learning by the use of the hypertext which opposes the real use.

**Key-words:** Hypertext; The Significant Learning Theory (TAS); Literature

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> HIT <sup>1</sup> - Mapa do LH <sup>2</sup> 1 - Apresentação Inicial .....	118
<b>Figura 2:</b> HIT - LH 1- Apresentação Principal – Tela 1.....	119
<b>Figura 3:</b> HIT - LH 1- Apresentação Principal - Tela 2.....	119
<b>Figura 4:</b> HIT – LH 2 - Menu - .....	120
<b>Figura 5:</b> HIT - LH 13- Lírica Trovadoresca - Tela 6.....	121
<b>Figura 6:</b> HIT - LH 9 - Catarismo - Tela 6.....	122
<b>Figura 7:</b> HIT - LH 4 - Cruzadas - Tela 1.....	122
<b>Figura 8:</b> HIT – LH 4 - Cruzadas - Tela 6.....	123
<b>Figura 9:</b> HIT - LH 15 - Trovadorismo e Atualidade .....	123
<b>Figura 10:</b> HIT - LH 22 - Resumo - Tela 3 .....	149
<b>Figura 11:</b> HIT - LH 22 - Resumo - Tela 5.....	153
<b>Figura 12:</b> HIT - LH 15 - Trovadorismo e Atualidade -Tela 3.....	178
<b>Figura 13:</b> HIT - LH 18 - Saiba Mais - Tela 2.....	179

---

<sup>1</sup> HIT = Hipertexto Imagens do Trovadorismo

<sup>2</sup> LH = Link do Hipertexto

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Proposta de ensino da Literatura por unidade temática (UT).....	94
<b>Quadro 2:</b> Objetivos de Aprendizagem da Literatura Trovadoresca .....	99
<b>Quadro 3:</b> Tipologia das Pesquisas-Ações segundo Gauthier.....	105
<b>Quadro 4:</b> Etapas da Pesquisa.....	107
<b>Tabela 1 :</b> Desempenho dos Sujeitos Primeira Etapa.....	111
<b>Quadro 5 :</b> Resumo Panorâmico das Versões do Hipertexto Imagens do Trovadorismo.....	116
<b>Quadro 6 :</b> Objetivos das Avaliações e Atividades da Etapa: Autonomia de Leitura.....	124
<b>Quadro 7 :</b> Encontros Quarta Etapa .....	126
<b>Quadro 8 :</b> Resumo da TAS - Níveis de Aprendizagem.....	130
<b>Quadro 9 :</b> Grupo 1 - Objetivos de Aprendizagem para Literatura Trovadoresca.....	133
<b>Tabela 1.1:</b> NA <sup>3</sup> - Grupo 1 dos Objetivos de Aprendizagem - Avaliação Final.....	134
<b>Tabela 1.2 :</b> NA - Grupo 1 dos Objetivos de Aprendizagem - Atividades.....	134
<b>Quadro 10:</b> Grupo2 - Objetivos de Aprendizagem para Literatura Trovadoresca .....	140
<b>Tabela 2.1 :</b> NA - Grupo 2 dos Objetivos e Aprendizagem - Avaliação Final .....	142
<b>Tabela 2.2 :</b> NA - Grupo 2 dos Objetivos e Aprendizagem - Avaliação Final - Objetivo VIII.....	142
<b>Tabela 2.3 :</b> NA - NASR- Obj. IV - Grupo 2 dos Objetivos de Aprendizagem - Atividades.....	144
<b>Tabela 2.4 :</b> NA - NASR - Obj. V - Grupo 2 dos Objetivos de Aprendizagem - Atividades.....	146
<b>Tabela 2.5 :</b> NA - NASR <sup>4</sup> - Obj.VI - Grupo 2 - Atividades.....	152
<b>Tabela 2.6 :</b> NA - Objetivo de Aprendizagem VII - Atividades.....	154
<b>Tabela 2.7 :</b> NA - Objetivo VII - Avaliação Final.....	156
<b>Tabela 2.8 :</b> NA - Objetivo VII - Atividades .....	156
<b>Tabela 2.9 :</b> NA - Obj. VIII - Atividade H .....	159
<b>Quadro 11 :</b> Objetivos de Aprendizagem para Literatura Trovadoresca - Grupo 3.....	161

---

<sup>3</sup>NA = Níveis de Aprendizagem

<sup>4</sup>NASR = Níveis de Aprendizagem Significativa Representacional

<b>Tabela 3.1</b> : NA - Grupo 3 dos Objetivos e Aprendizagem - Avaliação Final .....	163
<b>Tabela 3.2</b> : NA - Grupo 3 dos Objetivos e Aprendizagem - Atividades .....	164
<b>Quadro 12</b> : Aspectos Estruturais do Hipertexto.....	166
<b>Quadro 13</b> : Linguagens no Hipertexto.....	181
<b>Quadro 14</b> : Concepções sobre Materiais Hipermedia para Estudo.....	183
<b>Quadro 15</b> : Contribuições de Materiais Hipermedia para a Aprendizagem.....	184

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Avaliação - Primeira Etapa.....	197
<b>Anexo 2:</b> Roteiro da Entrevista - Primeira Etapa.....	204
<b>Anexo 3:</b> Questionário sobre o Hipertexto - Primeira Etapa.....	205
<b>Anexo 4:</b> Tabelas Categorias sobre Tema - Primeira Etapa.....	213
<b>Anexo 5:</b> Tabelas sobre Aprendizagem com Hipertexto - Primeira Etapa.....	214
<b>Anexo 6:</b> Tabela Níveis de Acerto Declarativo - Primeira Etapa.....	215
<b>Anexo 7:</b> Tabela Níveis de Acerto Contextualizado - Primeira Etapa.....	216
<b>Anexo 8:</b> Análise dos Dados - Questionário sobre o Hipertexto - Primeira Etapa.....	217
<b>Anexo 9:</b> Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Versão 2005 - Segunda Etapa.....	218
<b>Anexo 10:</b> Avaliação de Sondagem - Autonomia de Leitura - Terceira Etapa.....	219
<b>Anexo 11:</b> Atividades para Autonomia de Leitura - Terceira Etapa.....	222
<b>Anexo 12:</b> Avaliação Final - Autonomia de Leitura - Terceira Etapa.....	223
<b>Anexo 13:</b> Tabela de Resultados Finais - Terceira Etapa.....	225
<b>Anexo 14:</b> Avaliação de Sondagem - Quarta Etapa .....	226
<b>Anexo 15:</b> Atividades para exploração do hipertexto - Quarta Etapa.....	236
<b>Anexo 16:</b> Ficha sobre Percursos de uso do hipertexto - Quarta Etapa.....	256
<b>Anexo 17:</b> Avaliação Final - Quarta Etapa .....	257
<b>Anexo 18:</b> Questionário sobre uso do Hipertexto - Quarta Etapa.....	267
<b>Anexo 19:</b> Roteiro de Trabalho - Quarta Etapa.....	275
<b>Anexo 20:</b> Referência dos Links do Hipertexto Imagens do Trovadorismo.....	276
<b>Anexo 21:</b> Categorização Questionário sobre o Uso do Hipertexto Imagens do Trovadorismo....	277
<b>Anexo 22:</b> Tabela Percorso de Uso do Hipertexto .....	280
<b>Anexo 23:</b> Tabela Objetivos de Uso do Hipertexto.....	288

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: CONTEXTO DE UM ENREDO</b> .....	29
1.1 Cibercultura: a Era do Conhecimento?.....	30
1.2 Cibercultura e os Atores do Conhecimento .....	34
1.3 Hipertexto, sob os Domínios da Cibercultura. ....	43
1.4 O Hipertexto em Meio a suas Concepções.....	45
1.5 O Hipertexto em Ação: Caracterizações e Princípios.....	54
1.6 Hipertexto: um Potencial a ser Ativado no Processo de Leitura.....	58
<b>CAPÍTULO 2: ELEMENTOS PARA O CENÁRIO: TAS, UMA VIA PARA A APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA</b> .....	63
2.1 Teoria da Complexidade: um Olhar para o Conhecimento.....	64
2.2 A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS).....	73
2.3 A TAS e Suas Relações com o Cotidiano Educacional.....	79
2.4 Os Legados de Novak e Gowin.....	82
2.5 TAS: uma Possibilidade de Formação Complexa.....	85
2.6 No Palco: o Ensino da Literatura.....	87
2.7 Literatura Trovadoresca: uma Sugestão de Abordagem .....	97
<b>CAPÍTULO 3: UM ENREDO EM CONSTRUÇÃO</b>	
3.1 Nas Coxias: Características da Pesquisa-ação.....	101
3.2 O Enredo: uma Pesquisa-ação Avaliativa.....	101
3.3 Primeira Etapa da Pesquisa: o Ensaio.....	107
3.4 Segunda Etapa da Pesquisa: a (re) Construção de um Cenário.....	115

3.5 Terceira Etapa: Formação dos Atores.....	124
3.6 Quarta Etapa: Uma Estréia.....	125
<b>CAPÍTULO 4: A ESTRÉIA.....</b>	<b>129</b>
4.1 Um Preâmbulo.....	130
4.2 Primeiro Ato: a Ausência de um Elemento de Cena.....	131
4.3 Segundo Ato: os Objetivos de Aprendizagem.....	132
4.3.1 Objetivos I, II e III Familiarização com uma das Línguas do Trovadorismo.....	132
4.3.2 Objetivos IV, V, VI, VII e VIII Características dos Textos do Trovadorismo.....	140
4.3.4 Objetivos IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI A Contextualização e a Valorização Histórica do Trovadorismo.....	161
4.4 A Ação Coadjuvante: o Hipertexto.....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>190</b>

## INTRODUÇÃO

Em um ritmo desenfreado, sob a emergência da revolução da Informática, as novas tecnologias assumem espaços e relevância no contexto da Educação. Ifa (2006) e Lopes (2005), em suas pesquisas sobre a formação de professores em Língua Inglesa neste contexto, assumem, apesar das controvérsias, a concepção do atual momento histórico como o de uma sociedade em processo de digitalização<sup>5</sup>. Processo pelo qual estamos nos alfabetizando, lingüística e cognitivamente, frente à linguagem e ao processo de ensino-aprendizagem que tal revolução nos impõe.

Muitas das vezes, vemos esse processo substituir antigos cenários, incorporar novos atores, ou novos papéis, aos já existentes. Mas, também, vemos solicitar outras luzes e roupagens a tal cenário, o que nos remete a uma reflexão mais profunda sobre o presente momento histórico, que aqui apresentamos. Certa e indubitavelmente, as novas tecnologias estão a se impor a nossa realidade. Isto pode ser observado, por exemplo, pela

---

<sup>5</sup> Tal concepção, proposta por Freire (2003), vai de encontro à nomeação “sociedade digital”, citada por Kenski (2001), afinal conforme a primeira autora, estamos sob um estágio de desenvolvimento tecnológico.



crescente presença e uso do hipertexto (ou pretensos hipertextos, já que nem todos os materiais são produzidos sob o aporte teórico e uma reflexão didática legítima) através de materiais como os das mídias Internet ou de CD-ROMS, nas escolas públicas e, principalmente, nas particulares. Há muitos materiais didáticos adotados, como apostilas, ou livros didáticos e paradidáticos, que trazem estes tipos de materiais anexos e, ou, indicam o uso de sites como apoio, para complemento ao trabalho didático.

Este aspecto do processo de digitalização da nossa sociedade, resumido no parágrafo anterior é, muitas das vezes, uma prerrogativa para adoção e uso de determinados materiais didático-pedagógicos em nossas escolas, sem ao menos se questionar sua natureza e, conseqüentemente, suas qualidades em seu potencial de aplicabilidade. Infelizmente, entre a maioria de nossos educadores “(...) pouco se discute sobre quais os modos de informatização que estão sendo trabalhados e com que finalidade” (Carneiro, 2002:50).

Há outros motivos que levam a escola a tal adoção e uso. Comumente, vemos pais terem como critério de matrícula, a escola que diz contemplar os novos recursos de tecnologia em seu cotidiano. Recorrentemente, assistimos à mídia propagar, como idéia de sucesso da formação escolar, o uso das novas tecnologias. Cada vez mais, alguns dos estudantes, na escola de nível fundamental e médio, usuários da Internet e consumidores de produtos multimídia, testemunham prazer e facilidade ao utilizar tais recursos.

Todos esses fatos que envolvem os atores, componentes da comunidade escolar, ilustram um conceito já arraigado ao senso comum, de que as novas tecnologias e o que elas propiciam à humanidade são fundamentais e solucionarão nossos problemas. Como nos resume Moreira, quando se refere a tal contexto escolar, foca-se, portanto, mais em um conceito, e suas nuances de delineamento, permeando as ações destes atores: o educador, o aluno, os pais. Todos estão convencidos de que:

1. O conceito de informação como algo necessário e bom; quanto mais informação, melhor, estamos em plena Era da Informação;
2. O conceito de idolatria tecnológica; a tecnologia é boa para o homem e está necessariamente associada ao progresso e à qualidade de vida. (2000:3)

Diante de tal panorama controverso, já que o ideal não corresponde ao real, tem-se material para muitos debates, inclusive, sobre uma questão geral, semelhante a que surgiu no advento da televisão como recurso didático-pedagógico, ocorrido há algumas décadas. Como nos coloca Gómez (1997): será que o uso de tais tecnologias promove um diferencial positivo no cotidiano educacional? Sabe-se que este diferencial é atingido, ao se considerar outros aspectos que envolvem a aprendizagem em conjunto ao recurso escolhido, tais como os que se referem aos papéis do educando e educador, dentre outros. Ambos, por exemplo, devem ser usuários das novas tecnologias para que, diante disso, possam atuar de forma coesa e coerente.

Na trilha destes mesmos questionamentos, em relação ao advento das novas tecnologias, Rosado (1998) nos coloca as seguintes questões: como o ensino, ainda com elementos tão arraigados a velhos paradigmas pedagógicos e culturais, pode formar os profissionais que irão resolver os inúmeros e diferentes problemas da sociedade, questão fundamental para a sobrevivência do planeta, com o uso, ou não, de tais tecnologias? Será que a atual estrutura da formação de professores atende à demanda de educadores que deverão superar tal pressão sobre o processo educacional, e, mesmo assim, atender aos problemas da sociedade? E quanto àqueles que se encontram à margem de tal processo, como preparar os cidadãos que estão, e talvez, fiquem excluídos das benesses das novas tecnologias?

Algumas dessas questões são discutidas por meio da Mídia-Educação, uma pedagogia dos meios que questiona o impacto da mídia na educação dos nossos jovens, incluindo as mídias acessadas pelas novas tecnologias. Esse novo campo do saber, que surgiu da necessidade em se discutir as relações entre a Comunicação e a Educação, se preocupa com as mudanças ocorridas na esfera social a partir do impacto das novas tecnologias em nossas vidas, como no contexto escolar. Afinal, são mudanças:

(...) que já ocorreram e que continuam a ocorrer, transformando o usuário, levando a escola de roldão, mas exigindo também novas formas de regulação das mídias de massa e, sobretudo, mudanças também na formação dos comunicadores... e dos educadores. (Belloni, 2000:20)

Para esse momento de adoção e uso irrefletido dos recursos e materiais didático-pedagógicos, já descritos aqui, proporcionados pelas novas tecnologias, a autora nos alerta, que cabe ao educador consciente, tomar para si a tarefa de rever aspectos falhos, estejam eles explícitos ou não, nas mais diferentes mídias, inclusive a digital, sejam eles de natureza ética ou didática.

Já para Perrenoud (2000), o papel que cabe ao educador é mais desafiador, ele acredita que não se deve ficar a mercê da indústria editorial e seus interesses, quase sempre diferentes do que se ambiciona como uma Educação de qualidade. O educador deve se preocupar com sua formação para lidar com essa (nova) competência: o uso das novas tecnologias, tornando-se capaz de criar materiais didáticos com as mesmas. O desafio, portanto, é ser autor, ou melhor, ator e, não meramente expectador dos fatos que envolvem esse processo de digitalização, até aqui descritos.

Dentre os inúmeros aspectos falhos a serem investigados neste contexto, os de natureza ética, como nos descreve Belloni (2001), ou didática e conceitual, apontadas por Perrenoud (2000), foram os aspectos que focam o processo cognitivo, diante dessas

novas mídias, a nos chamar mais atenção e, assim, tornou-se nossa opção de pesquisa. Acreditamos que uma investigação do processo cognitivo neste contexto, viabiliza uma reflexão sobre os caminhos para aprendizado de qualquer conteúdo, de qualquer área do saber e sobre as especificidades desta aprendizagem no atual contexto da Educação. Mas, também, porque este caminho escolhido acaba por abrir precedentes para se discutir esses três aspectos: ético, didático e conceitual; já que a ocorrência, ou não, de aprendizagem sempre os contempla. Então, segue a descrição da presente pesquisa.

Como docente de Língua Portuguesa e Literatura, nos níveis fundamental e médio, em escolas particulares de Campo Grande, a pesquisadora vivencia os fatos, aqui já descritos, do contexto novas tecnologias e Educação, e às inquietações que o mesmo provoca. No ano de 2000, encontrava-se em uma escola particular que disponibilizava um recurso para poucos professores capacitados: um projetor multimídia (Datashow). Em 2003, em uma outra escola particular, desta vez como coordenadora pedagógica, sob imposição da direção, utilizou um CD-ROM que acompanhava o material apostilado adotado pela instituição, mesmo sendo este material apenas uma lista de exercícios menmônicos.

Diante desta vivência, inúmeras foram as questões suscitadas. Umas mais pontuais: Por que a compra de recursos tão caros, se a realidade de cada instituição ainda estava presa à lousa, giz e mídia impressa? E, como conseguir materiais para se utilizar um recurso como o projetor multimídia? Ou seja, quais autores já aderiram às publicações nesse novo veículo? Já outras questões suscitadas à pesquisadora eram mais gerais: De que forma a presença desses materiais interfere na prática docente? Como mediar a interação e socialização dos aprendizes entre si e junto ao docente, terá alguma diferença neste tipo de interação do que ao se trabalhar com mídia impressa? Como se cria, sob um pano de fundo teórico, coerente e promotor de aprendizagem, um hipertexto para esse tipo de material?

De que forma se dá o aprendizado através dos recursos didáticos da multimídia e hipermídia? O que um hipertexto, no caso de Literatura, precisa ter ou ser para potencializar a aprendizagem? Como se dá uma aprendizagem significativa sob tal contexto, com tais elementos?

Na falta de material multimídia ou hipermídia publicado em CD-ROMS, ou em sites, para a disciplina Literatura, por exemplo, e a partir da imensidade de informações em diferentes linguagens, que pôde acessar via Internet, a autora interessou-se em realizar um trabalho de pesquisa envolvendo a criação de material didático com elementos da hipermídia, e experimentá-lo como docente.

A pesquisadora escolheu centrar-se, mais precisamente, no âmbito da aprendizagem dos conceitos da Literatura Trovadoresca: estética na qual trabalhou como bolsista do PIBIC-CNPQ, durante sua graduação em Letras, momento em que a mesma percebeu o quanto o ensino de tal conteúdo era falho. Afinal, a abordagem histórica mencionada na maioria dos manuais ou apostilas, adotados para se trabalhar tais conceitos, não contemplava uma versão que, realmente, valorizasse e explicasse as origens da estética e, ainda, não fazia as possíveis relações com aspectos da Arte como um todo: música, pintura, cinema etc.; inclusive, ou principalmente, nas relações com a contemporaneidade do sujeito aprendiz. Tais relações entre todos estes aspectos são contempladas através de um hipertexto, que, no suporte digital, pode agregar várias linguagens artísticas e consequentemente criar diferentes possibilidades cognitivas.

Da construção e uso solitário de um material que criou para uso em suas aulas de Literatura no Ensino Médio (um pretense ou rudimentar hipertexto, já que o mesmo fora feito sem a reflexão teórica necessária, aqui presente), a autora chegou a presente pesquisa, da qual o fruto é esta dissertação de mestrado. Agora, com um hipertexto pautado

em uma teoria cognitiva e com um programa que possibilita a utilização de maiores e melhores recursos, focou, então, sua reflexão investigativa em alguns objetivos que se referem ao processo cognitivo.

Como objetivo geral, pretendemos investigar, segundo a TAS, o processo de ensino e aprendizagem de Literatura Trovadoresca mediado por um hipertexto e sua influência nos níveis de aprendizagem evidenciados. Diante desse objetivo, nos remetemos às inúmeras pesquisas sobre três grandes temas acerca do cotidiano pedagógico: a presença das novas tecnologias, o ensino da Literatura e a aprendizagem significativa.

Em relação ao hipertexto, o presente trabalho de pesquisa apoiou-se nas conclusões sobre a textualidade imposta pela linguagem multimídia no corpo hipertextual, suas características e suas especificidades, como descritas por Dias (2004 e 2005). Essas pesquisas discutem as semelhanças entre o hipertexto, disponível eletronicamente, e o texto impresso tradicional, da forma linear como conhecemos. A hipertextualidade é um potencial ativado pelo leitor em seu processo cognitivo de leitura, seja o texto linear, ou não, impresso ou virtual, esteja o hipertexto em um site da Internet, ou em um CD-ROM, conforme nos coloca Wandelli (2003). Para que esse processo cognitivo de leitura ocorra, é necessário reconhecer os elementos que caracterizam seu processo de escrita, sua composição (Lefa: 2001) e, assim, catalizar a leitura que viabiliza estratégias de aprendizado, gerando sentido e significado ao leitor, como nos coloca Marcuschi (2001) através de suas especificidades. Os promotores de sentido na leitura do hipertexto são as unidades básicas e específicas de sua estrutura: seus links e hiperlinks, os mecanismos básicos de coesão e coerência, segundo Koch (2002).

Quanto ao ensino da Literatura e os problemas que o envolvem, as pesquisas pertinentes ao foco desse trabalho de pesquisa corroboram com nossas escolhas. Gomes

(2005) descreve um distanciamento entre professor, aluno e conhecimento, no caso a Literatura, no que se refere à abordagem do tema, por exemplo. Ela é feita de forma a não considerar a relação que há entre uma obra clássica e os dias atuais, ou melhor, a realidade estética na qual o aluno encontra-se inserido.

Santos (2005) corrobora com essa leitura dos problemas no ensino da Literatura, quando descreve a prática docente atrelada ao enfoque canônico dos clássicos, perpetuando assim uma tradição. Evangelista (2003) justifica tal tradição pela história da própria disciplina dentro da História da Educação. A literatura foi se escolarizando, sob uma tendência que concebe a recepção estética de uma obra de arte de forma racional, exclui-se a experiência e estudam-se as teorias que explicam a Literatura. No entanto, não formamos nem leitores nem estudiosos. A autora indica como solução, uma mudança de postura do professor quanto à leitura das obras e, um trabalho mais incisivo nas bibliotecas das escolas de forma a atender essa nova postura docente. Lopes (1999:97) aponta para a necessidade de se encontrar propostas metodológicas que possam socorrer a escola do fracasso: “e assegurar a ampliação de horizontes dos sujeitos, proporcionando prazer, conhecimento e consciência, sublinhando, assim, o caráter político e transformador da tarefa educativa”.

Uma das possibilidades didáticas ao ensino da Literatura está em utilizar as novas tecnologias e seus recursos, como o hipertexto. Santos (2005), Bordini (2005) e Lajolo (2005), ao descreverem alguns usos dessas possibilidades com a Literatura, defendem, entretanto, a inclusão dos hipertextos literários em acervos digitais, tanto em CD-ROMS quanto em sites, educacionais ou não.

Como entre um recurso didático e uma disciplina sempre existe a necessidade do docente buscar uma teoria didático-pedagógica optamos pela aprendizagem da Lite-

ratura Trovadoresca mediada por um hipertexto, optamos pela Teoria de Aprendizagem Significativa (TAS), de David Ausubel. Em relação à TAS, temos a relevância do uso da mesma no cotidiano da sala de aula, para o processo de leitura, ou a aprendizagem de conceitos, ao se utilizar os inúmeros elementos didáticos que tal teoria nos traz. O uso desse recurso tem sido utilizado com o mesmo sucesso por Razera (2005), Bianchini (2005) e Moraes (2005) em diferentes áreas de estudo, respectivamente, em um curso de Informática Virtual, através do PROINFO; na aprendizagem dos conceitos com graduandos em Engenharia; e da Biologia no ensino médio. Tavares (2001), Pontes e Alegro (2005), Ferreira Jr. (2005) e Piatti (2005) revelam, de formas diferentes, que os princípios organizadores do ensino, os elementos básicos da TAS, corroboram para uma aprendizagem significativa dos conceitos, respectivamente, no ensino de Ciências, História e Enfermagem, em diversos níveis de ensino, desde as séries iniciais até o ensino superior.

Quanto ao ensino da Literatura, Paula (2000) comprova, por exemplo, que o uso de mapas conceituais, instrumento de ensino-aprendizagem preconizado e defendido pela TAS, faz com que o leitor explicita de forma mais autônoma e crítica sua interpretação de texto. E Ditter (2005) descreve, a partir de uma investigação de aprendizagem com o uso de um hipertexto disponibilizado em CD-ROM, a necessidade de uma abordagem da Literatura mais contextualizada à realidade do aluno, para, assim gerar uma aprendizagem significativa quanto ao conceito, no caso, da Literatura Trovadoresca.

Diante do objetivo geral, já exposto, e dos elementos fornecidos pelas pesquisas citadas, o presente trabalho busca responder às seguintes perguntas:



- ✓ Quais foram os níveis de aprendizagem, segundo a TAS, que os sujeitos atingiram para o conceito da literatura trovadoresca, mediante os objetivos de aprendizagem previstos no uso de um hipertexto?
- ✓ Que aspectos da estrutura e do uso de um hipertexto, disponibilizado para aprendizagem do conceito literatura trovadoresca, influenciaram os resultados sobre os níveis de aprendizagem evidenciados?

Desta diretriz nasceu o presente texto, composto por cinco capítulos. No Capítulo I, temos uma exposição crítica da Educação em tempos de Cibercultura, com as características das relações que se estabelecem a partir desta cultura: como a emergência de novas tecnologias do pensamento, nova textualidade e novas relações sociais, que podem estar a anunciar novas relações com o saber, com a aprendizagem. Fatos que necessitam de um olhar crítico para aspectos do cotidiano pedagógico, tais quais as características de materiais como o hipertexto. Esse nos é apresentado como um conceito ainda em discussão, em meio ao seu uso. Após uma descrição sobre as concepções a respeito dessa tecnologia do pensamento, abre-se uma discussão sobre seu uso no contexto educacional diante da perspectiva de estarmos frente a um paradigma de leitura e escrita específico, logo, um paradigma, também específico, de cognição. O que determina a necessidade de uma postura didático-metodológica que vislumbre a autonomia do processo de aprendizagem, mas sob uma perspectiva crítica na formação e uso dos conceitos que se quer trabalhar.

No Capítulo II, a Teoria da Complexidade, a TC, é o pano de fundo para apresentarmos a Teoria da Aprendizagem Significativa, a TAS. A primeira é um paradigma epistemológico que muito se aproxima das necessidades da Educação em meio à Cibercultura. Já a TAS é uma possibilidade didático-pedagógica, uma via para a aprendiza-

gem sob este contexto. Afinal, em seus pressupostos teóricos, ela viabiliza encaminhar, de forma prática, no fazer diário da sala de aula, a aprendizagem de um conceito, desde sua mais rudimentar assimilação, até sua mais rica apreensão, em um uso crítico e contextualizado. Após um relato da história desta teoria, para apresentar os três principais teóricos, são expostos seus elementos básicos, que definem e descrevem o processo cognitivo.

Seguem, de forma resumida, os aspectos da teoria que conferem ao universo da afetividade entre educador, educando e materiais, uma significativa relevância para a aprendizagem. Por fim, há uma breve discussão em torno de um aspecto importante para o uso da teoria, de que aprender de forma significativa, requer, sobretudo, uma outra forma de ver os conceitos das mais diferentes áreas do conhecimento. É necessário rever a forma e o uso deles, de uma forma crítica, com a intenção de subverter a forma a qual, canonicamente, o ensino dos conceitos, das mais diferentes áreas de conhecimento, é realizado e, que, recorrentemente tem levado a humanidade a repetir os mesmos erros, a não encontrar solução para os mesmos problemas. Uma proposta de ensino da Literatura Trovadoresca mediante esta via de aprendizagem, delineada pela visão filosófica da TC e pelos passos didático-pedagógicos da TAS, é o que encerra o capítulo.

O Capítulo III inicia-se com uma discussão em torno da pesquisa-ação, caminho escolhido para o presente trabalho de pesquisa. Após a discussão, que já descreve as características do tipo de pesquisa-ação escolhido, é descrito ao leitor o contexto em que se deu a pesquisa aqui relatada, assim como as etapas que a envolveram.

No Capítulo IV, encontra-se a análise dos dados coletados a partir da descrição dos níveis de aprendizagem significativa atingidos pelos sujeitos nos seguintes instrumentos de pesquisa: avaliações de sondagem e final, assim como nas atividades realizadas. As implicações do uso do hipertexto para a aprendizagem dos conceitos da Literatura Tro-

vadoresca, a segunda pergunta de pesquisa, são descritas conforme outros dois instrumentos: a ficha de registro do percurso de uso do hipertexto, que fornece os links utilizados para a realização das atividades e, também, as respostas dadas a um questionário que pretendeu colher a apreciação de cada sujeito como usuário do hipertexto.

Como resultado, ficou evidente que a construção da aprendizagem significativa ocorre de forma mais recorrente em seus primeiros níveis. O nível da aprendizagem significativa subordinada, para o conceito em questão, Literatura Trovadoresca, diante dos objetivos traçados, ocorreu em índices bem menores. O uso do hipertexto, diante de sua composição sob um pano de fundo teórico, pouco contribuiu para a construção dessa aprendizagem, já que muitas não foram realizadas com a devida consulta ao mesmo. Conclui-se, então, que obter aprendizagem significativa com o uso de um hipertexto necessita primordialmente de um estímulo ao uso, uma exploração que promova uma interação cognitiva entre usuário e ele. Não basta que o hipertexto seja um recurso que proponha-se como interativo, o professor deve assegurar estratégias que viabilizem essa interação e desta forma garantir a contribuição necessária do material didático para a aprendizagem significativa.

Durante todo o texto, iremos nos referir aos nossos sujeitos e demais elementos do contexto de pesquisa como elementos de uma ação dramática, exatamente, como já ocorreu nesta introdução. Sujeitos são considerados atores, teoria, os elementos de cena, ações, os elementos do enredo, e assim por diante. Afinal, acreditamos que os fatos, atos e conseqüências que envolvem uma pesquisa são circunstanciais, o que não desvaloriza o presente trabalho, ao contrário, revela a riqueza dele ao apontar, mesmo que metaforicamente, as diversas possibilidades de olhar para um determinado fato e, a importância de se desenvolver outras pesquisas com o tema, sob outras situações dramáticas.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para algumas das questões suscitadas atualmente na Educação, no que se refere à presença e uso do hipertexto como ferramenta pedagógica em nossas salas de aula, para ampliar assim o debate em torno da Teoria da Aprendizagem Significativa no contexto do ensino de Humanidades, já que a TAS se difundiu em nosso país, primeiramente, em torno das Ciências Exatas e Biológicas.

## **CAPÍTULO 1**

### **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: CONTEXTO DE UM ENREDO**

O presente capítulo é constituído por dois tópicos que, em conjunto, descrevem pontos importantes do atual momento da Educação: a cibercultura e o hipertexto, um tema para muitos e diferentes enredos. Apresentamos a cibercultura em meio ao contexto que se encontra inserida, discussões e ações divergentes diante do processo de informatização, ou de digitalização, pelo qual a sociedade está passando. Focamos a discussão em torno dos problemas e, possíveis soluções, que se encontram no cotidiano de nossas escolas, principalmente, a partir do uso das tecnologias do pensamento que a caracterizam, como o hipertexto, um elemento de cena preponderante em nosso enredo.

O hipertexto é, então, apresentado ao leitor desde sua definição pelo senso comum, passando por aquela surgida dos estudos lingüísticos, até um diálogo entre suas concepções histórica, cognitivista e sociológica, sendo esta última nossa opção teórica de abordagem do mesmo. Com base nessas descrições, consideramos o contexto atual da Educação como fundante de um paradigma de leitura e escrita específico, logo um paradig-

ma, também específico, de cognição. Então, procuramos mostrar a necessidade de uma postura didático-pedagógica que vislumbre a autonomia do processo de aprendizagem, mas sob uma perspectiva crítica na formação e uso dos conceitos abordados através desta tecnologia de pensamento disseminada pela cibercultura: o hipertexto.

## **1.1 CIBERCULTURA: A ERA DO CONHECIMENTO?**

Era Digital? Era da Informação? Era do Conhecimento? São rótulos atribuídos ao momento histórico atual e que refletem diferentes concepções sobre o mesmo. Para aqueles em que a tecnologia impera sobre o humano, temos a definição de nossa época como a Era Digital. Nicholas Negroponte foi um dos primeiros a descrever os aspectos que definem tal concepção. Antes mesmo da popularização da Internet, ele afirmava que: “A tecnologia digital pode vir a ser uma força natural a conduzir as pessoas para uma maior harmonia mundial” (1995:12). No entanto, o que Negroponte entendia por "harmonia" era apenas uma sociedade saciada de bens de consumo eletrônicos, que teria profundas mudanças nas relações de negócios e, conseqüentemente, de trabalho, em nível mundial, a partir das novas formas de comunicação e suas características de rapidez e facilitação, no uso e compreensão das informações. Ele afirma visionariamente:

No início do próximo milênio, (...) nossas abotoaduras ou brincos poderão comunicar-se entre si por intermédio de satélites de órbita baixa e terão um poder de processamento maior do que o dos atuais micros. Nossos telefones não tocarão indiscriminadamente; eles irão receber, classificar, e talvez, até mesmo responder às chamadas, como um experiente mordomo inglês. Os meios de comunicação de massa serão redefinidos por sistemas de transmissão e recepção de informação personalizada e para entretenimento (Negroponte, 1995:20).

Sob esta perspectiva de consumo, ou da necessidade de se tê-lo, a intersecção entre a comunicação e as tecnologias do computador, agregada à necessidade da Edu-

cação, a mediadora de inclusão neste contexto, surge à concepção do momento atual como sociedade da informação. E, através de inúmeras iniciativas, o mundo se vê sob políticas de inclusão digital, que no Brasil se traduziram, na década de 90, pelos *Livro Verde e Livro Branco*, ambos sob o título, *Sociedade da Informação*. O primeiro sintetiza as idéias principais de uma sociedade que deve promover o educando a cidadão, através do domínio das linguagens das novas tecnologias. E o segundo, indica as ações para implementação dessas idéias. Eles são frutos, basicamente, de preocupações com mais uma forma de exclusão na história da Humanidade, a tecnológica, e por isso, defendem um desenvolvimento dos trabalhos didático-pedagógicos com as tecnologias digitais, para incluir o Brasil nas novas relações com o trabalho e com os negócios em nível global.

Contudo, ter acesso, teoricamente, às mesmas informações e estar habilitado para o consumo tecnológico, como previam as ações anunciadas pelos Livros Verde e Branco, não diferencia, qualitativamente, pessoas ou países. Somente a capacidade de pensar, a partir de tal acesso e habilitação, é que se faz possível promover uma diferenciação traduzível em competitividade e, logo, em inclusão, no mundo capitalista atual, no mundo do consumo. Compreender as ações didático-pedagógicas que promovem a diferenciação e, conseqüentemente, a inclusão, é que irá gerar esse potencial qualitativo. É o que Crawford nos coloca em sua crítica à idealização de uma sociedade da informação. Por meio de uma metáfora da navegação, ele relativiza informação e conhecimento:

Um conjunto de coordenadas da posição de um navio, ou, o mapa do oceano são informações, a habilidade para utilizar essas coordenadas e o mapa na definição de uma rota para o navio é conhecimento. As coordenadas e o mapa são as "matérias-primas" para se planejar a rota do navio. Quando você diferencia informação de conhecimento é muito importante ressaltar que informação pode ser encontrada numa variedade de objetos inanimados, desde um livro até um disquete de computador, enquanto o conhecimento só é encontrado nos seres humanos. (...) Somente os seres humanos são capazes de aplicar des-

ta forma a informação através de seu cérebro ou de suas habilidosas mãos. A informação torna-se inútil sem o conhecimento do ser humano para aplicá-la produtivamente (...) (Crawford, 1994:20).

Então, a concepção deste momento como o da Sociedade do Conhecimento, ou Era do Conhecimento, parece ser mais coerente com as relações humanas que se estabelecem sob as relações de consumo tecnológico, já que não deixa de abarcar as outras duas concepções, a sociedade digital, descrita aqui a partir de Negroponte, e a sociedade da informação, como descrita nos Livros Verde e Branco.

A concepção Era do Conhecimento inclui uma perspectiva mais humanista a uma revolução que, independente da identidade conceitual, nem sempre se mostra assim. Afinal, tal concepção vislumbra as imensas possibilidades de criação que surgem no uso das novas tecnologias e, da necessidade de um olhar ao processo de cognição, tão necessário ao momento, diferentemente, das ações tecnicistas, que se encontram sob as outras duas concepções.

É em meio a essas três concepções de sociedade, que delineiam nosso momento histórico como Era Digital, Era da Informação e Era do Conhecimento, a vigorar paralelamente, e suas características ora conflitantes, ora convergentes, sob inúmeros aspectos, tão presentes e perceptíveis nas ações dos atores da Educação no cotidiano escolar, que surge a Cibercultura. Como qualquer cultura, forma-se nos contatos do Homem com a linguagem em interação com outros, no caso, foi com:

(...) as novas possibilidades da microeletrônica e do desenvolvimento de redes de comunicação. (...) Ela nasce nos anos 50 com a informática e a cibernética, começa a se tornar popular na década de 70 com o surgimento do microcomputador e se estabelece completamente nos anos 80 e 90: em 80 com a informática de massa e em 90 com as redes telemáticas, principalmente com o boom da Internet (Lemos, 2004:16).



Mas qual é sua definição?E quais serão os conceitos que perpassam essa definição?A palavra cibercultura nos foi emprestada do inglês, língua dos países precursores dos estudos de robótica, automação, entre outros. No entanto, segundo Houaiss (2001), sua origem é grega, vem de *kuber*, *kubernetes*, que significa piloto, dirigente, termo que retrata bem a presença e o poder irrefreante das novas tecnologias em nossas vidas, mais recentemente, com a Internet e a rede www (World Wide Web).

No entanto, é no significado conceitual de cibercultura, a partir dos estudos da sociologia, que se encontra sua relevância. A constatação de uma forma de cultura determina perceber novas relações na sociedade em vários níveis: social, profissional, na Educação... E, no caso da cibercultura há, sobretudo, uma outra relação com o saber. Uma relação de agilidade, amplitude, profundidade, facilidade e dependência. Todas essas relações explicam-se pela já descrita presença da Internet em nossas vidas, cujos aspectos ainda serão aprofundados neste trabalho. Segundo Lévy (1999), três fatos constataam essa determinação do saber: o mercado a exigir uma atualização de conhecimentos constante; as semelhanças nas formas de trabalhar/aprender/construir/socializar saberes e produzir conhecimentos devido a presença da Internet, por exemplo, dentre outras tecnologias intelectuais do ciberespaço, que podem dinamizar as funções cognitivas e, então, catalizar, realizar essa outra relação com o saber.

Também vista como neologismo, a palavra cibercultura “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999:17). O ciberespaço seria esse campo virtual, também chamado de rede, em que a Humanidade hoje se encontra a desbravar uma nova forma de viver, definida pelo

autor como uma nova ecologia: telemática e coletiva. Devemos entender ecologia como um habitat, um *locus* social, com toda diversidade de atividades e relações, em que as pessoas se encontram e convivem, aprendem e trabalham de uma nova forma, específica, criando uma nova sociedade.

Então, podemos dizer que a cibercultura se define melhor no campo da sociologia, pois estuda as relações sociais e a formação de comunidades em ambientes em rede. Essas relações e comunidades, que formam essa ecologia, ampliam-se, crescentemente, frente à popularização da Internet e de outras tecnologias que possibilitam a interação entre pessoas, inserindo, assim, uma outra perspectiva social e educacional à nossa realidade. Como então desprezar as questões desse contexto?

## **1.2 CIBERCULTURA E OS ATORES DO CONHECIMENTO**

Retomemos a exposição do atual cenário da Educação, com as novas relações com o saber, estabelecidas por meio da cibercultura e, que corroboram com a classificação deste momento, como a Era do Conhecimento. Conforme já mencionado, três fatos determinam isso, segundo Lévy (1999). Podemos dizer que um é econômico, outro social, e o terceiro pode ser considerado de natureza epistemológica, já que, como estaremos vendo, o conhecimento na cibercultura está a fundar um novo paradigma filosófico e pedagógico.

Analisando-se o primeiro fato, o econômico, podemos ilustrá-lo com a afirmação de que vivemos sob uma imposição do mercado de trabalho: uma necessidade de atualização constante da nossa formação. Por que não falar, intermitente? Antes desta era, a do Conhecimento, o *savoir-faire* de cada área era considerado perene. Após os anos 60,

“as desordens da economia, bem como o ritmo precipitado das evoluções científicas e técnicas, determinam uma aceleração geral da temporalidade social” (Lévy, 1999:159).

Sabemos que, atualmente, a profissão que se tem no início de uma carreira poderá ser trocada inúmeras vezes ao longo da vida profissional, devido ao crescente e inevitável processo de automação imposto pela globalização. Até o próprio conceito de profissão está sendo revisto, já que o objetivo agora é raciocinar, formar-se e atuar em termos de competências e, não mais por meio de uma competência apenas, como nos lembra Perrenoud (2000). Devemos estar preparados para aprender a aprender e, assim, elaborar as capacidades necessárias para manter uma condição de empregabilidade.

A cibercultura viabiliza uma formação mais dinâmica e veloz, portanto, mais competitiva economicamente. A estrutura e funcionabilidade da Internet, por exemplo, atendem às necessidades de capacitação impostas pelo momento atual, oferecendo qualquer tipo de formação: desde uma informação pontual, como uma consulta à velha enciclopédia, ou a um curso em qualquer nível. Este pode ocorrer longe do local ao qual se encontra a instituição que promove o curso, por meio da Educação a Distância, por exemplo.

Atualmente, mais importante do que ter, de pronto, conceitos, é saber poder articulá-los e utilizá-los para resolver problemas, afinal a Internet dispõe todos os conceitos, em seus infinitos hipertextos, tem-se todas as informações, resta-nos transformá-la em conhecimento. Retomando a idéia de Crawford (1994), no início deste capítulo, tem-se na cibercultura, *as coordenadas e o mapa* de navegação para uma construção do saber, basta que saibamos navegar. Para ser competente como usuário da Internet, por exemplo, segundo Lévy (1999), é preciso encontrar um sentido para navegar, é preciso saber administrar o fluxo constante e intermitente dos conceitos, do saber na rede. Pois, com o saber-fluxo,

aprendemos o tempo todo, num *continuum*, inclusive sozinhos, autodidaticamente, podendo, assim, atender a esse aspecto econômico que a cibercultura nos impõe: o da atualização.

Quanto ao fato social que delinea a cibercultura, temos as novas relações estabelecidas pelas redes de comunicação que se formam no uso das novas tecnologias, como, por exemplo, no uso da Internet e suas inúmeras ferramentas de comunicação: e-mail, chat, fórum, MSN entre outros, ferramentas utilizadas na construção diferenciada do saber, o que significa estarmos falando de uma nova forma de se conceber o conhecimento. Então, o fato social que delinea a cibercultura acaba por delinear também, o fato epistemológico.

Afinal, há a certeza, como nos coloca Lévy (1999), de que o modelo de formação em massa, em que todos “têm” a mesma necessidade, já não serve mais, pois as informações estão disponíveis *on-line*, e desta forma ninguém domina o todo do conhecimento. Com o advento da Internet, não há um ideal totalizável de saberes a aprender. Então, “o projeto de domínio do saber por um indivíduo, ou por um pequeno grupo, tornou-se cada vez mais ilusório” (Idem: 162). Na contemporaneidade, “o saber, destotalizado, flutua” (Ibidem: 166). Este é um dos fatos que estabelece uma problemática no campo da Educação. Qual é o papel do professor diante desse cenário e sob esse enredo? Qual o *status* dado a Educação nesse contexto?

Vê-se, atualmente, surgir novas elites, que sabem administrar o já mencionado saber-fluxo caótico, navegando no ciberespaço. Essa elite é assim considerada, por ter acesso à informática, mais ainda, pelo acesso a esses novos conhecimentos, esse novo *savoir-faire*, a poder transformar as informações contidas na Internet, em conhecimento.

Nessa elite, nem todos os setores da sociedade estão incluídos, principalmente, nem todos os professores.

Talvez isso ocorra, porque haja um paradoxo diante do potencial de conhecimento gerado pela Internet, já que o compartilhar de todos com todos, em tempo real, é o que causa uma desordem, um caos que tem afastado muitos educadores desta realidade. Mas, ao mesmo tempo e, da mesma forma, todos esses fatos são “também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo” (Lévy, 1999:160).

Buscando superar esse paradoxo, está a realidade, socialmente falando, cada vez mais proeminente de que: “(...) o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade” (Lévy, 1999:160).

Muitos estudos, no caso aqui, como os de Chaib (2002) e Valente (1993), baseados no conceito de representação social afirmam que os profissionais de Educação, ainda não assimilaram essa realidade, não a assumiram, por diversos motivos: despreparo técnico, falha na formação didático-pedagógica, entre outros. Mas, na maioria, há uma visão errada da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, as TICs, no cotidiano educacional. Visão que varia de nuances, observáveis no cotidiano de qualquer escola, entre o medo de uma substituição do docente pela máquina; fruto de uma concepção de transmissão do conhecimento; ao uso, cegamente otimista, em busca de soluções mágicas a todo e qualquer problema.

Ambas as visões são resultados de um irrefletido convívio com as TICs, como a Internet no cotidiano educacional. Chaib (2002) e Valente (1993), de forma muito

semelhante, dividem, em grupos, tais professores, suas concepções e representações sociais sobre o processo de digitalização nas escolas, e logo suas ações.

Mediante os professores franceses, Chaib (2002) vê três grandes grupos: os pessimistas, os otimistas e os realistas. Os pessimistas seriam aqueles que não acreditam no uso das novas tecnologias como um agente de inserção e transformação social do educando frente à cidadania que a cibercultura impõe. Os otimistas, mesmo sem um suporte teórico consistente, acreditam que tudo na educação irá melhorar com o uso das TICs. E os realistas, mais comedidos, vêm, junto à inevitabilidade do processo, as imperfeições do mesmo.

A análise dos professores brasileiros fez com que Valente (1993) os distinguisse sob três categorias também: os indiferentes, os céticos e os otimistas. Os primeiros estão a ver o processo de uso das TICs nas escolas ocorrendo, mas não se envolvem. Os céticos não crêem que haverá a possibilidade de continuidade do trabalho, justificam-se com a situação econômica do país, que afeta profundamente as decisões de políticas públicas para as escolas. E os otimistas, convergentemente, ao grupo de professores franceses, descritos por Chaib (2002), vêm no presente momento, uma solução para os problemas mais corriqueiros da Educação, como a falta de atenção, de envolvimento, da motivação entre os atores desse enredo, tanto alunos, quanto professores.

Segundo Cysneiros (1998), a presença das novas tecnologias nas escolas, como os computadores, pode modificar as concepções, as representações e, conseqüentemente, a prática docente, mas, também, pode tornar-se mais um instrumento servindo a antigas práticas. Uma aprendizagem com mais interação, tanto entre os sujeitos quanto entre estes e os objetos e instrumentos de estudo é o que se faz necessário. Lévy (1999), após esta constatação, indica como ideal didático-pedagógico, uma aprendizagem cooperativa, que atenda a inteligência coletiva, coerente com esse novo convívio social, com a

ecologia coletiva aqui já descrita. Este tipo de aprendizagem foge dos parâmetros da formação clássica, dos cursos presenciais ou, mesmo a distância, que ainda vigoram, pois dispõem alunos e professores em um mesmo nível de interação: aprender e ensinar juntos, um nível de interação ainda pouco experimentado pela escola. No entanto, “para chegarmos a isto será preciso melhor compreender o estatuto da tecnologia na sociedade e, pelo menos, vislumbrar as novíssimas formas tecnológicas que assombram o ciberespaço” (Belloini, 2001:57).

Enfim, o modelo de Educação precisa ser repensado, pois já estão delineadas novas relações sociais entre os atores deste contexto, há uma nova forma de se conceber o conhecimento e estas requerem novas posturas pedagógicas. Por exemplo, no universo da escola, mediante “as novas possibilidades de acesso à informação, questiona-se, principalmente, as bases oralista e unidirecional da comunicação (do professor ao aluno; do livro didático ao aluno) nas quais se sustenta sua prática pedagógica” (Maraschin, apud Pellanda e Pellanda, 2000:13). Parafraseando a autora, ressaltamos o que se encontra nessas entrelinhas, bases nas quais se sustenta uma forma de concepção, de poder e controle do conhecimento que está sendo dissolvida pela cibercultura. Podemos dizer que o poder agora está, por exemplo, na cooperação entre aluno e professor, força que surge da ecologia coletiva, como nos propõe Lévy (1999), quando define as relações sociais estabelecidas neste momento.

Ramal (2002), ao analisar o ensino em tempos de Cibercultura, pode ilustrar a citação anterior por meio de uma comparação entre a Educação como um todo, e a postura lingüística, no que se refere ao paradigma adotado para o ensino da leitura e escrita, presentes em nossa escola. Esta postura, este paradigma ainda são de cunho positivista, saussureano, em que a pura decodificação dos significados em um texto designa compreensão

do mesmo. Esses significados são mensurados por um aporte teórico e cultural dominado pelo professor. Vem de uma única direção, uma única voz, o que caracteriza um monologismo. E, mesmo que já estejamos, como ainda nos lembra Ramal (2002), há quase um século, colhendo certezas sobre a visão pragmática de Bakhtin (apud Dias, 2003), a respeito da linguagem em ação, em que a polifonia de vozes se cruza em qualquer texto que nos debrucemos para ler como: autor, leitor, diferentes referências culturais dos mesmos, a escola ainda abafa tais vozes. Empobrece, assim, o caminho de construção e avanço da Humanidade, quanto ao conhecimento, já que este se constroeu, como a linguagem, de forma plural e dinâmica, basicamente por trocas.

A escola tem que se conscientizar que o domínio do saber, em sua forma e conteúdo, está ameaçado pela inflação dos conhecimentos e pela necessidade de mudança do papel do professor frente a esses e outros aspectos da cibercultura. Por exemplo, a competência do professor:

(...) deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (Lévy, 1999:171).

Para Kenski (2001), o professor na sociedade digital, ou como julgamos, acertadamente, alguns outros teóricos, como Freire (2003), na sociedade em processo de digitalização, deve proceder como um agente que propicia ações para a formação do educando. Sabemos que, tradicionalmente, ele é o promotor de ações que preservam a memória do conhecimento da Humanidade, do conhecimento formal. Agora, é necessário que ele se insira no contexto das tecnologias digitais e promova uma reflexão sobre os valores e a



cultura que se emergem no atual momento, com um conhecimento, muitas das vezes, informal. Sua maior tarefa será valorizar ambos os tipos de conhecimento diante do contexto dúbio da cibercultura. Mas, também, promover os valores humanistas que envolvem o ensino de forma a criar uma atmosfera tão positiva e calorosa com o ciberespaço, quanto no ensino presencial. Há ainda um desafio para a autora e que o professor deve abraçar no momento atual, nesse processo de mudança de paradigmas: ele deve, contudo ser um promotor dessas inovações. Afinal, ensinar pode ser definido como “fazer conhecido o desconhecido” (Kenski, 2001:103). Deve, então, formar as competências necessárias para o acesso a Educação em tempos de cibercultura.

Se o poder conferido pelo conhecimento está dissolvido pela(s) rede(s) que se formam no ciberespaço, e se essas redes propiciam vez a inúmeras vozes e diálogos na construção do mesmo, sob quaisquer conceitos, inclusive gerando inúmeros tipos de conhecimento, do popular ao erudito, do simples ao complexo e com todas as contradições que isso possa gerar, estamos, então, repensando a natureza, o fim e o modo de se lidar com esse conhecimento.

Há, portanto, um paradigma epistemológico que a cibercultura está a rene- gar, ou melhor, está a fundar, já que exige um outro tratamento ao conhecimento. Além dos elementos da Educação na cibercultura, que já citamos, econômico, social focamos, agora, um que pertence ao elemento epistemológico que o caracteriza: a estrutura textual que as novas TICs nos impõe: o hipertexto digital, uma das tecnologias de pensamento da cibercultura, como nos coloca Lévy (1998). Seria ele o substituto do livro? Ou seria elemento clemente dessa mudança de paradigma no cenário da Educação?

O livro, a interpretação canônica do conhecimento até agora construída pela Humanidade, realizado pelo professor, juntamente a aula presencial, baseada na oralidade,

sob uma postura unidirecional, fica muito aquém da nossa realidade, da realidade da cibercultura, quando constatamos alguns fatos. Com o surgimento da escrita, o saber era transmitido pelo livro. Este mantinha uma relação de centralidade com o conhecimento, como nos diz Lévy, ele “é único, indefinidamente interpretável, transcendental, supostamente continha tudo: a Bíblia, o Corão, os textos sagrados, os textos clássicos, Confúcio, Aristóteles” (1999:161). Mas e o que fazer agora, em que o intérprete é quem domina o conhecimento? E mais, o que fazer com a forma de poder com que a pluralidade de autorias e leituras, características da organização textual da Internet, que seus textos/hipertextos propõem, tão característicos da ecologia coletiva da cibercultura. Então, o que deve fazer a escola, frente a este momento dúbio, em que velhas posturas e práticas encontram instrumentos, atores, cenário necessitando de uma mudança na forma como o conhecimento é considerado?

Focaremos essa tarefa de tornar conhecido, acessível, algo desconhecido, como nos colocou Kenski (2001), agora, em nossa discussão para o hipertexto, pois o mesmo pode ser visto como o promotor das mudanças já descritas, se for trabalhado a partir de suas especificidades. E o que nos impede de conhecê-lo e realizar tais mudanças? Barreto (2001) o inclui na lista de vítimas das políticas neotecnicistas para o uso das TICs na Educação do Brasil. Para ela, há uma grande distância entre o discurso pedagógico assumido por tais políticas e as práticas de linguagem executadas com o uso das novas tecnologias. Na pressa de se fazer e de ser incluído entre os países que já realizaram a inclusão digital, a autora afirma que estamos mecanizando a leitura e escrita com as TICs, sem ao menos um diálogo entre e, com os atores envolvidos nessa ação sobre esses objetos.

Perrenoud (2000) já vai mais além nessa abordagem temerária e polêmica ao papel dos professores frente ao trabalho pedagógico com as TICs, mais especificamente,

com os materiais didáticos, como os CD-ROMS, sites e softwares, todos, geralmente, construídos sob o hipertexto. Para ele, mais do que conhecer esses materiais e saber utilizá-los em sala de aula, o professor deve saber ser autor dos mesmos e não ficar, como sempre, a mercê da indústria editorial e seus interesses, muitas das vezes, escusos.

Diante do exposto até agora, sobre a Educação em tempos de cibercultura, passamos a discutir essa tecnologia do pensamento, o hipertexto, e compreender assim sua relevância.

### **1.3 HIPERTEXTO, SOB OS DOMÍNIOS DA CIBERCULTURA.**

O que é um hipertexto? Como e quando surgiu? Qual é o seu lugar na cibercultura? De que forma ele pode contribuir para a Educação nos tempos atuais? É necessário que o professor tenha algum conhecimento específico sobre ele para viabilizar seu uso? Ele pode propiciar algum diferencial no aprendizado?

O hipertexto é caracterizado, conhecido mais comentado comumente, como um texto disponibilizado on-line (via Internet), hospedado nos diversos tipos de sites que esta rede abriga, ou em CD-ROM, ambos acessados pelo computador. Então, pelo senso comum, o hipertexto é um texto da nossa contemporaneidade, marcado pela inserção das tecnologias digitais.

Landow (1997) ilustra o parágrafo acima, quando aponta para o crescente uso do hipertexto, por diversos setores da sociedade, devido ao advento de popularização da Internet e justificado, aparentemente, pelo aspecto econômico (tempo e custo) que o mesmo, em seus suportes digitais, proporciona.

Como já comentado por Lévy (1999), para um profissional, de qualquer área, é mais fácil, rápido e econômico, resolver os problemas do dia-a-dia em consultas a um

hipertexto disponível na Internet, do que em um texto impresso convencional (livro), ou em um curso formal para capacitação. Afinal, em um site de busca, por exemplo, é possível inserir um “tópico dúvida” e ter em mãos, ou melhor, aos olhos, uma série de informações sobre o assunto em questão. E se o hipertexto estiver em um CD-ROM, pode também ser feito um rastreio das relações desse “tópico dúvida” com inúmeros outros aspectos do conteúdo a que ele se relaciona, seja nele mesmo (se bem construído) ou através de outros, disponibilizados em diversos sites linkados, ou não, entre si.

Em ambas as disposições existentes, em tecnologia de suporte digital, *on-line* (sites), ou auto-contido (CD-ROM), vemos que cada vez mais o hipertexto vem ganhando possibilidades de interação, ou elementos que viabilizam uma realidade virtual, através das outras linguagens que se pode utilizar em sua construção, como as imagens, sons e movimentos. E aí, conforme nos lembra Dias (2004), a partir da inclusão destas outras linguagens, além da verbal, a nomenclatura adequada seria: hiperdocumento.

Independente da nomenclatura, o que importa é entendermos a composição do hipertexto, já que a mesma propicia facilidade em correlacionar tópicos presentes em diversas bases de dados. Há as vantagens viabilizadas pela exploração dos aspectos visuais, tão importantes no processo de cognição quanto o próprio texto, e potencializados pelas animações, utilização de sons e outros recursos nos hipertextos e, que a um livro impresso é vedado o uso. Tais recursos estão:

(...) seduciendo a los historiadores del arte y demás estudiosos de la cultura com sus promesas de acceso casi instantáneo a inmensos conjuntos de información visual, no representa sino um somero y costoso indicio de lo que vendrá, ya que también conlleva algunos de los problemas básicos de la tecnología del libro (Landow, 1997:28).

A sedução que o mesmo nos faz inicia-se com a sua organização, com sua estrutura, com a forma como é concebido. E quais são as concepções existentes sobre essa ferramenta da cibercultura, considerada por muitos como um texto, como uma textualidade nova?

A composição de um hipertexto pode, em termos gerais, ser explicada como “uma estrutura composta por blocos de informações, interligados através de diferentes trajetos para leitura, provendo os recursos de informação de forma não linear” (Dias, 2004:163). Essa rápida definição tem, em si mesma, várias concepções sobre o hipertexto, desde a que se pode ter com a hipermídia, a qual explica como se podem compor esses blocos, até suas concepções histórica e lingüística, que podem viabilizar um conhecimento do potencial de formação do leitor, do educando, através do domínio dos trajetos de leitura e de escrita, o que, por sinal, pode indicar caminhos de uso didático-pedagógico do hipertexto. Passemos, agora, a conhecer tais concepções.

#### **1.4 O HIPERTEXTO EM MEIO A SUAS CONCEPÇÕES**

Hipertextos e os hiperdocumentos são objetos de estudo, recentemente, reivindicados e atribuídos à hipermídia, área de conhecimento que surgiu das Ciências da Computação na interface com a Comunicação, para atender a uma demanda crescente, devido à presença desta interface nos textos que compõem a Internet. A Hipermídia nos diz que no hipertexto:

(...) a informação está sob a forma de texto exibido em uma tela de computador. Diferente do texto em um livro, o leitor pode atravessar ligações computadorizadas para chegar, quase instantaneamente, a outras partes do texto. Esse é alinhavado com ligações projetadas para que o leitor possa, de forma útil, pular de um ponto para outro do texto... Vamos usar o termo hiperdocumento, em vez de hipertexto, para nos referirmos a documentos

computadorizados que tenham diagramas e, possivelmente, imagens, som, animação, vídeo e programas de computador, assim como texto. (Martin, 1992:4)

A definição de Martin (1992) contempla, apenas, aspectos estruturais e funcionais, sem se preocupar com outros aspectos, como os cognitivos presentes nos elementos que compõem o hipertexto: como os critérios de escolha para formação dos nós, links e hiperlinks que dão forma ao corpo do hipertexto, entre outros aspectos. Mas, antes do surgimento desse campo de estudo, ou melhor, antes do hipertexto como o conhecemos, hospedados em sites, ou gravados em CD-ROMS, ao surgimento dos primeiros computadores, teóricos de várias áreas também definiram o hipertexto. Dentre eles Vanevar Bush e Theodor Nelson, que o definiram a partir de suas tentativas em criar um, revelando outras formas de conceber tal texto, diferentes do pragmatismo estrutural e funcional da hipermídia.

Bush, matemático e físico, criou, em 1945, uma possibilidade de solução para organizar a imensa quantidade de dados existentes em nossas bibliotecas, como se fosse possível ter acesso a tudo o que é, foi e será produzido pela humanidade. Memex foi o nome dado a uma máquina cujo funcionamento (hipotético, já que a mesma nunca chegou a ser construída) muito se assemelha a um hipertexto. Se essa máquina tivesse sido criada:

Além de buscar e recuperar informações, o Memex também permitiria ao leitor acrescentar notas marginais e comentários pessoais, valendo-se de um possível tipo de reprografia, inclusive usando um sistema de agulhas, semelhante aos sistemas de telégrafo usados nas estações ferroviárias, como se tivesse uma página física diante de si (Dias, 2004).

Essas anotações seriam decorrentes do processo natural de leitura, que ocorre com todos nós, diante de qualquer texto. Ao lermos, produzimos comentários, levantamos dúvidas, realizamos críticas, enfim, construímos pareceres, mentalmente e, quando necessá-

rio, por escrito. Então, apesar de um uso propagado pelas tecnologias digitais, acompanhado da leitura técnica da hipermídia sobre sua composição e função, o hipertexto tem em si muitas semelhanças com o texto linear que conhecemos.

Segundo Lévy (1999), Memex vê seu usuário com um dispositivo imaginário traçando trilhas transversais e pessoais no imenso e emaranhado continente do saber. Estas conexões, que ainda não se chamavam hipertextuais, materializam no Memex, espécie de memória auxiliar do cientista, uma parte fundamental do próprio processo de pesquisa e elaboração de novos conhecimentos. Bush, seu criador, chegou mesmo a imaginar uma nova profissão, uma espécie de engenharia civil do hipertexto, cuja missão seria a de ordenar redes de comunicação no centro do *corpus* imenso e crescente de inúmeros e diferentes dados: música, textos verbais e imagens.

Já Ted Nelson, considerado por muitos como o “inventor” do termo hipertexto, o definiu, no início da década de sessenta, como uma forma de escrita associativa e não-sequencial, um texto com capacidade de se expandir “ad infinitum”. Ele assim o definia:

(...) o hipertexto possibilita novas formas de ler e escrever, um estilo não linear e associativo, onde a noção de texto primeiro, segundo, original e referência caem por terra. Poderíamos adotar como noção de hipertexto assim, o conjunto de informações textuais, podendo estar combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizadas de forma a permitir uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em indexações e associações de idéias e conceitos, sob a forma de links. Os links agem como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações (Correia e Andrade, 2004).

Ele criou, então, sua “biblioteca de Babel”, o sistema Xanadu<sup>6</sup>, uma solução textual para conectar toda a produção cultural e científica da Humanidade, fruto da proposta

---

<sup>6</sup> O sistema Xanadu, o hipertexto criado por Nelson, existe e se encontra em permanente construção. Funciona como uma gigantesca enciclopédia. Pode ser acessado pelo endereço [www.xanadu.com](http://www.xanadu.com)

de Bush de quem foi discípulo. Essa solução tinha algumas das características do hipertexto que, atualmente, conhecemos.

Nelson imaginou uma imensa rede de informações acessível em tempo real, contendo todo o saber literário e científico do mundo a que milhares de pessoas poderiam se conectar para ler, escrever, comentar, interagir, estudar, utilizando-se de todos os recursos nela disponíveis, compostos não só de textos, mas de imagens e sons (Dias, 2004).

Na concepção de Bush, também existe uma semelhança com o processo que realizamos na leitura do texto linear. Ao lermos um texto, estamos utilizando muitos outros textos, verbais e não verbais, indexados na nossa mente, pela nossa história de leitura, pela nossa bagagem cultural para compreender o que estamos lendo. É como define Ricoeur, “leer es... articular un discurso nuevo al discurso del texto” (2002:132).

Ambas as idealizações, Memex e Xanadu, soaram como novos textos, como novas definições, tanto quanto soa a abordagem da Hipermídia, ao hipertexto nos dias de hoje, àqueles que pouco sabem sobre textualidade. Será o hipertexto um texto inédito? Suas características são tão específicas, tão singulares a ele?

Temos percebido muitas semelhanças entre o texto linear, convencionalmente impresso, que tanto conhecemos, e o hipertexto. Isso é devido, principalmente, aos aspectos de não-linearidade e interação entre texto e leitor presentes nas duas possibilidades de organização dos dados e outros materiais de pesquisa. O processo de leitura, de qualquer tipo de texto, é sempre caótico. Então, para compreender a textualidade do hipertexto não é preciso iniciar uma investigação, fundar uma nova teoria “porque o passado está emparedado no tempo presente e o presente é pilhado pelo passado, nenhuma teoria pode autodenominar-se, absolutamente, fundadora” (Wandelli, 2003:7).



As teorias que estudam o texto sob diferentes aspectos não vêm, nunca viram a leitura no paradigma tradicional<sup>7</sup>, o texto impresso, como algo linear. Uma definição embasada em analogias aos conceitos sobre textualidade é, atualmente, referencial para perceber no hipertexto mais semelhanças do que diferenças, entre ele e o texto impresso, fragilizando a idéia, a concepção de uma nova textualidade, defendida pela Hipermídia, ou pelos pretensos criadores do hipertexto, e até pelo senso comum. Então, quais seriam as semelhanças e as diferenças entre eles?

Seja hipertexto, ou hiperdocumento, o papel de autor e leitor, como também os aspectos de autoria e edição, diferenciam-se um pouco daqueles que ocorrem com o texto impresso. Basta observarmos que os caminhos escolhidos pelo leitor, diante de um hipertexto, através das conexões propostas pelo autor, são diferentes entre cada usuário que se lança na leitura de um hipertexto qualquer, diferentes até do que propôs o autor do mesmo. Ele pode ser definido por uma visão lingüística da seguinte forma:

Hoje se entende por hipertexto a apresentação de informações através de uma rede de nós interconectada por links que pode ser navegada livremente pelo leitor de um modo não-linear. Ele se caracteriza pela efemeridade de suas manifestações e representações, decorrentes da própria maleabilidade do digital; pela ausência de limites ou partes bem-definidas; pela interconexão multilinear de suas partes (nós) formando redes; pela fragmentação das leituras sucessivas que provoca, por ser constituído por grande quantidade de textos não-verbais que se articulam com as palavras; e pela disponibilidade dos diversos fragmentos, sejam eles imagens, informações relacionadas, ou mesmo componentes de outros textos, para acesso quase imediato (Ramal, 2002:87).

Wandelli (2003) e Dias (2004) nos descrevem isso, quando analisam as concepções de leitura (incluindo aqui, seus aspectos inerentes: texto, autor, leitor, autoria e

---

<sup>7</sup> Consideramos paradigma tradicional de ensino, a prática docente descrita aqui por Ramal (2000), pautada na idolatria do texto impresso, e na abordagem unidirecional do conteúdo, na qual o professor expõe o caminho e ao aluno cabe somente seguir. Não há construção ou reconstrução do conhecimento, só repetição.

edição) de inúmeros ícones da Lingüística: Barthes (apud Wandelli, 2003) em sua idéia-síntese texto/tessitura; Bakthin e Kristeva (apud Dias, 2004) e a visão da polifonia das vozes textuais; Genette (Dias, 2004) e os palimpsestos em que se compõem os textos, e ainda, Benjamim e sua concepção de rede intertextual. Todos teóricos estruturalistas e pós-estruturalistas<sup>8</sup> que foram os responsáveis pelas concepções ainda vigentes sobre textualidade e o imenso leque que se abriu nos estudos lingüísticos a partir dos mesmos.

Um texto pode ser comparado, em sua construção e funcionalidade, à confecção de um tecido. Nele, forma e conteúdo se tramam para revelar significados; em um tecido, fios se cruzam em diferentes posições para se compor. Para Barthes (apud Dias, 2004), o texto/tecido é gerado com um significado que se reverbera infinitamente, a partir do uso que cada sujeito faz dele, afinal somos todos diferentes...

A trama do “tecido” barthesiano em muito se aproxima das características da escrita hipertextual e esta sim, não só por texto, mas também por estar condicionada a uma tecnologia que faculta o movimento e a textura, apresenta de maneira mais evidenciável o entrelaçamento que Barthes capta ao ler, pensar e discorrer sobre a página impressa (Dias, 2004:166).

É, portanto, de Barthes uma parte da responsabilidade de se ver a leitura como uma busca de significados, uma construção que se trama, como a que ocorre nos movimentos de ir e vir que o leitor faz ao utilizar o hipertexto.

---

<sup>8</sup> O estruturalismo abordar qualquer língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos. Esse conjunto de relações forma a estrutura desta língua, data do início do século XX. Hoje o estruturalismo tem sido substituído por abordagens como o pós-estruturalismo e desconstruismo. Há muitas razões para isso. O estruturalismo tem sido frequentemente criticado por ser não histórico e por favorecer forças estruturais deterministas em detrimento à habilidade de pessoas individuais de atuar. Enquanto turbulência política dos anos 60 e 70 (e particularmente os levantes estudantis de maio de 68) começaram a afetar a academia, questões de poder e briga política tornaram-se o centro das atenções da população. Nos anos 80, o desconstruismo e sua ênfase na ambiguidade fundamental da língua - ao invés de sua estrutura cristalina lógica - tornou-se popular. No final do século o estruturalismo era visto historicamente como uma importante escola de pensamento, mas foram os movimentos que ele gerou, e não o próprio estruturalismo, que detinham a atenção.

Já para Bakhtin e Kristeva, como nos lembra Wandelli (2003) há uma presença polifônica nos textos. Os significados estão ali, e serão percebidos a partir da percepção das vozes que o compõem: o que o autor disse o que o leitor percebeu, o que se encontra no texto ou, entre outras vozes, que podem surgir de cruzamentos das mesmas, ou de outras teorias. E isso pode ocorrer quando o leitor do hipertexto navega pela Internet, a partir das inúmeras possibilidades, visões sobre um mesmo tema.

Genette (apud Dias, 2004) cria uma teoria também análoga às já citadas utilizando a figura do palimpsesto. Para ele, um texto sempre fala através de outros textos. “Palimpsestos subvertem o conceito do autor como única fonte geradora de sua obra, assim o significado da obra é atribuído a uma cadeia interminável de significações” (Dias, 2004:167). Seria a transtextualidade, “relações que todo hipertexto mantém com seu hipotexto, o texto de origem de todo discurso possível, sua origem e meio de instauração” (Wandelli, 2003:29). No hipertexto, isso ocorre quando ele possibilita ir além de si mesmo, a cada nó ou link acessado.

Walter Benjamin, como citado em Wandelli (2003), quando analisa a narrativa de Sherazade em, *As Mil e uma Noites*, nos lembra que, a cada noite, a protagonista contava uma história diferente da noite anterior e da posterior. E todas eram decorrentes de outra, através de pontos de contato (personagem, ou tema, ou foco narrativo, entre outros aspectos que são características da intertextualidade). Como se tudo se ligasse a tudo, surge a idéia de rede intertextual. Um texto se forma a partir de uma trama com pontos de contato em um outro texto. Então, analogamente à concepção que temos, e ao uso que fazemos hoje do hipertexto, o legado dos teóricos do estruturalismo sobre o texto impresso já apontava para o descentramento e a possibilidade de mil leituras do mesmo.

Além dos teóricos já citados, as autoras, Wandelli (2003) e Dias (2004) nos remetem a precursores do hipertexto em outras linguagens, conseqüentemente, ampliando as possíveis raízes desse conceito em construção. Na Literatura, temos Joyce e sua revolucionária obra *Ulisses*, além de Sterne e seus romances considerados experimentais, pois estes empregavam signos das linguagens extra-verbais (como uma página em branco, ou, totalmente negras) em seus romances. Nossos jovens utilizam os RPGs, jogos que ocorrem com leituras interativas de uma narrativa impressa. Saindo da linguagem verbal, no padrão convencional, a autora cita *A Rosa Púrpura do Cairo*, de Wood Allen, filme embasado em uma metáfora metalingüística, na qual o expectador/leitor aprecia duas narrativas que se cruzam. Há também uma forte semelhança entre a organização das páginas iniciais de um site da Internet e as páginas de um jornal ou revista, pois os lides e as manchetes da primeira página funcionam como os links de uma página de entrada em um site.

Enfim, o hipertexto tem suas características básicas explicadas pelas teorias que já estudavam o texto impresso e outras formas de leitura. Se, forma e conteúdo, estrutura e funcionabilidade são semelhantes, o que há de diferente na textualidade proposta pelo hipertexto? O leitor.

(...) la importancia fundamental del hipertexto em red para la realización del potencial del médío solo aparece cuando se lê añade su último elemento clave: la capacidad por parte del lector de añadir enlaces, comentarios ou ambos (Landow, 1997:31).

A característica básica do hipertexto seria, nas palavras desse autor, transformar “lectores em lectores-escritores o ‘lecautores’” (Ibidem:32). Afinal, o que os pós-estruturalistas viram no texto impresso, basicamente, os elementos polifônicos (autor, leitor, etc.) e como eles se cruzam em um espaço virtual, dentro da mente do leitor, durante o processo cognitivo, é a ação no hipertexto, a sua vida, seu *modus operandis*.

Nesta visão teórica, o hipertexto desafia seqüências fixadas, começo e fim definidos, uma estória de certa magnitude definida, e a concepção de unidade. No hipertexto, o autor oferece múltiplas possibilidades nas quais os próprios leitores constroem sucessões temporais e escolhem personagens, realizando saltos com base em informações referenciais. Cada leitor irá percorrer um desses caminhos e, não se terá então uma única direção para a leitura.

Será que há, então, grandes diferenças entre o hipertexto e o texto linear impresso, para que o mesmo seja considerado um novo texto, diferente e distante do que conhecemos?

Para Koch (2002), todo texto é um hipertexto, já que a Linguística Textual concebe um texto como “uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que - pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto” (Ibidem: 61). A autora também nos descreve muitos outros textos que apresentam aspectos semelhantes ao do hipertexto: como um texto científico e suas notas de rodapé, ou uma reportagem e o lide. Para ela, essas partes dos textos promovem as ligações de sentido. Isso, para exemplificar, somente, quanto às possíveis relações de leitura feitas através dos *links*. Ao observar o hipertexto e o texto impresso, vemos que a “diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso” (Ibidem: 61).

Apesar das semelhanças descritas até agora, entre o texto tradicional, linear e o hipertexto, podemos afirmar que estes textos são semelhantes, mas diante da profundidade, da capacidade de geração de significações, de informações, e logo, do conhecimento que surge na leitura do hipertexto, estamos diante de uma leitura diferente. Talvez, pelo suporte digital que a abriga, ela seja uma forma de leitura totalmente diferente de todos os

tipos experimentados até agora. E, pela falta de formação para se trabalhar com este tipo de textualidade, nesse momento, sob paradigmas teóricos anteriores a este evento, não compreendemos ou construímos um conceito preciso sobre hipertexto que o distingua dos outros tipos e nos dê caminhos legítimos de uso do mesmo na Educação. Ainda precisamos de mais elementos sobre ele.

Pesquisar o uso do hipertexto sob diversas perspectivas, incluindo a do processo cognitivo, mergulhar em outras áreas que também definem o hipertexto poderá ser de grande ajuda nesse caminho. É o que fazemos agora, ao trazer para esta discussão a concepção cognitivista de dois biólogos Delleuze e Guattari, com a metáfora análoga à botânica, que surgiu para se entender as relações hipertextuais de leitura e escritas, encontradas no texto impresso, e a concepção sociológica de Pierre Lévy, fundada sob uma perspectiva humanista, já que vê o hipertexto como uma possibilidade de vivenciar as relações humanas, em meio ao momento no qual o próprio autor definiu, e teorizou, como cibercultura.

## **1.5 O HIPERTEXTO EM AÇÃO: CARACTERIZAÇÕES E PRINCÍPIOS**

Delleuze e Guattari têm uma definição muito semelhante ao conceito que podemos experimentar quando utilizamos um hipertexto. Seria, segundo explicação de Wandelli sobre tal definição, a:

Metáfora de um texto plural, sem início nem fim, que se multiplica pelo método de germinação descentrado das ervas daninhas, desvinculado de uma raiz-mãe, a obra rizoma opõe-se à arquitetura vertical e hierárquica de uma obra-árvore, cujos galhos e ramificações estão subordinados a uma única raiz central. Rizoma é um crescimento orgânico caótico, interceptado e ramificado pelo meio, de forma que todos os extremos, funcionando como pontos de entrada, mantêm entre si uma comunicação em rede (2003:31).

As características básicas do texto Rizoma, nome ou apelido o qual recebeu, são: interconectividade, multiplicidade, heterogeneidade, ruptura assignificante, cartografia e não-decalcomania, todas definidas como princípio para uma teoria de concepção do hipertexto.

Já para Lévy (1993), o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões, os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de formação são ligados linearmente, como em uma corda com nó, mas cada um deles, ou a maioria, estando suas conexões em estrela, de modo reticular. Para caracterizar o hipertexto, o autor também recorre a seis princípios, que organizam, resumem e ampliam a idéia de rede que se pretende construir na leitura e escrita hipertextual. São eles: o princípio da metamorfose, princípio de heterogeneidade; princípio de multiplicidade, princípio de exterioridade; princípio de topologia; princípio de mobilidade dos centros.

Há muitos pontos em comum entre os princípios de Delleuze e Guattari, o hipertexto rizoma, e o hipertexto de Lévy. Reconhecer essa convergência teórica é tão enriquecedor quanto determinar as divergências desses princípios. Consideramos o principal ponto de contato dos dois, a análise feita sobre a concepção do mesmo a partir de seu funcionamento, da ação de leitura a ocorrer através dele.

Para a concepção do hipertexto rizoma, existe o princípio da conexão que se caracteriza por “um estado de não-sequencialidade que permite que qualquer ponto se conecte a outro” (Pernigotti, 2003:273). Essas conexões são realizadas pelos links e hiperlinks e podem ocorrer de forma infinita. É o que a teoria de Lévy nos coloca no princípio de mobilidade dos centros. No hipertexto há um acentrismo do conhecimento. Para Lévy

(1993), a rede não tem centro, ou melhor, possui, permanentemente, diversos centros. Tudo se trama de diversas formas e infinitamente formando várias sub-redes, várias paisagens, vários *topos* de vida e possibilidades de aprendizagem.

“O princípio da multiplicidade está ligado a um constante ressignificar que aumenta as conexões em uma parte do hipertexto (Pernigotti, 2003:275)”. É defendido por Delleuze e Guatari, que o vêem como uma característica externa ao hipertexto. Ele ocorre em conexões, nas possibilidades de seus muitos tipos de percurso, catalizados pelo leitor usuário. Pierre Lévy (1993) amplia essa visão de ressignificação ao elaborar o princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas, em que percebe essa multiplicidade como a possibilidade da criação de uma macrorrede social. Os fragmentos que compõem o hipertexto são suas matrizes organizacionais: o que justifica defini-lo como um texto fractal. Isso significa que qualquer nó, ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão. Ou seja, um texto pode ter uma repercussão local e, ou, global.

E essa repercussão pode ser mutável a qualquer conexão realizada pelo leitor, como defende os princípios de ambas as teorias. No hipertexto rizoma isso se explica pelo princípio da ruptura assignificante que “remete a quebra de importância a uma dada dimensão, no sentido em que ele encerra-se em si mesmo, mas que seus desdobramentos levam a outros estados de potência possíveis em um hipertexto” (Pernigotti, 2003:276). A intensidade e o sentido são, potencialmente, mutáveis a cada conexão, e é o que preconiza o princípio da metamorfose de Lévy: “a rede hipertextual está em constante construção e renegociação. Ela pode permanecer estável durante certo tempo, mas esta estabilidade é em si mesmo fruto de um trabalho” (1993:25). Os sujeitos estão, permanentemente, transpondo sua composição.



Quanto à construção do *locus* das informações hipertextuais, temos princípios das duas teorias. “A cartografia, outro princípio do rizoma, associado ao hipertexto, reflete a possibilidade de múltiplas entradas, não existindo uma “única porta ”para abordar um tema, um link remete a outro e assim por diante” (Pernigotti, 1993:277). Fato que permite ao navegador traçar seus caminhos segundo suas motivações e subsídios. Esse princípio chama atenção para a subjetividade que existe na leitura de cada sujeito frente ao mesmo hipertexto. Já Lévy (1993), vai além nesse aspecto, vislumbrando o mesmo sob uma visão de uso coletivo, sob um princípio capaz de traçar o mapa de uma nova ecologia cognitiva. No ciberespaço, tudo que se desloca deve utilizar-se da rede hipertextual tal como ela se encontra, ou então, será obrigado a modificá-la. A rede não está no espaço, ela é o espaço. Então, a idéia de proximidade entre as significações é o que norteia este princípio, fato que modifica totalmente a necessidade de se transpor espaços e distâncias para um determinado conteúdo.

Como cada leitor constrói seu percurso de leitura diferente do outro, devido aos fatores já expostos, há os princípios da não-decalcomania e da exterioridade. O primeiro, defendido por Delleuze e Guattari, “orienta o hipertexto no sentido de não-produção e, não pré-hierarquização das dimensões de determinado tema (apud Pernigotti, 2003:172)”. Um percurso é reflexo cartográfico do navegador, é singular. Não há um centro em que todos têm que voltar para construir o sentido, pois todo centro é provisório, é daquele momento. Quando estabelecemos um decalque, fazemos colagens de espectros que buscamos perpetuar. Podem ser regras, exemplos, ações, estruturas, hierarquias, assim como processos altamente definidos, a priori, e sob os quais desejamos manter total domínio. Já Lévy (1993) amplia a visão do percurso com o princípio de exterioridade: a contemplação do conhecimento de todos. Para ele não existe dentro, só existe fora. O que também pode sig-

nificar que não existe fora: interior e exterior não são nitidamente determinados, estabelecendo-se, tópica e momentaneamente, fronteiras móveis, apenas com finalidades operacionais. A rede cresce, ou diminui, compõe ou se recompõe, a partir do uso feito pelos leitores.

Nas duas concepções existe o princípio da heterogeneidade. O hipertexto é composto de elementos de várias naturezas: sons, imagens, animações... Para a teoria do Rizoma, essa característica aproxima o hipertexto de leitores com diferentes habilidades de leitura. Já para Lévy (1993), isso ocorre não pela característica interna e intrínseca do texto, mas pelas possibilidades externas, que ocorrem no uso do mesmo. O hipertexto como recurso da cibercultura, estabelece um processo sociotécnico, que coloca em jogo pessoas, grupos, artefatos, forças naturais de todos os tamanhos, com todos os tipos de associações que pudermos imaginar. E são essas pessoas, exercendo seus papéis mais como autores e do que leitores, que inserem tais aspectos.

## **1.6 HIPERTEXTO: UM POTENCIAL A SER ATIVADO NO PROCESSO DE LEITURA**

Diante da perspectiva social exposta por Lévy, só nos resta afirmar que o hipertexto necessita dos Homens, dos *lectoautores* de Landow, para ocorrer e existir como leitura, pois, mesmo sob a roupagem dos hiperdocumentos, ele não pode ser definido ou sustentado apenas pelo meio eletrônico: “O hipertexto é uma potencialidade que pode ou não ser ativada em determinado meio” (Wandelli, 2003:19). Isso significa a necessidade de um leitor pronto ou que se torne pronto a ele, para suas características que surgem sob ação do mesmo com seu interlocutor:

A arquitetura do texto em rede trabalha de forma diferenciada das obras convencionais com aporias como parte/todo, margem/centro, leitor/criador, no sentido de distender os limites entre esses binômios. Esse funcionamento do texto gera conseqüências estáticas importantes, entre elas a acentuação da multivocalidade, o descentramento e a movimentação do suporte de leitura. Na ausência de um todo aparente e pré-organizado, o leitor vê-se obrigado a arregaçar as mangas e traçar seu caminho em uma floresta escura (Wandelli, 2003: 40 e 41).

Enfim, o hipertexto nunca é linear, mesmo que apresentado sobre a “planura autoritária e margeada da folha de papel... a idéia do hipertexto é que seja a responsabilidade que compete ao leitor, não mais como mero consumidor, mas como produtor de significações (Wandelli, 2003:30)”.

Tais significações divergem de hipertexto para hipertexto, conforme suas funções, que podem ser de entretenimento, pesquisa entre outros:

Por ejemplo, mientras que la utilización de obras de consulta como los diccionarios o las enciclopédias hipertextuales o multimedia implica sobre todo sencillas funciones de recuperación de información y provoca poca desorientación de información y provoca poca desorientación em el lector, ciertas formas de hipertexto didáctico y literário convierten la explorassem, eu descobrimento e incluso lá desorientassem em elementos cruciais del encontro del leitor com ela (Landow, 1997:51).

O leitor, então, deve estar atento aos processos de leitura que o hipertexto propõe, e deve ser formado de forma autônoma e crítica para isso. O processo de leitura do hipertexto depende da clareza nas escolhas dos nós, dos links e hiperlinks que o compõem, ele possibilita que o leitor penetre nas camadas profundas de todo texto. Ele pode, então, materializar páginas “assim como o hipertexto virtualiza o concreto, ele concretiza o virtual (Idem, 2002:66)”. Em resumo:

Eles servem, portanto, como pistas dadas ao leitor para que busque no hipertexto as informações necessárias que lhe permitam detectar o que é relevante para solucionar o problema que lhe é posto, isto é, aquelas que vão produzir, naquele contexto, efeitos contextuais, que são dotadas de saliência relativamente àquele background. Como operadores de coesão que são, cabe ao produtor fazê-los funcionar como orientadores da hiperleitura na direção de sentidos coerentes e compatíveis com a perspectiva postulada no todo do hipertexto que a hospeda, evitando que seja desviada para outros rumos incompatíveis com ela (Marcuschi, apud Koch, 2002:69).

Os links e hiperlinks são os elementos responsáveis por ativar a leitura no hipertexto a partir de suas funções, e independentes de suas características:

Os hiperlinks, que podem ser fixos (aqueles que têm um espaço estável e constante no site) ou móveis (os que flutuam no site, variando a sua aparição conforme a conveniência do enunciador), exercem no texto diversas funções, dentre as quais gostaria de ressaltar aqui as funções dêitica, coesiva e cognitiva (Koch, 2002:64).

A função dêitica, segundo a autora, tem como objetivo entrelaçar o discurso entre o leitor e texto, é exercida por alguns hiperlinks que têm “por função primeira indicar, sugerir caminhos ao hiperleitor: eles funcionam como apontadores enunciativos sendo, portanto, focalizadores de atenção” (Ibidem: 62). Eles são construídos para guiar o leitor até fragmentos que possam ser considerados importantes, ou por que divergem do exposto, ou por complementarem a informação, mas exige que o hiperleitor se monitore, se guie para não perder o foco de sua leitura:

(...) os links dêíticos são táticas discursivas que permitem cercar determinado problema por todos os possíveis ângulos e perspectivas, já que a indicação linkada se dá geralmente entre hipertextos que tratam de um mesmo tópico, complementando-se ou refutando-se, reafirmando-se ou contradizendo-se (Ibidem: 65).

Já a função coesiva, como o próprio nome sugere, tenta unir “as informações de modo a permitir que os leitores extraíam delas um conhecimento real e conclusões relativamente seguras, “soldando” as peças esparsas de forma coerente, combinando adequadamente as peças do mosaico” (Koch, 2002:61). Temos, como exemplo, o fato de um hipertexto inserido na WEB, por poder ser considerado infinito. É essencial, portanto, atar os hyperlinks de acordo com certa ordem discursiva e semântica, pois só isso pode garantir uma leitura coerente, que flua e que potencialize ou facilite o processo cognitivo. Os hiperlinks são peças do texto que, em um primeiro momento, funcionam como os operadores da coesão hipertextual.

(...) o ideal seria que essas peças se assemelhassem às do brinquedo Lego, com aderência perfeita, pois, desta forma, pelas novas conexões e adequados encaixamentos das peças-informação, torna-se possível chegar a conclusões amadurecidas como consequência das descobertas feitas pelo leitor, quando de sua competente administração dos links (Koch, 2002:66).

Em relação à função cognitiva o hiperlink aciona os modelos que o hiperleitor tem representados na memória. O leitor, sempre um aprendiz, o utiliza no sentido de conferir hipóteses, de realizar inferências. O hiperlink, diante desta função, se comporta como uma ponte virtual entre o que ele lê, pressupõe com o que se encontra sob a tela. Ele liga a estrutura cognitiva ao conteúdo, “por meio da mobilização de conhecimentos, crenças e atitudes durante a operação ininterrupta de “caça ao sentido”, própria do ser humano” (Ibidem, 2002:66).

Esta descrição do processo de leitura do hipertexto, suas especificidades devido aos seus elementos estruturais, apesar das semelhanças entre ele e o texto impresso, remete-nos ao problema já exposto no capítulo sobre cibercultura. Tanto professor como a Escola devem se ater e antever, nesse momento, caminhos para a inclusão das tecnologias

do pensamento, frutos desse momento cultural, como o hipertexto, no contexto educacional.

Neste primeiro capítulo, pretendemos descrever os fatos que delineiam o cenário da educação em tempos de cibercultura, assim como os problemas enfrentados pelos seus atores com o foco no professor. As novas tecnologias aí estão, assim como os hipertextos e a sua idéia de não-linearidade e multivocalidade, que abrem um desfocamento do trabalho e das necessidades didático-pedagógicas em inúmeros aspectos. Aspectos aos quais, a Escola e seus sujeitos devem se adequar, a fim de se colocar no que Dias (2004) afirma ser a textualidade contemporânea: um fruto da cibercultura, fato de relevância semelhante ao que surgiu com a invenção da imprensa, que fez surgir uma textualidade gutemberguiana (alvo dos estudos literários e lingüísticos que conhecemos).

Agora, podemos prenunciar o advento de uma textualidade informática, textualidade que guarda semelhanças e diferenças com os processos de leitura e escrita que utilizamos e que já estudamos e, certamente, essa nova textualidade necessita de estudos específicos. E esta tarefa cabe ao professor realizar, para que assim ele possa ter a nova visão epistemológica exigida pela cibercultura sobre qualquer conteúdo e, assim adquirir competências ao nível do domínio do software e do hardware e da informática, em geral, sob o ponto de vista didático-pedagógico.

Como vimos, no contexto atual da Educação, sob o tema da cibercultura, o enredo que se trama e que se demonstra em diferentes ações de seus atores necessita de uma direção e de mais elementos de cena para se apresentar como um objeto mais que dramático, como um objeto de pesquisa. E é o que propomos no próximo capítulo em que apresentamos a partir da Teoria da Complexidade, a Teoria da Aprendizagem Significativa e uma visão do ensino da Literatura para este contexto.

## **CAPÍTULO 2**

### **ELEMENTOS PARA O CENÁRIO: TAS, UMA VIA PARA A APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA**

Para prosseguirmos a discussão iniciada sobre a Educação em tempos de cibercultura, inserimos aqui neste capítulo, uma breve descrição de um paradigma epistemológico, contemporâneo a este momento: a Teoria da Complexidade (TC). Nosso foco são os pontos de contato entre tal paradigma e a cibercultura, na busca de uma via para se concretizar a aprendizagem. E, assim, optamos pela Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que aqui nos é apresentada como um caminho pedagógico para esta forma de se conceber o conhecimento, este paradigma epistemológico. Após a exposição da TAS, avaliaremos o ensino da Literatura, disciplina inserida no currículo das escolas brasileiras no ensino médio. Utilizamos, para isso, os parâmetros curriculares nacionais, bem como a visão da pesquisadora, baseada na experiência pessoal, sobre os materiais didáticos disponíveis para o ensino da disciplina. Visão essa ponderada por alguns teóricos da área, a partir da concepção tradicional de abordagem da disciplina, que se encontra por trás desses

materiais, entre outros aspectos do ensino da mesma. Para encerrar, apresentamos uma proposta de ensino a uma das estéticas literárias: a lírica trovadoresca, mediante uma conceitualização histórica, que por si só, já indica uma possibilidade de *religar os saberes*, viabilizando uma aprendizagem significativa da Literatura.

## **2.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE: UM OLHAR PARA O CONHECIMENTO**

No primeiro capítulo deste trabalho, expusemos uma crise vivenciada pelos atores envolvidos na Educação, decorrente de características da cibercultura, contexto em que estamos inseridos. A crise pode ser vista como fruto das inúmeras e diferentes possibilidades de construção do Conhecimento, que surgem a partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Temos, na Internet, por exemplo, um *corpus* infinito de informações, sobre qualquer área do conhecimento, disponível a qualquer usuário, fato que designa aos educadores, como uma tarefa no processo de construção do conhecimento, admitir a presença das TIC's e se debruçar sobre suas características, como o hipertexto. E essa tarefa, descrita aqui de forma simples, resumida, necessita de mudanças importantes em todos os elementos nela presentes: atores, cenários, enredo e, é essa mudança que tem provocado a crise na Educação.

Há quem olhe para tal crise, e julgue a inserção das novas tecnologias na sala de aula, sem a devida formação do professor, como a culpada por essas dificuldades. Outros culpam o momento histórico, a globalização e o neoliberalismo, com a competitividade a nós imposta para sermos eficazes e eficientes. Diante de relatos sobre as questões que justificam tal crise, algumas soluções são propostas. Barreto (2004), Kenski (2004), Lévy (1999), convergentemente, apontam uma real interação entre os atores da educação



na cibercultura, de forma a atender às necessidades específicas e emergentes do contexto atual, como já exposto no capítulo 1.

Outros vêm nesse momento, nesta crise, os reflexos, as conseqüências de um paradigma epistemológico vigente, que concebe o Conhecimento desprezando características inerentes a ele. Ou seja, não são as propostas didático-pedagógicas que precisam ser repensadas, mas o que as sustentam, o que as direcionam. E, diante do acesso inédito às informações que a Humanidade tem vivido, tem testemunhado, esse repensar precisa de um olhar mais abrangente, que vá ao encontro das ilimitadas fronteiras da cibercultura, diferentemente do pensamento simplificante e racional, tão limitador, utilizado até os dias de hoje. Sobre esses aspectos é que nos propusemos agora a discutir.

A Humanidade sempre ambicionou compreender o Conhecimento de forma a resolver seus problemas, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. Acreditou-se, e ainda acredita-se, que as soluções podem vir de postulados que possam explicar, de forma simples, fatos e fenômenos. Explicação pela qual os saberes tradicionais foram submetidos a um processo reducionista, que acarretou a perda da noção de multiplicidade e diversidade que os constitui naturalmente. Fundou-se assim uma forma errônea, equivocada de se construir o Conhecimento, sob uma falsa racionalidade, já que passa por cima das noções mencionadas e também da descontinuidade, incompletude, incertezas, enfim, por todos os elementos caóticos que compõem, como já falamos, a dinâmica dos fatos e fenômenos, logo, o Conhecimento. Graças a uma ruptura do paradigma epistemológico, que sustenta essa forma errônea de conceber o conhecimento a cibercultura pôde ser delineada.

Lima Jr. (2005) descreve as origens das novas tecnologias, mais especificamente, as TICs, como fruto de uma mudança de paradigma epistemológico, mudança esta iniciada na área da Matemática. A Lógica Formal, matriz científica utilizada até a

Idade Moderna, não permitia estudos que contemplassem a possibilidade de lidar com construções de proposições, que admitissem um resultado além do considerado verdadeiro, comprovável, de forma irrefutável. Mas, sabemos que as proposições científicas podem ter em si fatores, ou variáveis, falsas, completas e incompletas, ou seja, que se contradigam e se complexifiquem em uma ou, em diversas possibilidades, assim como vários fenômenos explicáveis por outras áreas, e também, como a vida, *locus* original e legítimo do Conhecimento.

As máquinas da Era Industrial são um exemplo de construção com base científica na Lógica Formal. Segundo Lima Jr. (2005) elas lidavam com uma tecnologia operacional, processavam objetos concretos. Alguns séculos depois, saciado de “máquinas concretas”, com uma tecnologia solidificada para tal, o homem tinha uma outra necessidade: como construir máquinas que lidassem com informações, objetos abstratos? Com uma tecnologia intelectual, como o computador, por exemplo?! Ao abandonar a Lógica Formal como matriz científica e ir ao encontro de outras matrizes, como o Logicismo, Formalismo Kantiano, Intuicionismo<sup>9</sup>, a Matemática, segundo o autor, abriu as possibilidades de incluir os aspectos necessários a lidar com a tecnologia intelectual, a criar “máquinas abstratas”.

(...) os computadores ou máquinas abstratas são operados com base nesse avanço da matemática que... não se reduz à lógica formal, mas inclui, como na realidade da natureza e do ser humano, a contradição... e a complexidade, a partir da possibilidade de se construir enunciados que tenham sentido, mas que não sejam nem verdadeiros, nem falsos, e ao mesmo tempo, de se poder demonstrar, a partir de uma teoria formal ou de uma proposição, tanto a verdade como a falsidade, embora também permaneça a possibilidade de elaboração de proposições formais (Lima Jr., 2005:26).

---

<sup>9</sup> Logicismo, defende que todas as proposições são lógicas e devem ser expressadas por proposições verdadeiras, por verdades lógicas. Seria uma derivação extrema da Lógica Formal. O Formalismo Kantiano pretendia utilizar a lógica como método, e ao analisar os fatos e fenômenos, criar sistemas consistentes e completos. O Intuicionismo consiste na construção de entidades abstratas, através da intuição dos matemáticos sem desprezar a lógica. “Para os intuicionistas é possível a construção de proposições com sentido, mas ... nem verdadeiras...nem falsas”(Godel, apud Lima Jr., 2005:26)

A partir de então, a Matemática se encontrava pronta para desenvolver os cálculos necessários à construção de uma máquina que lidasse com o concreto, tais quais as máquinas da Era Industrial, mas com um elemento abstrato como o pensamento, corroborando para a determinação do atual momento, como a Era do Conhecimento, sob o desenho da cibercultura. A Matemática viabilizou, assim, a construção dos hardwares e dos softwares, os computadores que atualmente utilizamos.

O computador, por sua vez exterioriza e reproduz esse modo operativo do pensar humano, pois toda a dinâmica e funcionamento de sua parte material (hardware) dependem e são engendrados pelos algoritmos, que são cálculos matemáticos que geram e alimentam, constantemente, os programas (softwares) que, por sua vez, são abstrações ou proposições, os quais ao serem utilizados interativamente pelo ser humano desencadeiam uma rede acontecimental e de significados, já que cada programa suporte das funções computadoras representa algum sentido para o usuário, logo, servindo-lhe como uma referência que lhe permite encontrar soluções para os problemas encontrados no seu contexto vivencial, alterando tal contexto e a si mesmo, sendo todo esse processo permeado de interesses, valores, possibilidades cognitivas, todos transitórios e diversificados, porém válidos (Lima Jr., 2005:27).

Esta mudança do paradigma epistemológico, que viabilizou a construção do computador, também promoveu segundo Lima Jr. (2005), uma ruptura quanto à nossa visão do Conhecimento e do seu modo de produção, que hoje caracterizam a cibercultura. No passado, a ciência procurava respostas para simplificar os fenômenos que envolvem a vida, e a Escola é um exemplo dessa simplificação. O educando estuda muitas das vezes os mesmos fenômenos, sob prismas de várias disciplinas, mas sem uma sobreposição das diferentes conclusões. Constrói-se Conhecimento de forma estanque e simplificadora, desprezando a sua própria natureza globalizante e ao mesmo tempo aglutinadora.

O Conhecimento pode ser definido a partir de seu contexto, seja ele de que natureza for, biológico, artístico entre outros. Ele está sempre relacionado à dinâmica com-

plexa que envolve a vida, e todos os elementos e aspectos caóticos que a compõem, muitas das vezes, de forma incompleta, descontínua, incerta, e isso não deveria ser desprezados pela Escola.

(...) se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa estes diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante... o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (Morin, 2002:176-177).

Ao compararmos o pensamento simplificante, fruto e herança da Lógica Formal, ao pensamento complexo, que podemos considerar como “legítimo”, pela aproximação com a vida, seio do Conhecimento, temos os dois pontos que queremos contrapor para definir o atual paradigma epistemológico, que deve emergir, ou, que já está a emergir junto à cibercultura. “O pensamento reducionista continua a procurar de modo míope a causa e o efeito, a determinar o Bem e o Mal, a nomear o culpado e o salvador. Continua a eliminar toda a ambigüidade, toda incerteza” (Morin, 2002: 112). Já o pensamento complexo é “capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (Morin, 2000:207).

Diante da cibercultura, o pensamento simplificante rejeita toda a forma de construção do conhecimento que pode ocorrer em meio ao caos de um *corpus* infinito, como das redes formadas na Internet, dos saberes frutos da justaposição do conhecimento formal e informal que o acesso ‘democrático’ da rede dispõe, sob a existência de inteligências coletivas desierarquizadas, como descrito no capítulo anterior a partir das idéias de Lévy (1998). E mais, o pensamento simplificante é incapaz de compreender e, logo aceitar

a natureza do Conhecimento assim concebido, através, e com, a contraditoriedade e complexidade que o caracteriza. Mas:

Não precisamos nem de um pensamento parcelar ou reducionista, incapaz de ver o contexto e a globalidade, nem de um pensamento global e oco. Precisamos de um pensamento que considere as partes em relação com o todo e o todo em suas relações com as partes. Tal pensamento evita, ao mesmo tempo, que se perceba apenas um fragmento fechado de humanidade, esquecendo a mundialidade, e que se perceba apenas uma mundialidade, desprovida de complexidades. (Morin, 2002: 113).

Há uma teoria filosófica que propõe uma outra relação com o Conhecimento, e sua proposta surge, exatamente, ao criticar a relação vigente entre o pensamento simplificante e a concepção do Conhecimento decorrente dele. Ela pretende, ao solucionar a crise da Educação, construir soluções aos problemas do mundo, postula, para tanto, saberes indispensáveis aos cidadãos do século XXI, estamos falando da Teoria da Complexidade (TC).

A TC é fruto de uma escola filosófica que vê o mundo, logo o Conhecimento, como um todo indissociável e propõe uma abordagem multi e, ou, transdisciplinar para a construção do mesmo. Ela acredita que para solucionar a crise da Educação, como a exposta pela cibercultura, não seja necessário rever metodologias, propostas didáticas, e sim, ir em busca de uma outra forma de ver o Conhecimento. Para a TC:

(...) o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo  
(...) ele apresenta a idéia de que toda forma de conhecimento pode incorrer em erros. Inclusive a forma científica de conhecer. Daí que a educação deve se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras (Morin 1991:21).

A Teoria da Complexidade pode ser compreendida de duas formas: como uma teoria que estabelece o paradoxo do uno e do múltiplo e, também como a teoria que abarca o significado da sua palavra mater, “*complexus* significa o que está ligado, o que está tecido. E é esse tecido que é preciso conceber” (Morin, 2002:564). E o próprio autor da Teoria da Complexidade define-a na intersecção destas duas formas de compreendê-la.

À primeira vista, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza...Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*(...)(Morin, 1991:17).

Na Escola, o espaço que deveria tornar mais explícito essa forma de ver o Conhecimento, temos duas realidades. De um lado seus currículos, suas grades curriculares, seus materiais didáticos organizados de forma linear, tal qual os textos e o paradigma tradicional descritos no capítulo 1, tudo organizado com um tempo e um espaço tão artificiais e alheios ao que se encontra. Do outro lado: a inegável complexidade dos fatos e fenômenos, evidenciados quando os observamos sobre e sob a vida.

(...) é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões (...) (Morin, 2002:73).

A cibercultura e a Internet dispõem o Conhecimento de forma a contemplar essa multidimensionalidade, e ser possível adquirir sentido na desordem, através dos infinitos nós que ligam esta rede a todas as áreas do conhecimento, conectadas entre si pelos hipertextos que as compõem. Analogamente ao hipertexto, e as redes que o mesmo forma, seria esse tecido composto de infinitas possibilidades de ligação entre o conhecimento científico e o informal, entre todas as áreas do saber. “O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo” (Morin, 1998:191).

Então, o grande desafio proposto é o de *religar os saberes* separados pela concepção do conhecimento sob a Lógica Formal, ainda vigente na Escola que pode assim ser considerado como:

A tarefa da Educação diante desta teoria não significa negar o que a ciência já nos trouxe, mas fugir da visão simplista diante das áreas de conhecimento. Em primeiro lugar, significa religar os saberes, algo tão característico do infinito *corpus* dos hipertextos dispostos no ciberespaço. Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto um conhecimento complexo (Morin, 2002:566).

Religar os saberes, diante da Teoria da Complexidade, supõe um processo de reflexão, de construção do pensamento em um processo espiral. Um conceito quando ao encontro de outro, retorna para o mesmo ponto, mas de forma ampliada e já propondo um outro ponto de ligação, a um outro conceito. Esse processo ocorre, mais especificamente, a partir dos sete princípios-guia expostos por Morin (1991:18) que funcionam de forma interdependente e complementar, são eles os princípios: sistêmico; o hologramático; do ciclo retroativo; do ciclo recorrente; a auto-eco-organização; o diálogo. Princípios que focamos a partir de agora.

Ao considerarmos o todo de qualquer conceito como algo maior que a soma das suas partes, temos a visão de um sistema que o envolve, como um contexto, qualquer assunto. Estamos, então, diante do princípio sistêmico. No entanto, o contexto de um conceito, o todo, como nos coloca Morin (1991), não se refere a um *locus* do conhecimento, ele está em toda parte, ele é um sistema. Este fato define o princípio hologramático, e está intimamente ligado ao princípio sistêmico, já que um afeta o outro. O que nos leva a concluir: o conhecimento deve ser abordado a partir e para as inúmeras áreas e características que o perfilam, para reconhecê-las e compreendê-las.

Já que o todo está em cada parte, a compor um holograma, ele tem a causa que age sobre o efeito e, vice-versa. Para Morin (1991) esse é o princípio do ciclo retroativo. Nele um conceito pode ser explicado pelo que o compõe e decompõe, como também pelas suas conseqüências, pelos seus resultados. Este último aspecto nos leva ao ciclo recorrente, o qual explica que produtos também originam aquilo que os produz. Como o Homem se recria em trocas com o ambiente, tem-se o princípio da auto-eco-organização. Há também o princípio do diálogo. Ele explica as associações de noções contraditórias que ocorrem na aprendizagem de qualquer conceito, como uma reintrodução do conhecido em todo o conhecimento.

No conhecimento produzido pela cibercultura, podemos observar estes princípios. Afinal o grande hipertexto que compõe a Internet forma um todo infinito, em que cada uma das partes ligadas às outras, realimenta-se esse todo, unindo, inclusive, os diferentes tipos de saber como do formal ao informal. Contempla-se, assim, a complexidade inerente ao próprio conhecimento.

Será possível se conceber o conhecimento desta forma, contemplando sua complexidade, dentro da postura pedagógica vigente, como descrito por Ramal (2002) no



capítulo 1, quando rememora uma postura que privilegia o monologismo, que mantém a tradicional organização escolar? Se nos atentarmos para esse último aspecto, o organizacional, a resposta a esta questão seria uma revisão nos currículos e, conseqüentemente, nos materiais escolares e outros aspectos, revistos, que por sinal, pela LDB 96 e pelos PCN (1998). Mas, buscamos responder a tal pergunta focando-nos na possibilidade de quebrar o monologismo do cotidiano da sala de aula. Acreditamos que o professor pode se tornar um promotor dessa ‘religação de saberes’ ao adotar em sua prática pedagógica um caminho para contemplar a visão exposta, aqui.

Se o Conhecimento constrói-se sob a contraditoriedade e complexidade, qual teoria de cunho didático pode nos conduzir ao aprendizado que atenda a essas características? Todas as teorias que buscam explicar a aprendizagem tentam e precisam responder a algumas perguntas de nível psicológico. O que ocorre quando se aprende? E qual a natureza dessa aprendizagem, há tipos de aprendizagem? Quais são as condições necessárias para que ela ocorra? E para que ela ocorra: como conduzi-la, inclusive na intenção de se obter determinados resultados?

A partir de tais respostas podemos detectar elementos, fatores, condições que promovem a aquisição, assimilação e retenção dos conceitos a serem aprendidos e, por conseqüência, ambicionarmos um uso amplo, profundo e crítico da aprendizagem. Ao responder tais perguntas, pode-se criar uma teoria. A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), pelas suas características, pela natureza das respostas a tais perguntas, nos parece um caminho para atender a Teoria da Complexidade. A seguir, podemos compreender essa afirmativa através de uma exposição descritiva da TAS.

## **2.2 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (TAS)**

Sabemos que aprendizagem, em um sentido amplo, geral, pode ocorrer de três formas: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora, como nos resume Moreira (1999). A característica principal da aprendizagem cognitiva é o armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende. Já a aprendizagem afetiva está atrelada às experiências de um indivíduo. Como por exemplo: prazer/dor, satisfação/descontentamento, alegria/ansiedade e o que isso lhe proporciona de aprendizado. A psicomotora se inicia nos primeiros momentos da vida e está atrelada aos outros dois tipos. Todas essas formas estão ligadas entre si e resultam sempre em aprendizagem cognitiva.

A teoria da aprendizagem significativa, a TAS, surgiu em 1963 com o livro *Psychology Educacional*, de David Ausubel; como resultado de conhecimentos provenientes da psicologia e de princípios e premissas das teorias cognitivas já existentes. Pretendia responder como se adquire e se retém os significados dos conteúdos gerados pela escola, no cotidiano diário da sala de aula. Portanto, tinha a aprendizagem, mais especificamente, a cognitiva como foco. Para Ausubel (1980), a aprendizagem afetiva até tem o seu valor, no entanto, o mais relevante é que aprendizagem significa: organização e integração do material na estrutura cognitiva conteúdo total de idéias, conhecimentos de um certo indivíduo) e o desenvolvimento disso.

Mais tarde, dois discípulos de Ausubel, Novak e Gowin, trouxeram outros aspectos aos pressupostos ausubelianos no que se refere à aprendizagem afetiva e suas relações com o potencial da aprendizagem cognitiva. Ambos agregaram à TAS aspectos da aprendizagem afetiva, mas mantiveram o foco no dia-a-dia da sala de aula.

Em resumo, pode-se dizer que Novak vê a aprendizagem significativa como algo que subjaz à integração construtiva de pensamentos, sentimentos e ações; e esta integração conduz ao engrandecimento humano. Já Gowin propõe uma relação triádica entre

aluno, materiais educativos e professor, com o objetivo de compartilhar significados. Quando este objetivo é alcançado o aluno está pronto para decidir se quer, ou não, aprender significativamente.

Junto, ou a parte, do legado de tais discípulos, a teoria de Ausubel pode ser entendida a partir do que afirma a seguinte proposição do autor: “Se tivesse que resumir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Investigue isso e ensine de acordo” (1980:5).

Mas o que é ensinar de acordo? Como se pode investigar o que o aluno já sabe? Para entender o poder de síntese do excerto citado se faz necessário conhecer a base da teoria ausubeliana. Seus pressupostos básicos: definição, elementos, mecanismos e tipos de aprendizagem.

Para Ausubel (1980:58), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo do conhecimento. Ela é:

(...) o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não-arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito (Moreira, 1997:19).

A aprendizagem ocorre, então, quando o conhecimento prévio na estrutura cognitiva é adequado à natureza do objeto apresentado, é o que Ausubel (1980) chama de conhecimento subsumor, o elemento básico da sua teoria de aprendizagem. Este pode ser idéias, conceitos e proposições disponíveis para uma interação a outras idéias, conceitos e proposições, sendo que os primeiros funcionam como ponto de ancoragem para o segundo.

O que existe na mente do sujeito que aprende, funciona como âncora, como pedra fundamental para a aprendizagem.

Essa interação entre o que se sabe, o que a estrutura cognitiva do aluno apresenta (**a**), e o que lhe é apresentado sobre determinado conteúdo (**A**), se expressa nesta equação (Moreira, 2003):

$$\mathbf{a \rightarrow A \rightarrow a'A' \rightarrow a'+ A' \rightarrow A'}$$

Temos, então, um resumo do processo de aprendizagem, quando ao conhecimento prévio/subsunçor, **a**, é apresentado um novo conhecimento, **A**, e na associação, interação entre os mesmos, **a'A'**, **a'A' → a'+ A'**, surge a possibilidade de se criar novos significados entre **a** e **A**, e um outro conhecimento sobre o objeto é construído na estrutura cognitiva do sujeito: **A'**.

O processo de aprendizagem, segundo a TAS, é não-arbitrário e ocorre de acordo com a substantividade que o conhecimento prévio proporciona ao processo. Ou seja, conforme o que se tem de significado se ressignifica o que irá ser aprendido. Para se compreender o que é uma aprendizagem significativa podemos complementar, ao contrário, tudo o que já foi descrito com o conceito de aprendizagem mecânica:

A diferença básica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica está na relacionabilidade à estrutura cognitiva: não-arbitrária e literal. Não se trata, pois de uma dicotomia, mas de um contínuo no qual elas ocupam os extremos (Moreira, 1997:21).

A aprendizagem mecânica para Ausubel, (1980) é aquela em que o conceito é apreendido de forma arbitrária, sem coerência no seu processo de ancoragem ao conhe-

cimento subsunçor, diferentemente da aprendizagem significativa, em que, de forma coerente, ocorre a ancoragem do conceito à estrutura cognitiva do sujeito, ao conhecimento subsunçor.

A TAS (Ausubel, 1980) divide o processo cognitivo em: aprendizagem representacional, conceitual e proposicional, subordinada, superordenada e combinatória. A primeira, a representacional, é centrada na aprendizagem das palavras, ou símbolos em seus significados literais. A segunda ainda se refere à aprendizagem das palavras ou símbolos, mas em seus significados conceituais seja do ponto de vista cultural ou científico, por isso é chamada de aprendizagem conceitual. A aprendizagem proposicional ocorre quando os conceitos aprendidos superam a aprendizagem de significados literais e culturais; denotativos e conotativos, das aprendizagens representacional e conceitual, respectivamente, para:

(...) con luz conotativas de los conceptos envueltos, interactúa com ideas relevantes, establecidas em la estructura cognitiva y, de esa interacción, emergen los significados de la nueva proposición (Moreira, 2003:15).

Só aí, então, é possível ocorrer a aprendizagem significativa subordinada. Temos, nessa etapa, a aprendizagem que realmente podemos considerar no seu nível significativo, já que é quando surge a abstração, generalidade e inclusividade dos conteúdos.

A aprendizagem significativa subordinada (Ausubel, 1980) é o momento que o conceito/conteúdo abordado deixa de ter o significado literal, para ter um significado psicológico para o sujeito e pode ocorrer de forma correlativa ou derivativa na estrutura cognitiva do mesmo.

Se o novo material é apenas corroborante ou diretamente derivável de algum conceito ou proposição já existente, com estabilidade e inclusividade, na estrutura cognitiva, a aprendizagem é dita derivativa. Quando o novo material é uma extensão, elaboração, modificação ou quantificação de conceitos ou proposições previamente aprendidos significativamente, a aprendizagem subordinada é considerada correlativa (Moreira, 1997:21).

Mas há ainda, a aprendizagem superordenada e a aprendizagem significativa combinatória. Segundo Ausubel (1980), na primeira tem-se uma unificação, uma reconciliação de conceitos não-conflitantes, e a segunda ocorre quando não há nenhum conhecimento prévio para subordinar o novo conceito, mas devido a algumas generalizações isso ocorre.

Todos esses níveis de aprendizagem se concretizam com a colaboração de dois mecanismos cognitivos: diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. A diferenciação progressiva é um mecanismo cognitivo que está ligado ao processo de subordinação dos conceitos. Ocorre quando um novo conceito ou proposição é aprendido por subordinação e o novo conceito ou proposição é ancorado num subsunçor (existente), então o subsunçor se modifica. Para explicar melhor podemos resgatar a equação de Moreira (2003):

$$\mathbf{a \rightarrow A \rightarrow a'A' \rightarrow a' + A' \rightarrow A'}$$

A diferenciação progressiva ocorre a partir do momento em que **a** (conhecimento subsunçor), em contato com o novo conhecimento **A**, se modifica em: **a'**.

O outro mecanismo da estrutura cognitiva, a reconciliação integrativa, é mais ligado às aprendizagens superordenada e combinatória. Ocorre quando novas informações são adquiridas e novos elementos existentes na estrutura cognitiva se reorganizam e adquirem novos significados.

Mas, de uma forma geral, toda aprendizagem que resultar em reconciliação integrativa, resultará também em diferenciação progressiva adicional de conceitos ou proposições. Ou seja, a reconciliação integrativa é uma forma de diferenciação progressiva da estrutura cognitiva que acontece na aprendizagem significativa. Para garantir a utilização desses dois mecanismos, o professor deve estar atento aos aspectos cotidianos de sua prática.

### **2.3 A TAS E SUAS RELAÇÕES COM O COTIDIANO EDUCACIONAL**

Segundo Ausubel (1980), na sala de aula, há duas possibilidades de manipular os atributos relevantes da estrutura cognitiva, o conhecimento subsunçor:

- substantivamente: com propósitos organizacionais e integrativos, usando os conceitos e proposições unificadoras do conteúdo da matéria de ensino que têm maior poder explanatório, inclusividade, generalidade e racionalidade nesse conteúdo;
- e, programaticamente, empregando princípios programáticos para ordenar sequencialmente à matéria de ensino, respeitando sua organização e lógicas internas e planejando atividades práticas (Moreira, 1997:36).

Então, o professor deve analisar conceitualmente os conteúdos, identificando os elementos que o compõem e escolhendo de forma objetiva um caminho, uma via para a busca da aprendizagem, pois, é necessário ter uma visão analítica e crítica nas escolhas e organização dos currículos e materiais educativos. “De nada adianta um conteúdo ter boa organização lógica, cronológica ou epistemológica, e não ser psicologicamente aprendível” (Moreira, 1997:36).

Tal organização lógica pode ocorrer através da diferenciação progressiva, que além de mecanismo do processo cognitivo, é vista, também, como princípio de programação da matéria a ser ensinada. Nesse caso, as idéias, conceitos ou proposições mais

gerais, mais inclusivas, devem ser apresentados no início da instrução e, progressivamente, serem diferenciados em seus detalhes e especificidades. Afinal, a estrutura cognitiva é hierárquica e segue diferentes graus de abstração, generalidade e inclusividade dos conteúdos a serem aprendidos.

Ao sugerir a diferenciação progressiva no âmbito educacional, Ausubel (1980) baseava-se em duas hipóteses. A primeira é que é menos difícil para seres humanos captar aspectos diferentes de um todo mais inclusivo (abrangente) previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir de suas partes. E a segunda hipótese vê que a organização de uma disciplina na mente de um indivíduo, é uma estrutura hierárquica, na qual as idéias mais inclusivas e gerais estão no topo, e progressivamente incorporam proposições, conceitos e fatos menos inclusivos e mais diferenciados.

Desta forma é mais fácil manipular os elementos que fazem parte da aprendizagem significativa: estrutura cognitiva, conteúdos relevantes, materiais organizados logicamente. Mas não são somente esses os elementos, os aspectos que o professor deve se atentar para conseguir promover uma aprendizagem significativa, pois entre ele, o aluno e os materiais, existem aspectos de nível sócio-cultural, que afetam profundamente o andamento do processo cognitivo. Conhecimentos subsunçores, conhecimentos conceituais variam conforme o nível sócio-cultural e isso pode afetar positiva, ou negativamente, e inclusive, a relação afetiva entre tais elementos da TAS.

Em resumo, podemos dizer que o cotidiano educacional do professor deve, segundo Ausubel (1980), envolver quatro tarefas fundamentais: 1) Identificar os princípios unificadores, inclusivos, mais gerais; 2) Identificar quais os subsunçores relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter em sua estrutura cognitiva; 3) Diagnosticar aquilo que o aluno já sabe; 4) Auxiliar o aluno a assimilar a estrutura da



matéria de ensino e organizar sua própria estrutura cognitiva nessa área de conhecimentos, por meio da aquisição de significados claros, estáveis e transferíveis. E, sendo assim, é preciso considerar as estruturas conceitual e a cognitiva do aluno no início da instrução e tomar as providências adequadas à organização das mesmas.

A aprendizagem ocorre por meio verbal, seja de forma oral ou escrita. Para Ausubel (1980), a linguagem é um aspecto tão importante em sua teoria que ele também a chama de Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, afinal, ela é essencial para o processo de conceitualização. Ela é a promotora da interação que deve ocorrer entre os elementos da tríade de Gowin: aluno, professor e materiais educativos, portanto, um aspecto a ser levado em conta no cotidiano da sala de aula. É a linguagem quem busca os significados presentes nesses três elementos a fim de construir uma aprendizagem ressignificada.

A linguagem une significado, interação e conhecimento. Ela pode ser considerada um sistema articulado de signos, e estes como indicadores, ou ícones ou símbolos.

Sem a linguagem o desenvolvimento e a transmissão de significados compartilhados seria praticamente impossível. A interação referida antes é entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva com um certo grau de clareza e estabilidade, mas essa interação é usualmente mediada por outra, na qual a linguagem tem papel fundamental, a interação pessoal. O conhecimento, bem, o conhecimento é linguagem; a chave da compreensão de um conhecimento, de um conteúdo, ou mesmo de uma disciplina, é conhecer sua linguagem (Moreira, 2003:7).

Poderíamos, então, acrescentar às tarefas do professor, o cuidado com a linguagem, de forma a incluí-la na lista de objetivos de ensino para que o educando possa, assim, compreender a linguagem própria de cada disciplina e, conseqüentemente, potencializar a compreensão de seus conceitos, mas, também, possibilitar ao educando a oportunidade de se expressar, o que significa formá-lo para uma autonomia crítica. Como viabilizar,

catalizar essa capacidade e desenvolvimento da linguagem pode estar nas idéias de Novak e Gowin.

## **2.4 OS LEGADOS DE NOVAK E GOWIN**

Novak (apud Moreira, 1997) propôs uma ampliação para a Teoria da Aprendizagem Significativa. Ele parte do pressuposto de que educação é o conjunto de experiências (cognitivas, afetivas e psicomotoras) que contribuem para o engrandecimento do indivíduo ao lidar com a vida diária. Seus fundamentos partem de uma premissa básica, a de que os seres humanos: pensam, sentem e atuam (fazem).

Ele acrescentou à TAS aspectos afetivos relevantes ao processo cognitivo já que acreditava que uma teoria de educação deve considerar cada um dos elementos mencionados, e com isso ajudar a explicar como é possível melhorar as formas por meio das quais os seres humanos pensam, sentem e atuam (fazem). Pois, qualquer evento educativo é fruto de uma ação para trocar significados e sentimentos entre o aprendiz e o professor. Portanto, a aprendizagem significativa subjaz a própria construção do pensamento, do partilhar sentimentos e da cooperação do fazer humano.

Estas idéias estão descritas nos treze elementos norteadores de sua visão sobre a TAS, elencados por Moreira (1997):

- 1) Todo evento educativo envolve cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento (matéria de ensino), contexto e avaliação.
- 2) Pensamentos, sentimentos e ações são interligados, positiva ou negativamente.
- 3) A aprendizagem significativa requer: a) disposição para aprender significativamente, b) materiais potencialmente significativos, c) algum conhecimento relevante. E mais: o aluno deve perceber alguma relevância no novo conhecimento, para então manifestar disposição para aprender.
- 4) Atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa têm suas raízes na aprendizagem significativa e, por sua vez a facilitam.

- 5) O conhecimento humano é construído, a aprendizagem significativa subjaz a essa construção.
- 6) O conhecimento prévio do aprendiz exerce grande influência sobre a aprendizagem significativa de novos conhecimentos.
- 7) Significados são contextuais, aprendizagem significativa não implica aquisição de significados “corretos”.
- 8) Conhecimentos adquiridos por aprendizagem significativa são muito resistentes à mudança.
- 9) O ensino deve ser planejado de modo que facilite a aprendizagem significativa e propicie experiências afetivas positivas.
- 10) A avaliação da aprendizagem deve procurar evidências de aprendizagem significativa.
- 11) O ensino, o currículo e o contexto também devem ser avaliados.
- 12) Mapas conceituais podem ser representações válidas da estrutura conceitual ou proposicional de conhecimento de um indivíduo; podem ser instrumentos de meta-aprendizagem.
- 13) O Vê epistemológico pode ser útil para compreender a estrutura do conhecimento; pode ser instrumento de meta conhecimento.
- 14) Mapas conceituais e diagramas Vê podem ser instrumentos efetivos de avaliação da aprendizagem.

Estes quatorze princípios de Novak nos fazem pensar sobre alguns aspectos do cotidiano pedagógico. Ao entrar na Escola e durante a sua permanência nela, os alunos já apresentam um repertório conceitual, que nem sempre vai ao encontro do conceito científico almejado pelo professor, mas que são os apresentados prontamente pelos alunos como seus conhecimentos prévios. Tais conceitos são, inclusive, muitas das vezes, frutos de uma aprendizagem significativa, advindas de uma experiência real e valorativa. Então, como mobilizar elementos cognitivos, conhecimentos, de acordo com os objetivos do contexto da matéria a ser ensinada, se como nos coloca Ausubel (1980), a aprendizagem significativa é muito resistente à mudança?

Moreira (1997), ao analisar Novak, nos lembra que as pesquisas referentes à mudança conceitual não chegam a resultados satisfatórios porque se fundamentam no pressuposto de que para mudar um conceito é só substituí-lo por outro. Ou seja, bastaria ensinar um novo conceito para que o aluno trocasse o seu, adquirido na vida, pelo conceito aceito no contexto da matéria de ensino. Este tipo de mudança conceitual, provavelmente,

não existe e, por isso, os resultados com esse enfoque têm sido desapontadores. Pois, se um aprendiz jamais entrasse em uma sala de aula, ele continuaria explicando o mundo com seus significados alternativos e, provavelmente teria uma vida normal.

Sendo assim, o enfoque apresentado pelo autor aponta uma saída: a aquisição significativa de significados contextualmente aceitos, por meio de um ensino explicitamente planejado para esta finalidade. Tal planejamento fará com que o educando seja inserido a partir dessa discussão conceitual, entre o que ele sabe, e o que o mundo científico propõe para ele aprender, em um processo de leitura crítica do conhecimento e, logo, de atuação, idem, com os mesmos, diante do mundo.

Gowin, outro discípulo de Ausubel, apresenta também aspectos teóricos que acrescentam à TAS outras referências ao processo de ensino-aprendizagem, elas também dão à teoria aspectos humanistas. Para ele, “O ensino se concretiza quando o significado do material que o aluno capta é o significado que o professor pretende que esse material tenha para o aluno” (apud Moreira, 1997:20).

Há uma relação triádica entre professor, materiais educativos e aluno. O ensino-aprendizagem efetiva-se quando, aluno e professor passam a compartilhar os mesmos significados. E quando isso acontece, o aluno está pronto para decidir se quer, ou não, aprender significativamente. Portanto, diante da TAS, professor e aluno têm responsabilidades diferentes no processo interacional em que se dá a aprendizagem. O professor é responsável por verificar se os significados que o aluno capta são aqueles compartilhados por todos. Se o compartilhar significados não é alcançado, o professor pode, outra vez, apresentar, de outro modo, os significados aceitos no contexto da matéria de ensino.

A responsabilidade é um elemento catalisador do ensino, segundo a visão de Gowin. Para ele, o aluno é responsável por verificar se os significados que captou são a-

queles ao qual o professor pretendia que ele captasse. Assim como é da responsabilidade do professor, verificar o nível de significação atingido pelos seus alunos. O processo de ensino-aprendizagem requer reciprocidade de responsabilidades, porém, aprender significativamente é uma responsabilidade do aluno, segundo a TAS, ela não pode ser compartilhada pelo professor.

As relações dessa tríade são compostas, concomitantemente, por relações entre os elementos que a compõem: aluno/aluno, aluno/professor, aluno/material educativo. Se ocorrem em um nível positivo, podemos dizer que elas são educativas e, contrariamente, são degenerativas. De qualquer forma, ambas, interferem no processo de ensino-aprendizagem.

A conclusão é que não pode haver aprendizagem significativa sem predisposição para aprender, tanto quanto sem os subsunçores adequados, sem um material organizado, com sentido lógico, para inclusive, ajudar a promover a aprendizagem significativa com sentido psicológico, como prevê a TAS. Dessa forma promove-se uma formação mais crítica e autônoma do educando.

## **2.5 TAS: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO COMPLEXA**

Mais do que uma aprendizagem significativa, necessitamos de uma aprendizagem crítica, nos diz Moreira (2000). No entanto isso deve ocorrer de forma a subverter uma ordem preconizada por uma categoria profissional que, muitas das vezes, mudou apenas o discurso sobre a prática. Para o autor, a maioria dos professores e das escolas ainda trabalha sob o manto da “ilusão da certeza”. Ou seja, o que temos é uma escola que aborda os conceitos de forma positivista, presa à Lógica Formal, como uma verdade absoluta, uma

entidade isolada de características boas ou más, com idéias simplistas de causa e efeito, facilmente identificáveis, e não questionáveis, muito longe de uma formação que abranja a complexidade dos fatos e fenômenos.

Para Moreira (2000) o mundo exige, convergentemente à Teoria da Complexidade, certas “estratégias intelectuais de sobrevivência” que necessitam de preceitos à abordagem dos conceitos como relatividade, probabilidade, incerteza, função, causalidade múltipla (ou não-causalidade), relações não-simétricas, graus de diferença e incongruência. Por esse viés é possível construir o conhecimento coerente com o proposto pela cibercultura. Segundo o autor, a partir de tais preceitos, diante dos conteúdos aprendidos, nossos jovens poderão administrar, com autonomia, as mudanças de uma sociedade em transmutação, devido ao crescente e desenfreado ritmo da evolução tecnológica.

É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É através dessa aprendizagem que manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não dicotomização das diferenças, com a idéia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente (Moreira, 2000).

A TAS, como pudemos observar a partir da descrição aqui realizada, viabiliza essa formação, afinal; ela aproxima o conhecimento informal do formal, ao focalizar e valorizar o conhecimento subsunçor do educando; ela promove um diálogo entre várias áreas do saber quando traz à luz esse conhecimento e viabiliza um processo cognitivo que o ressignifica. Conforme preconiza a Teoria da Complexidade.

Uma disciplina que consideramos importante para essa inserção cultural, descrita por Moreira (2000), no excerto anterior, é a Literatura. Pelas suas características,

pela especificidade de seu objeto tão representativo do mundo, acima do tempo e do espaço, descrevendo, narrando e dissertando sobre os fatos e fenômenos do mundo, nos propõe sempre uma revisão de tudo. Ela, tanto quanto todas as áreas do saber, vem ganhando novos espaços e roupagens no cenário da cibercultura.

A seguir, apresentamos um panorama do ensino dessa disciplina: sua história, seus conflitos e uma proposta de abordagem que contemple a complexidade dos fatos e fenômenos, promovendo uma aprendizagem significativa, uma formação crítica.

## **2.6 NO PALCO: O ENSINO DA LITERATURA**

A disciplina Literatura, e os conflitos que vivencia na Escola, traduzem o contexto do atual momento histórico da Educação no Brasil. Assim como a Matemática e as outras disciplinas,

(...) o ensino da Literatura sofreu grandes modificações através de nosso século, o que é normal (...) foram mudando os métodos e as inspirações colhidas das ciências humanas (história, sociologia, lingüística, psicanálise etc.) sem que, no entanto, os adeptos desses métodos deixassem de acreditar na especificidade de seu objeto. Desde a década passada, porém, é o próprio objeto que está sendo questionado (Moisés, 1998:190).

Como já expusemos, a Escola trata as disciplinas de forma estanque e os conceitos de forma simplificadora e, no caso da Literatura, o posicionamento de Moisés (1998) é fruto desse tratamento. Ela é tratada como uma disciplina que, apenas, narra a sua história, quando muito das Artes também. Ao invés de ser uma disciplina que aprofunda a formação do educando como leitor e consumidor de Arte, atemporal e criticamente, o que significa uma formação humanista, que contempla as várias perspectivas do saber, aten-

dendo, assim, às premissas da Teoria da Complexidade. Esta formação se dá pelas noções de Arte, Filosofia e História, utilizadas para abordagem do objeto literário como prevê, por exemplo, entre tantos documentos e fontes teóricas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998 e 2000).

A realidade da disciplina tem dado um tratamento empobrecedor a sua natureza híbrida, propiciadora das várias perspectivas mencionadas. Ela é uma área de saber que pode ser tratada como Ciência e, também, como Arte, exige um tratamento, uma abordagem trans e interdisciplinar. Através de uma apropriação muito ímpar da língua, a Literatura, é antes de tudo um “meio de educação pela sensibilidade” (Brasil, 2006:52). Com a Literatura podemos ensinar e aprender vários conceitos de outras disciplinas, com um diferencial, já que o tipo de conhecimento que se adquire na leitura literária é de outra natureza, que fica longe das propostas informativa e pragmática que essas disciplinas oferecem: “um romance é eficaz para fixar na memória saberes já adquiridos em outras situações e permite também que se tome consciência de uma nova questão, de um problema, mas não para dominá-los” (Chartier, 2000:63).

Essa formação é possível quando se vai além do letramento estético, trabalha-se até a fruição estética, para que a Literatura possibilite:

a experiência construída a partir dessa troca de significados ... pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (Brasil, 2006:55).

Podemos, principalmente, através da Literatura, nos humanizar. Processo tão necessário ao momento atual.

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afina-



mento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 1995:249).

Há, portanto, duas facetas principais do que vemos como um conflito: teoria e a prática do ensino desta disciplina. Esta última, consideramos que vem sendo delineada por um maior compromisso dos docentes, ou da Escola, com o vestibular, uma forma desfocada dos verdadeiros anseios de uma formação que promotora de uma Literatura propulsora do que se espera da Educação: uma aprendizagem significativa, que promova uma leitura de mundo e ação crítica do educando em sua realidade. O vestibular, na maior parte das vezes, é considerado a finalidade maior do ensino de nível médio, determinante de uma formação que simplifica tudo na disciplina Literatura, desde a leitura até a amplitude dos conceitos, como atesta vários autores, entre eles Lajolo:

O que o vestibular de Literatura avalia, nos moldes atuais, é o mero reconhecimento, entre as alternativas propostas, daquela que, sobre o assunto mencionado na formulação da questão, apresenta as informações que sobre tal assunto, o aluno recebeu através de manuais didáticos, apostilas, aulas expositivas, fichas de avaliação de leitura, e o resto da parafernália em que se apóiam cursos de Literatura (...) (1986).

No entanto, esse não o único aspecto do ensino a fomentar o conflito teoria e prática que temos na realidade da disciplina que aqui focamos, de acordo com Brasil (2006), há o desenvolvimento da leitura dos educandos, a relação família-leitora e leitor - educando, a concepção do senso comum que vê o ensino desta disciplina como algo dispensável, já que não se relaciona diretamente ao mercado de trabalho, o preço dos livros no nosso país etc.

Do outro lado, concorrendo se não com igual peso, mas com uma considerável velocidade, há a visão de que a formação dos leitores não pode mais se ater ao universo do texto impresso, é preciso mergulhar no universo da ciberleitura. E ainda, há a certeza de que o ensino, de qualquer área, tem que promover soluções aos problemas da Humanidade, como defende a Teoria da Complexidade.

O processo de formação do leitor no Brasil tem se mostrado ineficiente. Espera-se que ao chegar ao nível médio, o educando tenha uma relativa autonomia de leitura, suficiente para que seja aprimorada sua fruição estética através da Literatura. Mas essa não é a realidade. Os resultados do ENEM<sup>10</sup>, o Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado pelo governo, anualmente, desde 1999, revelam que, apenas, metade dos estudantes desse nível atinge a competência de leitura almejada.

Há uma tradição no ensino desta disciplina que pode justificar tais resultados, exemplificada por três aspectos, que se interconectam: 1) seu foco principal é a abordagem de uma formação para leitores de história da Arte, com uma ênfase demasiada na periodização, na historização das estéticas; 2) os manuais paradidáticos e as referências literárias canônicas utilizadas na academia para a formação de professores, corroboram para ênfase a esta abordagem; 3) isso culmina em vestibulares que valorizam esta formação de leitura. A intersecção desses aspectos fecha um ciclo vicioso em torno dos atores: aluno e professor, já que currículo e materiais são construídos em função deles. O excerto de Lajolo ilustra os resultados de tal ciclo:

Nenhuma das operações mentais que os vestibulares de literatura exigem mais do que operações computadorizáveis. Prescindem geralmente da leitura de obras literárias propriamente ditas e reduzem os textos de história, crítica e teoria da literatura a estereótipos e chavões, como o confirmam as recomendações que, nas vésperas das provas, professores de cursinhos grandes fazem pela imprensa. Re-

---

<sup>10</sup> Os resultados do ENEM encontram-se disponíveis em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

comendações efficientíssimas, e que geralmente acertam na mosca. Ao patrocinar questões deste tipo, essa imagem da literatura vai, retroativamente modelar o ensino de segundo grau. E não só dele, mas de toda a escola pré-universitária. A imagem de literatura construída por livros didáticos, apostilas, suplementos de trabalhos é a imagem de literatura que a universidade cobra de seus postulantes que, portanto, têm de ser iniciados nela pela escola. E como a escola é um dos poucos espaços onde ocorre a leitura - em particular a leitura dos "clássicos literários" sobre os quais se fazem as questões de vestibular - esta imagem da literatura é a única que vige. (1986)

A questão da historização pela historização, que perfila a tradição do ensino da Literatura, é perpetuada pela formação acadêmica, e Dacanal reiterando a visão de Lajo-lo, prevê que o currículo, a abordagem, até nas licenciaturas, deveria:

Eliminar estes conceitos e categorias (grupo, escola e estilo) das aulas, das provas e do vestibular (...) jogar o texto no contexto histórico, diretamente, quando o nível dos alunos assim o permitir. Na Universidade, por exemplo; (...) deixar as discussões bizantinas sobre periodização, conceitos e categorias para os cursos de pós-graduação, em que os alunos têm tempo a perder (1995:77).

Os PCNEM (2002), sob a consciência dos conflitos existentes no ensino da Literatura, prescrevem um realce ao tratamento da mesma, como uma forma de Linguagem, específica, mas interligada às outras linguagens, também necessárias à formação lingüística do educando. O documento insere, entre outros elementos relevantes ao debate sobre a disciplina, o elemento que amplia o universo da Literatura às possíveis intertextualidades com outros nichos de linguagem como a televisão, o cinema etc., estabelecendo várias possibilidades de abordagem, incluindo a dos pontos de contato histórico, unindo passado, presente e futuro.

No entanto, muitos integrantes da comunidade acadêmica, baseados na utilização já feita desses parâmetros em sala de aula, julgam que os idealizadores do referido documento “passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (Brasil, 2006:49).

Mesmo após os PCNEM, em 2002, Brasil (2006) observou uma preponderância dos velhos parâmetros no cotidiano das escolas, a presença, a perpetuação da tradição já descrita.

Cinco anos após os PCNEM, temos conforme Chiappini (2005, apud Brasil, 2006:56), basicamente, três posturas em sala de aula: os intitulados como autoritário ou conservador, o libertário e o democrático. O primeiro, o autoritário ou conservador, privilegia a abordagem dos cânones da Literatura, sob a leitura de críticos reconhecidos da academia, abafando assim toda a experiência do aluno como leitor. O libertário desconstrói todo e qualquer cânone dando a Fernando Pessoa ou a um rap a mesma relevância e, este pode ser considerado também como democrático, já que deselitiza um produto cultural. Para Brasil, esses dois últimos tipos poderiam ser considerados permissivos, pois esse descaso com o cânone teria “embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade” (2006:56).

E, então, o que pode contribuir à formação do leitor e consumidor crítico da Arte, capaz de estabelecer relações de leitura no tempo e no espaço, a partir de diversos vieses, mas, principalmente, a partir da sua experiência estética?

Brasil, afirma que ao privilegiarmos “o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário (2006:77)” estaremos, sim, formando leitores com autonomia necessária à fruição estética.

Em nossa prática docente com o ensino médio, temos observado que quanto aos materiais didáticos, apesar do predomínio na periodização, na historização, alguns trazem tentativas de aprofundar a especificidade da Literatura, assim como uma abordagem da autonomia de leitura crítica ao inserir pontos de intertextualidade a outras linguagens, unindo fronteiras do tempo. Ou seja, deve-se trabalhar aspectos da contemporaneidade em

relação aos aspectos das estéticas, independente ao período, unindo diversas áreas, religando saberes.

Como podemos observar nesse trecho do livro didático de Cochar e Cereja (2000), permeado de notas, que funcionam como links com propostas intertextuais. Um exemplo se refere a última fase da estética romântica, intitulada ultra-romântica, tendo como expoente o jovem poeta Álvares de Azevedo, temos os conceitos de satanismo e morbidez, desta fase do Romantismo, como os pontos de contato ao Rock progressivo da década de 70. Propiciando ao educando, no mínimo, o estranhamento estético: O que pode ter em comum na Arte através de um século? Que sentimentos propiciaram essas coincidências? Entre outros...

#### **A LITERATURA GÓTICA E O ROCK**

A designação *gótico*, na literatura, associa-se ao universo decadente, mórbido e satânico introduzido pelos ultra-românticos. No *rock*, contudo, o termo ganhou outros significados, uma vez que elementos do universo gótico foram incorporados por várias tendências, além da gótica. Nos anos 70, início do *heavy-metal*, o grupo Black Sabbath cantou o demônio e o sabá; na década seguinte, o grupo Iron Maiden deu continuidade à proposta, porém introduzindo o misticismo e o exótico. Ainda nos anos 80, o grupo Joy Division, cantando o pessimismo, o mal-estar, a depressão, tornou-se um dos principais representantes do *dark rock*. (Cochar e Cereja, 2000:231).

Há, também, uma possibilidade de abordagem que privilegia autores, quando, por exemplo, se opta por trabalhar os temas recorrentes em sua obra, conforme indica Zilberman (1998). Outro material que analisamos propõe um trabalho nessa direção, com foco em gêneros e autores, quebrando totalmente a idéia de organização de um currículo pela periodização, como nos sugere Rosing (1994), Lajolo (1986), e também os PCNEM (2002). Abaixo segue dois trechos da apostila de Lima (2005), que expõe tal abordagem. O primeiro trecho é da apresentação dos encaminhamentos pedagógicos que o autor faz aos

professores que utilizam seu material, expondo e justificando sua posição sobre a abordagem por tema. O segundo trecho é um planejamento esquematizado para quatro aulas, sob o tema, Mulheres.

A abordagem privilegiada possibilita outros olhares sobre uma área do conhecimento que trabalha basicamente com a transformação, com a incerteza de modelos, com a investigação da linguagem e com a abertura ao inusitado.

Procura tecer fios, mesclando o pensamento sensível com o conceitual – uma vez que não existe processo de conhecimento em Literatura, numa perspectiva apenas teórica ou somente experimental. O conhecimento precisa da mediação entre os dois.

Nesse sentido, foi cuidadosamente organizado um conjunto de ações pelas quais os alunos do Ensino Médio são levados a conhecer e a pensar sobre a produção simbólica, vivenciando processos expressivos. As relações, assim tecidas, podem ampliar sua visão sobre a literatura nas dimensões histórica, social, individual, expressiva, conceitual, simbólica e técnica.

Ao caminhar por temas que vão dos “Registros da aventura humana”, até “Profissões”, o que emerge é uma lembrança da impossibilidade de se escapar da própria história e de ter de “reinventá-la” continuamente (Lima, 2005: EM 21,1).

**Quadro 1: Proposta de ensino da Literatura por unidade temática (UT)**

<p><b>Literatura</b></p> <p>UT1</p> <p><i>Mulheres românticas do presente</i></p>	<p><b>Existe uma Literatura feminina?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intimismo;</li> <li>- auto-revelação;</li> <li>- memorialismo;</li> <li>- cotidiano.</li> </ul>	<p><b>Como água para Chocolate?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laura Esquivel, escritora mexicana contemporânea.</li> <li>- o gênero cozinha ficção.</li> </ul>	<p><b>Eva Luna</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Memórias de uma mulher sofrida, em luta constante pela sobrevivência, pelo amor e pelos ideais, num mundo violento.</li> </ul>	
<p><b>Literatura</b></p> <p>UT2</p> <p><i>Mulheres românticas do passado</i></p>	<p><b>Romantismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- supervalorização do amor;</li> <li>- subjetividade;</li> <li>- idealização;</li> <li>- valores morais burguesas.</li> </ul>	<p><b>As Mulheres de Alencar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os romances históricos indianistas: Ceci e Iracema.</li> <li>- Dos romances urbanos: Lucíola e Aurélia.</li> </ul>	<p><b>Amor de Perdição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teresa: vivendo a dor de um amor proibido e trágico.</li> <li>- Mariana: bela e triste, vivendo um amor platônico e servil.</li> </ul>	
<p><b>Literatura</b></p> <p>UT3</p> <p><i>Mulheres machadianas</i></p>	<p><b>Realismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reação ao Romantismo;</li> <li>- Objetividade;</li> <li>- Impessoalidade;</li> <li>- Verossimilhança;</li> </ul>	<p><b>Helena, Iaiá Garcia.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personagens românticas de Machado de Assis.</li> </ul> <p><b>Rita, Conceição</b></p>	<p><b>Marcela e Vergílio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulheres decididas que farão parte para sempre das Memórias Póstumas</li> </ul>	<p><b>Sofia e Capitu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulheres que sutil e gentilmente controlam as situações, manipulam os homens</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contemporaneidade;</li> <li>- Narrativa Lenta (reflexão);</li> <li>- Críticas a burguesia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elas sabem o que querem.</li> </ul>	de Brás Cubas	e tomam as rédeas dos acontecimentos.
--	--	--	---------------	---------------------------------------

<p><b>Literatura</b></p> <p>UT4 <i>As mulheres assumem o comando do próprio destino</i></p>	<p><b>Emma Bovary</b></p> <p>- A tragédia de uma mulher atormentada por anseios, fantasias e desejos, e que não mede conseqüências para conquistar a liberdade para seus sentimentos e suas paixões.</p>	<p><b>A Sibila</b></p> <p>- As mulheres assumem a administração dos bens e propriedades de uma família portuguesa.</p> <p><b>Secreta Mirada</b></p> <p>- O que a mulher atual tem a nos dizer sobre o amor, nas palavras de Lya Luft.</p>
---	--	---

Fonte: Lima, 2005: EM 21, 4 a 7

Como exposto nesses quadros, a abordagem do tema Mulheres atravessa o tempo. A partir dos conhecimentos prévios sobre o tema, como sugere o quadro UT1, aborda a temática contrapondo de um filme e livro contemporâneos, com o foco em Mulheres do Presente, até as Mulheres do Passado, da estética romântica de Alencar, no quadro UT2 e as Mulheres Realistas de Machado de Assis, quadro UT3. Cumprindo assim, não só estabelecido pelo autor, como também o que descrevemos aqui neste capítulo como uma abordagem coerente ao objeto literário.

Há algumas outras sugestões, que vão além dos materiais didáticos, tocam na organização do currículo. Para quebrar a tradição do ensino da Literatura, Zilberman (1998) sugere que, se tivermos de manter um foco na periodização, para atender aos vestibulares, isso deve ser feito de forma a viabilizar uma maior participação do educando no processo. Oportunizando uma maior interação cognitiva entre o educando e material didático, assim como prevê Gowin (apud Moreira, 1997), como já descrito neste capítulo. Para a autora deveria haver uma outra ordem temporal ao se estudar as estéticas.

Ou seja, ao invés de abordamos a Literatura de forma crescente, da Idade Média, com o Trovadorismo e o Classicismo, no primeiro ano do Ensino Médio até o Modernismo e a Literatura Contemporânea no último ano, inverteríamos a linha do tempo.

Para ela, assim como para a TAS (Ausubel, 1980) o nível de linguagem dos textos, versus a imaturidade, inclusive cognitiva dos alunos do primeiro ano do ensino médio, dificultam um estudo dos textos medievais, por exemplo, para autora as dificuldades com a linguagem das estéticas medievais, seriam bem menores para alunos do último ano.

Ainda dentro desta perspectiva, de adequação ao amadurecimento do processo cognitivo, Brasil, considera que a periodização deve “ficar reservada para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados” (2006: 77). Assim seria possível um maior aprofundamento ao enfoque da autonomia de leitura e formação estética.

As mudanças que podem solucionar os problemas do ensino da Literatura podem ocorrer entre os materiais e o currículo como exposto até agora, ou, e também, em outros níveis, sob pressão da ciberleitura, já que a Literatura não foi desprezada pela cibercultura, muito pelo contrário ganhou adeptos em todos os níveis. Temos, na Internet, acesso a produções tanto marginais quanto clássicas e, também, aos textos acadêmicos, mas principalmente, temos a possibilidade de oferecer à Literatura seu encontro com outras linguagens e o contato a outros saberes, num mesmo *locus* social e temporal. Então, a Literatura na Internet já possibilita *religar os saberes* na infinidade de nós que existem na rede, na liberdade dos caminhos traçados pelo hiperleitor.

Acreditamos que esse encontro com outras linguagens, no mesmo *locus* e tempo cognitivo, tão característicos da leitura e dos estudos com a Internet e com hipertextos, como os CD-ROMS, que apresentam a Literatura ou sua teoria, em meio a imagens, música e entre outros aspectos, possam ser um fator de resolução de alguns dos conflitos que o ensino dessa Literatura, a medieval, vivencia. A Literatura na rede possibilita um



acesso mais democrático aos leitores e, com a inserção das várias linguagens, além da verbal, há a possibilidade de facilitar os processos de leitura e de cognição.

Para que essa facilitação seja alcançada, não basta a produção de hipertextos e o acesso a eles, sem que haja uma preocupação com as peculiaridades pertinentes ao domínio das tecnologias do pensamento, como exposto no capítulo 1. E, também, sem que haja uma atenção à postura epistemológica, como defendemos aqui neste capítulo, ao escolhermos a Teoria da Complexidade e a TAS como paradigma de ensino. É necessário um olhar para as especificidades das estéticas literárias.

Portanto, nos dedicamos agora, a focar os aspectos que consideramos mais relevantes ao ensino da Literatura na Cibercultura e a presente pesquisa: o enfoque didático e a abordagem conceitual, no caso, da Literatura Trovadoresca.

## **2.7 LITERATURA TROVADORESCA: UMA SUGESTÃO DE ABORDAGEM**

A Literatura Trovadoresca, estética que abarca os textos poéticos da Idade Média, mais especificamente entre os séculos XI e XIII, também tem a importância de sua dimensão reduzida pela abordagem dada ao ensino da Literatura, que acabamos de descrever. Segundo Osakabe; Frederico (2004) as práticas escolares da leitura e do ensino da Literatura cometem três grandes crimes.

- a) a substituição de uma Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos. (2004:62-63)

Por ser escrita em galego-português, último dialeto que antecedeu a formação da língua portuguesa, a estética trovadoresca é considerada uma “literatura difícil”, motivo que reforça, ainda mais, a ênfase na abordagem histórica. Manuais, professores, vestibulares ensinam e avaliam a aprendizagem no nível de suas informações externas: datas, autores, contexto histórico, tipos de texto e suas características. Informações sempre realizadas através de resumos, fragmentos ou traduções dos textos trovadorescos. Assim é suprimida de seu ensino, a experiência estética que surge ao ler seus textos na íntegra, ou nos originais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando em sua fruição estética.

Por que estudar a estética Trovadoresca? Pergunta cuja resposta também satisfaz outra indagação, por nós já respondida: Por que estudar Literatura? Para (re) encontrar o mundo, seus fatos e fenômenos, e a si mesmo de uma outra forma, vendo-os sob outro ângulo. E, a partir desse reencontro, sempre individual e único, fomentar sua autonomia e criticidade intelectual.

Acreditamos que a Literatura Trovadoresca pode oferecer essa experiência se seu ensino for realizado sob as seguintes estratégias didáticas:

- 1) Ao aluno deve ser proposto um trabalho com os textos integrais, sempre aliando a abordagem lingüística, a compreensão e interpretação do texto, a uma abordagem histórica, mas sem perder o foco da leitura e experiência estética.
- 2) Esta abordagem deve possibilitar um trabalho temático e uma intertextualidade aos textos contemporâneos. Para a Literatura Trovadoresca, por exemplo, sugerimos a versão histórica de Denis de Rogemont, sobre Literatura Medieval. A-

través dela, podemos realizar uma leitura desta estética em vários tipos de linguagem artística contemporânea, como o cinema, as novelas de televisão e a música, tendo como ponto de contato o tema: Amor. E, também, compreender melhor a origem da estética, nascida sob influência das religiões árabes sobre o catolicismo, por meio das cantigas de louvor a Santa Maria. Uma versão diferente da descrita pelos manuais, que narra a origem da estética como legado da literatura amorosa das altas cortes francesas.

- 3) Um meio a ser contemplado é o hipertexto digital (contido, em CD-ROM; ou aberto, na Internet) já que o mesmo oferece a possibilidade de inserir os vários tipos de linguagem mencionados acima.

Diante disso, elaboramos objetivos de aprendizagem para Literatura Trovadoresca, eles guiam todo o processo didático-pedagógico desta pesquisa, e perseguem a possibilidade de uma formação significativa e crítica, ao pretender abarcar a complexidade dos fatos literários acima, a parte e junto do conceito tempo, religando os saberes.

O quadro a seguir apresenta os nossos objetivos de aprendizagem para a Literatura Trovadoresca. Organizamos os mesmos sob três grupos: Grupo 1: Familiarização com uma das Línguas do Trovadorismo, Grupo 2: Características dos Textos do Trovadorismo, Grupo 3: Contextualização e Valorização Histórica do Trovadorismo que respectivamente intitulam os objetivos I a III; IV a VIII; IX a XVI.

**Quadro 2:** Objetivos de Aprendizagem da Literatura Trovadoresca

<b>Objetivos</b>	<b>Descrição dos Objetivos</b>
I	Reconhecer o legado linguístico do Trovadorismo seja do ponto de vista lexical e semântico.
II	Reconhecer em um texto do Trovadorismo o idioma galego-português.
III	Reconhecer um texto como representativo da estética trovadoresca com justificativas estéticas e

	sócio-históricas.
IV	Identificar e justificar com elementos do texto o eu lírico dos quatro tipos de cantigas trovadorescas (de amor, de amigo, satíricas, de santa Maria); e assim demonstrar a compreensão deste item como aspecto integrante de classificação da estética.
V	Identificar e justificar com elementos do texto o tema das quatro classificações de cantigas trovadorescas (de amor, de amigo, satíricas, de santa Maria); e assim demonstrar a compreensão deste item como aspecto integrante de classificação da estética.
VI	Identificar recursos estilísticos (figuras de linguagem, tipos de rimas...) mais recorrentes e justificar com elementos do texto como recurso característico de cada tipo de cantiga.
VII	Classificar uma cantiga da lírica trovadoresca a partir da comparação dos recursos estilísticos (eu lírico, tema, figuras de linguagem, níveis de linguagem, estrutura) mais recorrentes em cada tipo em suas possíveis combinações.
VIII	Classificar uma cantiga por meio das características que identificam os textos trovadorescos; inclusive características dúbias dos mesmos, demonstrando assim o domínio dos aspectos classificatórios das cantigas trovadorescas.
IX	Identificar e analisar o contexto histórico-social da época medieval em uma das cantigas trovadorescas; e em textos não-verbais que representem tal momento histórico.
X	Identificar e justificar influências do Trovadorismo, mais especificamente da temática recorrente desta estética, o amor, nas manifestações artísticas e culturais contemporâneas.
XI	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema geral: a coita de amor, o amor arrebatador; em letras de músicas contemporâneas.
XII	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: a vassalagem do amor cortês, a superioridade feminina; em letras de músicas contemporâneas.
XIII	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: do cavaleirismo cortês (mito do nobre, do herói), em letras de músicas contemporâneas.
XIV	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença dos recursos dialógicos das cantigas satíricas: no rap, no repente e no desafio.
XV	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do louvor mariano, característica maior das cantigas de santa Maria; como um recurso persuasivo na luta pela manutenção e conquista de fiéis da Igreja Católica.
XVI	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nos arquétipos das relações amorosas explorados pela TV e cinema.

Fonte: Autora

O capítulo a seguir, descreve os passos de investigação do ensino da Literatura Trovadoresca no contexto da cibercultura. Temos desde movimento nas coxias, a mobilização e formação dos atores, o ensaio e a estréia da situação, dessa peça dramática, da possibilidade de observação que esta pesquisa encerra.

## **CAPÍTULO 3**

### **UM ENREDO EM CONSTRUÇÃO**

Este capítulo inicia-se com uma discussão em torno da pesquisa-ação, caminho escolhido para o presente trabalho de pesquisa. São apresentadas ao leitor as raízes desta metodologia e a existência de várias dissidências da mesma, conforme as finalidades e as forças atuantes para sua concretização, fato que tem dado margem para muitas discussões em torno da pesquisa-ação, viés pelo qual a autora pretende inserir a descrição de seu trabalho em que são expostas as características e o delineamento de pesquisa-ação escolhido. O capítulo finaliza-se com o contexto em que se deu nossa pesquisa, através da descrição das etapas que a envolveram: o ensaio, a construção do cenário, a formação dos atores, a elaboração do enredo e a estréia.

#### **3.1 NAS COXIAS: CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO**

A Educação, como uma ciência social, suscita objetos de pesquisa tão complexos e dinâmicos quanto os fenômenos humanos, os objetos de sua natureza. Diante dis-

so, a metodologia de cunho qualitativo, que vai além dos resultados mensuráveis, apenas numericamente, parece ser a opção afinada com a natureza desses objetos, pois, tal metodologia busca respostas mais ampla aos problemas suscitados, estando esta em meio aos atores e às dinâmicas sociais em que se encontram inseridos, e que, de alguma forma, influenciam e, ou, são influenciados sob diversos fatores.

Diante do paradigma qualitativo, existe a perspectiva metodológica descritivo-explicativa, uma mescla de dois diferentes propósitos científicos. A pesquisa de natureza descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002: 42). Já, a pesquisa explicativa, foca a identificação dos fatores determinantes ou, que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Para Gil, “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (2002:42).

É dentro deste paradigma que a presente pesquisa foi desenvolvida. Mais precisamente, sob o prisma da pesquisa-ação (PA), que designaremos aqui, justificadamente, como pesquisa-ação avaliativa.

Para Blum (apud Barbier, 2002), a PA surge como a revolta contra a separação dos “fatos” e dos “valores”, e também é vista por Barbier (2002) como um protesto contra a separação do “pensamento” e da “ação”. São heranças do *laissez faire* do século XIX, do Positivismo, tão distintivo do paradigma quantitativo.

Pode-se dizer que uma pesquisa, como a realizada no caminho aqui exposto, em tal delineamento, quer ir além da objetividade fria, descrita dos fatos observados, e quer procurar, junto, e com a ação que os promove, explicar o(s) porquê(s) dos inúmeros e diferentes valores que se encontram sob e sobre tais fatos e, assim, ir além dos resultados

numericamente descritos e apreciados. A PA é, portanto, uma metodologia que atende à dinamicidade e complexidade dos objetos em ciências sociais.

Um dos fatores determinantes para um resultado nessa dimensão é o perfil de atuação exercido pelo pesquisador, que possibilita uma prática de pesquisa unindo pensamento e ação do mesmo. O pesquisador divide-se em diversas funções quando:

(...) desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a auto-formação e a heteroformação, a ciência e a arte. (Barbier, 2002:18/19)

Para compreender as características da PA escolhida para a presente pesquisa, que inclusive lhe designa o nome, a avaliativa, faz-se necessário um retrospecto de sua matriz.

Na PA não há a obrigação do comprometimento e do embasamento político-filosófico que substancia as ações e fins da PP. Ela se distingue da PP, não só pela ausência de um dos objetivos, no caso, promover uma mudança em nível social, mas por se distanciar da base filosófica de raiz, um engajamento político. Pode-se fazer pesquisa-ação sem vinculação a nenhuma classe, organização ou linha política e, também sem preocupação com a transformação social dos atores envolvidos. Apesar de que, em ambas as pesquisas, há, de forma preponderante, e relevante, a presença do pesquisador que participa das ações e promove, coletivamente, mudanças. Na PA avaliativa, o tipo de pesquisa-ação que escolhemos aqui, por exemplo, o pesquisador busca, nem sempre de forma coletiva, mas sob a sua presença, uma ação avaliativa sobre objetos ou sujeitos na busca de determinados resultados, sob certo objetivo por ele traçado.

El Andaloussi (2004) descreve inúmeros tipos de PA que ocorrem em meio a discussões teóricas e tendências de uso em vários setores pelo mundo.

A pesquisa-ação existe com várias denominações que abrangem acepções bem diversas, e até contraditórias. Foram encontradas denominações diferentes segundo os países e os idiomas. Na América do Norte, as denominações de pesquisa-ação enfatizam o aspecto organizacional, o desenvolvimento e o planejamento. Na França, segundo Dubost (1987, p.73), há a ênfase na análise institucional (intervenção psicossociológica, socioterápica, socioanalítica, sociopsicanalítica) (El Andaloussi, 2004:72).

Além dos diferentes tipos de uso, El Andaloussi relata um crescente crescimento, principalmente na Educação, de outras terminologias que designam algum tipo de pesquisa-ação: “pesquisa-desenvolvimento, pesquisa-inovação, pesquisa-participação, pesquisa ativa, pesquisa de ações, pesquisa operacional, pesquisa operativa, pesquisa orientada, pesquisa implicada, pesquisa finalizada, etc. (2004:72)”. Todas se diferenciam pelas inúmeras nuances de ações dos sujeitos e objetos envolvidos.

Dentro desta visão funcional para se conceber e conceituar as possíveis PAs, focamos, em um quadro-resumo as tipologias segundo Gauthier (apud El Andaloussi, 2004). Ele expõe alguns tipos de PA mediante três fundamentos: *a finalidade*, que determina um resultado; *a iniciativa*, que designa o autor e o protagonista das ações; e *a forma*, que define uma direção de atuação.

Como se encontra explicitado no quadro seguinte, essas tipologias são nominalizadas de acordo com tal visão funcional, sob seus três fundamentos. O fundamento das *finalidades* indica dois fins para uma pesquisa-ação: ela pode buscar como resultado uma adaptação ou uma transformação. O fundamento *iniciativa* afirma que a mesma seja realizada a partir da ação inicial do pesquisador ou dos atores. E, por fim, o fundamento



*forma* revela que a pesquisa pode ser realizada durante uma ação, ou sobre uma. Todos os tipos definem-se pela presença de tais fundamentos e seus elementos.

A PA do tipo Recuperadora (o primeiro tipo descrito no quadro) diferencia-se da Integradora (o segundo tipo descrito) por um fundamento apenas, a *forma*. Nos dois tipos, PA Recuperadora e PA Integradora o fundamento da *finalidade* é o mesmo, adaptação e o fundamento *iniciativa* também, nos dois tipos, são os atores que propõem a pesquisa. Mas, a PA Recuperadora será realizada, durante uma ação a fim de recuperar momentos, passos entre os atores e seus objetos, antes que esta ação finalize, enquanto que a PA Integradora é realizada após a ocorrência de uma ação, ou de outra forma, distanciada no tempo e no espaço, com o intuito de integrar algo perdido entre e, ou, dos atores e objetos envolvidos.

Em ambas as PAs, a terminologia do tipo refere-se, espelha os fundamentos. Apreciemos, então, os outros tipos descritos pelo autor.

**Quadro 3:** Tipologia das pesquisas-ações segundo Gauthier.

FUNDAMENTOS	FINALIDADES	INICIATIVA	FORMA
Tipos	(A) adaptação (T) transformação	(P) pesquisador (A) atores	(A) ação (S) sobre a ação
Recuperadora	A	A	S
Integradora	A	A	A
Avaliativa	A	P	S
Aplicada	A	P	A
Conscientizadora	T	A	S
Integral	T	A	A
Distante	T	P	S
Militante	T	P	A

Fonte: Tipologia das pesquisas-ações segundo Gauthier (1993) apud El Andaloussi, 2004:100.

### 3.2 O ENREDO: UMA PESQUISA-AÇÃO AVALIATIVA

Diante dos papéis que designamos aos atores, e da direção dada às ações dos mesmos, ao participarem deste trabalho, ao construirmos nosso enredo, temos, segundo

Gauthier (apud El Andaloussi, 2004), uma PA do tipo avaliativa. Como já exposto no quadro 2, sobre as tipologias de pesquisa-ação, segundo a concepção de PA desse autor, e os seus três fundamentos base: *finalidade, iniciativa, e forma* confirmam tal identidade.

A avaliação a ser realizada neste trabalho de pesquisa, tem como *finalidade* a adaptação, tanto conceitual quanto estrutural, de um hipertexto (ou do potencial de um hipertexto) utilizado para a aprendizagem da Literatura Trovadoresca. A *iniciativa* da ação de pesquisa foi proposta pela pesquisadora que optou pela seguinte *forma*: direcionar a pesquisa para uma exploração sobre as ações cognitivas realizadas pelos sujeitos no uso do referido hipertexto sobre Literatura Trovadoresca. Enfim, nosso objetivo geral é investigar, segundo a TAS, o processo de ensino e aprendizagem da literatura trovadoresca, mediado por um hipertexto, e sua influência nos níveis de aprendizagem evidenciados.

Para Thiollent (2005), os encaminhamentos de uma pesquisa-ação devem cuidar de doze aspectos: a fase exploratória, a delimitação do tema da pesquisa, a colocação de problemas, o lugar da teoria, as hipóteses, o seminário, o campo de observação, amostragem e representatividade, coleta de dados, aprendizagem, saber formal e informal, plano de ação, divulgação externa. Todos estes aspectos, que se encontram envolvidos entre si, irão definir os passos que envolvem os atores e o enredo, ou seja, sujeitos e pesquisadores em seus papéis, suas ações, ao definirem o caminho de uma pesquisa-ação.

Obviamente, o aspecto que contemplará o início das ações de nossa pesquisa é a fase exploratória, em que se vai ao encontro do contexto, com fins de diagnóstico. No entanto os outros aspectos, podem ser utilizados sempre que necessário ao longo do processo. O quadro que segue apresenta o desenvolvimento de nossa pesquisa, contemplando tais aspectos.

**Quadro 4:** Etapas da Pesquisa

<b>Étapas</b>	<b>Da Pesquisa</b>	<b>Resumo das ações ocorridas</b>
1ª Etapa	O Ensaio	Fase exploratória: com a delimitação do tema, colocação do problema, reconhecimento de um campo de observação, reflexão sobre a teoria, construção das hipóteses.
2ª Etapa	A (Re) Construção do Cenário	Reconstrução do hipertexto: reflexão sobre a teoria.
3ª Etapa	A Formação dos Atores	A busca por autonomia de leitura: a escolha, conforme a representatividade, da amostragem, a adequação do saber formal e informal para busca da aprendizagem.
4ª Etapa	Uma Estréia	A ação avaliativa: plano de ação, coleta de dados, seminário, aprendizagem e avaliação, divulgação externa.

Fonte: Autora

### **3.3 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: O ENSAIO**

A fase exploratória é o momento de diagnosticar a realidade do contexto em que se dará a pesquisa, como nos coloca Thiollent, “consiste em descobrir o campo de pesquisa (...) estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (2005:52)”. O pesquisador vai ao encontro de seu contexto, seja ele, de que área for: saúde, educação entre outros. Enfim, cria uma situação de pré-pesquisa. É durante este momento que alguns aspectos são definidos: tema, problema, teoria, entre outros. Enfim, é na fase exploratória que a pesquisa é delineada, que atores e cenário, por exemplo, são sondados, testados e confirmados para a construção de um enredo.

Em nosso delineamento, fomos ao encontro do contexto de pesquisa em questão: a Educação. Realizamos um reconhecimento do nosso campo de observação. Procurávamos verificar como a Escola se encontrava inserida na cibercultura, e isso seria determinado pela presença não só dos hardwares e softwares que caracterizam a Sala de Informática, (comum à maioria das escolas, e, de modo geral, referendada como *locus* de ação da cibercultura). E, também, mas com alunos que se confessassem usuários das tecnologias que caracterizam a cibercultura. Ou seja, usuários da Internet e logo usuários de ma-

teriais hipermediáticos, como sites e CD-ROMS, não só nos fatos corriqueiros e pessoais que envolvem a sua vida, mas principalmente em seu cotidiano escolar. Necessitávamos que esses mesmos alunos fossem estudantes de Literatura.

Pretendíamos confirmar a relevância do tema escolhido: Educação em Tempos de Cibercultura e delimitar o problema sob tal tema: a aprendizagem no uso de materiais hipermediáticos, no caso, para aprendizagem da Literatura Trovadoresca, e, ainda, confirmar nossas diretrizes teóricas para a investigação dessa aprendizagem, tanto no que se referia aos aspectos do hipertexto, quanto ao processo cognitivo.

Dois escolas de Campo Grande, MS, uma de iniciativa pública, e outra particular, ambas escolhidas aleatoriamente, disponibilizaram cinco alunos cada, e suas Salas de Informática. A única condição para a aceitação do voluntário participante, era que o mesmo estivesse matriculado na 1ª série do Ensino Médio, pois ele teria tido contato com a estética em questão e poderia, no uso do hipertexto, analisar forma e conteúdo do mesmo sob mais elementos de referência, análise esta conveniente a nossa etapa de pesquisa.

Aos sujeitos, foi solicitado o uso de um material multimidiático, construído pela pesquisadora, no programa Power Point, da Microsoft, disponibilizado em CD-ROM e, intitulado Imagens do Trovadorismo. Sua composição se resumia a conteúdos de várias áreas, história, lingüística, literatura, em diferentes linguagens, música, textos verbais e não-verbais e, que juntos formam o conceito da Literatura Trovadoresca. Não havia nenhuma teoria de fundo, que perpassasse a construção desta apresentação, deste material multimidiático, possibilitando-lhe ser reconhecida como um hipertexto, como um material hipermediático.

Aproximadamente após duas horas de uso do material em questão, uma avaliação escrita (Anexo 1) foi proposta aos sujeitos, com o objetivo de verificar a apren-

dizagem dos conteúdos que compõem o conceito em questão, a Literatura Trovadoresca, presentes no hipertexto e, também vistos por esses alunos, durante o presente ano letivo, na escola em que se encontravam matriculados. A avaliação foi realizada individualmente, sem consulta ao hipertexto, continha dez questões: cinco de caráter declarativo e o restante de caráter contextualizado, ou seja, cinco questões de compreensão dos fatos textuais e cinco questões de extrapolação desses fatos.

Após este momento, os sujeitos responderam através de uma entrevista semi-estruturada (Anexo 2) a questões sobre: os percursos individuais de exploração do hipertexto/CD e de construção das respostas dadas à avaliação. Também responderam a um questionário (Anexo 3) sobre aspectos estruturais e funcionais do mesmo material: uso das imagens, dos sons, dos textos verbais, da organização das partes que o compunham, da funcionabilidade, e outros.

Dentre os inúmeros dados levantados e analisados, optamos por expor agora, somente aqueles que foram mais determinantes ao delineamento de nossa pesquisa, ou seja, que colaboraram para a construção do nosso tema, problema, teoria e hipóteses, mais precisamente nossas perguntas de pesquisa e nossos objetivos.

### O Tema

As respostas ao questionário sobre o uso do hipertexto em questão, evidenciaram a presença e a relevância do tema Educação em Tempos de Cibercultura. A maioria dos sujeitos de ambas as realidades, tanto a escola pública quanto a escola privada, quando indagados sobre o uso de materiais hipermediáticos em sua vida escolar, e as expectativas em relação ao material que apresentamos a eles, declararam, também, serem usuários das TIC's e que a julgam importante para o processo ensino-aprendizagem na escola, seja pela rapidez, sedução ou facilitação no manuseio das informações. As justificativas dessas de-

clarações encontram-se categorizadas (anexo 4) a partir dos dados extraídos das três primeiras perguntas, do já referido questionário.

### A Delimitação do Problema

Um conjunto de dados dos três instrumentos utilizados nesta etapa de pesquisa, a lembrar: avaliação escrita, entrevista sobre a construção das respostas dadas a esta mesma avaliação, e questionário sobre o uso deste hipertexto, forneceram elementos para que pudéssemos delimitar nosso problema de pesquisa, que se situa no campo do processo cognitivo, quando do uso de materiais hipermediáticos.

As perguntas do questionário, pertinentes a intenção de delimitar o tema, pretendiam levantar as impressões dos sujeitos quanto ao uso dos recursos hipermediáticos no processo-ensino aprendizagem, bem como seu potencial para os estudos da Literatura. A análise das respostas (anexo 5) mostra que a maioria dos sujeitos percebe-se como alguém que vivencia a facilitação em seu processo de aprendizagem, já que ao declarar ter acesso a CD-ROMS e sites nas suas atividades cotidianas da escola. Alguns os utilizam para pesquisa, outros realizam atividades nos CD-ROMS que acompanham seus materiais didáticos impressos. E ainda, há aqueles que, apesar de não terem esse acesso, vêem a inclusão de materiais desta natureza como promotores de facilidades em seu processo de aprendizagem. No entanto, o que se tem como a impressão positiva desses alunos em relação ao nosso problema de pesquisa, não se confirma ao analisarmos outro instrumento: a avaliação escrita.

Ao escolher sujeitos que já houvessem tido contato com o conceito Trovadorismo, de forma escolarizada, pressupúnhamos que eles pudessem expor, em uma avaliação escrita, seus conhecimentos sobre o galego-português, uma das línguas do Trovadorismo, e, também, sobre as características específicas de cada um dos quatro tipos de texto

que compõem esta estética: o eu lírico, o tema entre outros elementos. Conhecimentos estes presentes nos currículos e manuais de Literatura, assim como no material hipermediático desta pesquisa.

A avaliação (anexo 1) elaborada com 10 questões, cinco questões (1 a 5) cujas respostas seriam de valor declarativo quanto aos fatos textuais e, cinco questões (6 a 10) de cunho contextualizado também referente aos fatos textuais, já que o presente material também ambicionava um aprofundamento crítico da estética trovadoresca. Ambicionávamos que os alunos, a partir da nossa abordagem da Literatura Trovadoresca, correlacionassem inúmeros elementos da estética medieval ao momento atual.

As respostas dadas à avaliação evidenciaram um melhor desempenho dos sujeitos nos objetivos de cunho declarativo, do que no contextualizado, o conteúdo visto de forma crítica, como explicitado na tabela a seguir.

**Tabela 1:** Desempenho dos Sujeitos Primeira Etapa

Sujeito/Questões(Assunto)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	Total de Sujeitos com Acertos Questão
<b>Q.1</b> Eu lírico de cada cantiga	C	C	C	C	C	X	C	X	C	C	C	9
<b>Q.2</b> Tema de cada cantiga	C	C	C	C	X	C	C	C	C	X	C	9
<b>Q.3</b> Classificação de cada cantiga	C	X	C	C	C	X	C	X	C	X	X	6
<b>Q.4</b> Justificativa da classificação	C	C	X	X	C	X	C	X	C	X	X	5
<b>Q.5</b> Análise de uma cantiga com elementos dúbios	C	X	C	X	X	X	X	X	C	X	X	3
<b>Q.6</b> Análise de uma cantiga	C	C	C	X	X	X	X	C	C	C	X	6
<b>Q.7</b> Legado Lingüístico do Trovadorismo	X	C	C	X	C	C	X	X	X	X	X	4
<b>Q.8</b> Influências da Cantiga Satírica	X	C	C	X	X	X	C	X	X	X	X	3
<b>Q.9</b> Influências da Cantiga de Amor	X	C	X	X	C	C	X	X	X	C	C	5
<b>Q.10</b> Influências da Cantiga de santa Maria	X	C	X	X	X	X	X	C	X	X	X	2

Q= Questão

C = acerto na questão

X = sem acerto na questão

- = aluno ausente

B = questão em branco

Em relação ao conteúdo declarativo, tivemos um baixo desempenho quanto aos conhecimentos sobre Cantiga de Santa Maria, como pudemos observar na tabela anterior que expôs o resultado das questões que investigavam os conhecimentos sobre este tipo de cantiga. Diante do descrito no capítulo dois deste texto, sabemos que nos materiais didáticos adotados, bem como os currículos de forma geral, não há uma ênfase a este tipo de texto e à relevância dele para a construção da estética trovadoresca. Fato confirmado, também, pelas falas dos sujeitos que citamos a seguir. Quando indagados sobre a construção da sua resposta, na nossa entrevista, ambos afirmaram não ter estudado este tipo de cantiga com o professor e com o material de sua escola.

**S1-** Olha ... eu lembro da tal de cantiga de amigo e da de amor, só essas. E acho que ele não ensinou errado, pois, o material também só tinha essas duas.

**S7-** Sei lá já faz tanto tempo... foi no começo do ano... bem... tinha bem menos coisa na apostila... É tinha essas cantigas, mas não tantos tipos assim... Ah já faz tempo... Só se eu olhar o caderno.

Tal resultado, que confirma o descrito no capítulo anterior sobre o ensino da Literatura, reforça a opção de abordagem filosófica à estética trovadoresca em nosso hipertexto, *Imagens do Trovadorismo*, com a versão histórica de Denis de Rogemont, que foca a origem da estética, promovendo este tipo de cantiga: a de Santa Maria, a um outro *status*, o de origem da estética.

Já os resultados quanto à leitura crítica dos conceitos do Trovadorismo, no seu sentido crítico, que podem ser observados ao analisarmos o desempenho dos sujeitos nas perguntas de 6 a 10 da avaliação, confirmam os dados evidenciados pelos inúmeros órgãos que acompanham a Educação em nosso país como o MEC (com o SAEB, agora PROVA BRASIL), no ensino fundamental e o ENEM, no ensino médio, entre outros. Nos-



sos jovens, em todos os níveis de formação escolar, não têm autonomia de leitura, principalmente, no nível crítico como prescrito no PCN (1996), fato que corrobora pela escolha de um caminho pedagógico ao nosso trabalho: a escolha da Teoria da Aprendizagem Significativa na expectativa de promover uma formação do leitor nesse nível.

### O Lugar da Teoria

Ao apreciarem o hipertexto como usuários, através do questionário (Anexo 3), pudemos levantar vários aspectos sobre a estrutura e funcionabilidade do mesmo. Como é possível observar nas respostas dadas a esse questionário (Anexo 8), sobre o emprego da imagem, em sua recorrência e pertinência, escolha das cores e texturas, foi apreciada de forma positiva pelos usuários. Na totalidade dos sujeitos, há o consenso de que imagens promovem facilidade ao processo de aprendizagem, já que o tornam dinâmico, “agradável”, por exemplo.

A música, presente em todos os links do material em questão foi, também, apreciada como um elemento cognitivo de valor ao processo de aprendizagem. No entanto, um dos sujeitos deixou evidente que para alguns usuários/leitores de materiais dessa natureza, esse elemento, que foi utilizado de forma tão recorrente, pode não facilitar o processo cognitivo. Sugeriu que o mesmo fosse colocado como um ícone, naqueles links em que é relevante ao conteúdo, e não como um pano de fundo, como um som de ambientação somente, como a fala que segue evidencia.

**S5** - Eu acho que música o tempo todo irrita... eu não consigo estudar com música., e deve existir outras pessoas como eu, não os meus colegas eles ouvem música até na aula, mas penso que ter música para ouvir quando quiser e naqueles pedaços que tem a ver aí fica mais legal, menos irritante... é só uma sugestão sabe, perguntou achei que devia responder.

Já em relação à organização do hipertexto, sua estrutura e funcionabilidade, sujeitos de ambas as escolas, apontaram para problemas na consulta, devido à estrutura quase linear do mesmo. Não havia *links* internos, ou de retorno ao *menu*, assim como para a ação de encerramento. Isto revelou a falta de conectividade e ou hierarquia dos conteúdos na construção do hipertexto em questão, aspecto que dificultava a funcionabilidade do mesmo. Uma das sugestões dadas pelos sujeitos foi criar uma barra de ferramentas permanente, ou seja, presente em todos os *slides* para acesso aos *links* mais importantes.

Quando abordados sobre o seu percurso de leitura no uso do hipertexto, seja na entrevista ou no questionário, a maioria dos alunos, declarou como escolha de link inicial, um assunto que já conheciam, que era um conhecimento prévio marcante sobre a estética ou sobre outro conhecimento qualquer. Para alguns, por exemplo, o link inicial foi Cantigas de Amor, já para outros o link inicial foi Trovadorismo e Atualidade que se apresentava no *menu* sob uma foto da banda de rock Legião Urbana.

Mediante o descrito até então, concluímos que a fase exploratória nos propiciou confirmar o tema, Educação na Cibercultura e, o problema, a aprendizagem mediada pelas tecnologias que caracterizam esse momento histórico, como o hipertexto. Mantivemos nossa investigação dentro do conceito Literatura Trovadoresca. Pretendemos responder nas ações, nas etapas subseqüentes a esta, as seguintes perguntas:

- ✓ Quais foram os níveis de aprendizagem, segundo a TAS, que os sujeitos atingiram para o conceito da Literatura Trovadoresca, mediante os objetivos de aprendizagem previstos no uso de um hipertexto?

✓ Que aspectos da estrutura e do uso de um hipertexto, disponibilizado para aprendizagem do conceito Literatura Trovadoresca, influenciaram os resultados sobre os níveis de aprendizagem evidenciados?

Logo, temos como objetivos específicos:

- Investigar os diferentes percursos cognitivos surgidos quando do uso de um hipertexto e suas implicações para a aprendizagem significativa;
- Descrever e interpretar os diferentes níveis de aprendizagem segundo a TAS;
- Descrever e interpretar as implicações dos vários elementos cognitivos pertinentes a TAS aos diferentes níveis de aprendizagem;
- Analisar aspectos do hipertexto e suas implicações com os níveis de aprendizagem significativa.

### **3.4 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: A (RE) CONSTRUÇÃO DE UM CENÁRIO**

Diante dos resultados de nossa fase exploratória, o cenário escolhido a se dar as ações do enredo, que se desenvolveram ao longo desta pesquisa e o material didático *Imagens do Trovadorismo* (Anexo 9) necessitava de uma reconstrução. Foi preciso incluir os elementos teóricos que o promoveriam a hipertexto e a um material com mais sentido lógico, catalisador de um sentido psicológico, promotor da aprendizagem, segundo a teoria de Ausubel (1980). A TAS, Teoria da Aprendizagem Significativa, indica um caminho organizacional para um material didático, sob o ponto de vista do processo cognitivo, assim como os princípios que Pierre Lévy, em sua concepção social das tecnologias do pensamento, prescreve ao hipertexto.

Antes de iniciarmos a descrição teórica das alterações realizadas no hipertexto em questão, julgamos conveniente apresentar um quadro que resume panoramicamente tais alterações. Então, temos no quadro a seguir a concepção de Imagens do Trovadorismo na versão I, ano de 2004, e a concepção de sua versão II, ano de 2005. Organizamos a mudança mediante os seguintes aspectos: suporte, linguagem do software, extensão, estrutura, conectividade, abordagem histórica do conteúdo da Literatura, potencialidade de contextualização do conteúdo, potencialidade de recursos cognitivo–interativos, linguagem não-verbal, fundo teórico.

**Quadro 5:** Resumo panorâmico das versões do hipertexto Imagens do Trovadorismo

ASPECTOS	MATERIAL MULTIMÍDIA VERSÃO I –2004	HIPERTEXTO VERSÃO II –2005
<b>SUORTE</b>	-CD-ROM	- Site
<b>LINGUAGEM DO SOFTWARE</b>	- Power Point	- Front Page
<b>EXTENSÃO</b>	- 53 slides	- 147 slides
<b>ESTRUTURA</b>	- Menu com 12 links <sup>11</sup>	- Menu com 22 links
<b>CONECTIVIDADE</b>	- 134 links internos	- Aproximadamente 600 links internos
<b>ABORDAGEM HISTÓRICA DO CONTEÚDO DA LITERATURA</b>	- Inserção da versão de Rogemont, mas sem profundidade dos aspectos teóricos.	-Inserção da versão de Rogemont com inclusão de mais aspectos teóricos.
<b>POTENCIALIDADE DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO</b>	- Relações do conteúdo da estética com a contemporaneidade trabalhada no nível das imagens visuais e sonoras, sem explicitação ou aprofundamento teórico satisfatório.	- Relações do conteúdo da estética com a contemporaneidade trabalhada no nível das imagens visuais e sonoras, de forma explícita e com aprofundamento teórico.
<b>POTENCIALIDADE DE RECURSOS COGNITIVOS – INTERATIVOS</b>	-Efeitos (movimento e imagem) abundantes, em todos os links, sem critério de inserção.	- Efeitos (movimento e imagem) reduzidos àqueles com algum critério de inserção.
<b>LINGUAGEM NÃO-VERBAL</b>	- Música presente em todos os links, utilizada sob o critério da ambientação estética. - Inserção de 103 imagens, sob o critério de ilustração e contextualização dos conteúdos.	- Música presente somente em três links, utilizada sob os critérios da ilustração, além da ambientação estética. - Inserção de mais 100 imagens, totalizando então, 203 imagens, sob os mesmos critérios da versão I.
	- Organização da estrutura (links)	- Organização da estrutura (links)

<sup>11</sup> Segundo a hipermídia, o hipertexto é composto por nós, links e hiperlinks, sendo o primeiro uma ligação interna e essencial e o último uma ligação externa e secundária. No entanto, como nosso trabalho de pesquisa se situa no campo da Educação, optamos por designar todo e qualquer tipo de ligação entre as telas, de *link*, termo grau de hierarquia da ligação se situa entre o nó e o hiperlink, mas que é utilizado pelos atores da Educação sem qualquer preocupação com essas nuances de significado.

<b>FUNDO TEÓRICO</b>	sem uma teoria cognitiva ou lingüística.	sob uma teoria cognitiva (TAS) e sociológica (Pierre Lévy).
----------------------	--	---

Fonte: Autora

Conforme este quadro, nossa primeira opção de suporte foi disponibilizar o hipertexto em CD-ROM, sob o programa *Power Point*, optamos reconstruí-lo em *Front Page*, e hospedá-lo em um site para que qualquer configuração de computador pudesse acessá-lo. Por este programa foi possível viabilizar uma extensão maior ao conteúdo, tanto em linguagem verbal, quanto em linguagem não-verbal, sem prejuízo para sua funcionalidade.

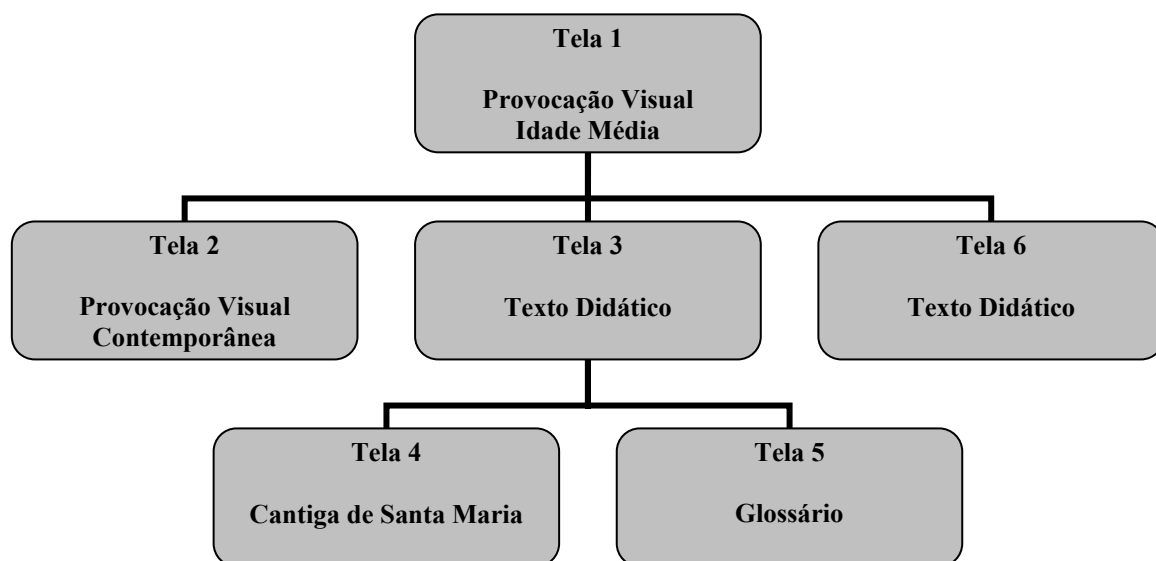
Diante do exposto pelos sujeitos na fase exploratória, ficou evidente a necessidade de se aprofundar os conhecimentos sobre a estética, em sua versão histórica e sua contextualização crítica ao momento contemporâneo, incluindo nisso mais imagens e textos-verbais, fato que trouxe, ao hipertexto, um crescimento em sua extensão, como já exposto no Quadro 3. Em nossa versão II de Imagens do Trovadorismo há 10 links no Menu e 90 imagens.

A TAS, Teoria da Aprendizagem Significativa contribuiu para que a versão II do hipertexto pudesse, de acordo com seus preceitos, organizar e integrar os conteúdos do conceito Literatura Trovadoresca, através dos links que o estruturam, com a intenção de gerar ao material didático “um maior poder explanatório, inclusividade, generalidade e racionalidade nesse conteúdo (Moreira, 1997:36).” E, sabemos que para isso, necessitamos do conhecimento subsunçor a respeito do conteúdo, a ser disponibilizado pelo sujeito. Quando isso não for possível, os organizadores prévios viabilizam a criação de um conhecimento subsunçor, digamos artificial, ou temporário.

Um link inicial foi elaborado com a pretensão de servir de provocação ao sistema cognitivo do leitor. Caso ele já tivesse algum domínio do conceito Literatura Tro-

vadoresca, este link funcionaria como um levantamento do conhecimento subsunçor ou teria a função de um organizador prévio ao conceito que se apresenta em nosso material para aqueles sujeitos que não tivessem nenhum subsunçor sobre o assunto. Como nos mostra o mapa que segue, ele foi composto por seis telas, todas linkadas ao menu, apesar do mapa abaixo não contemplar essa ligação.

**Figura 1:** Mapa do LH Apresentação Inicial



**Fonte:** Autora.

O primeiro contato do leitor com o hipertexto, a Tela 1, na figura 1, se encontra a seguir. Há algumas figuras que iniciam o leitor em uma contextualização do Trovadorismo. Essas se apresentam sobrepostas, em movimento de alternância, em Flash, software que possibilita ação, animação, independente do usuário. Seguem-se a essas figuras sobre a Idade Média, outras, mais contemporâneas ao usuário, extraídas do universo do cinema, da música, da literatura, da televisão, todas ligadas às manifestações artísticas, como se pode perceber na Tela 2, observável na figura de mesmo número 3. Ambas as telas ilustram a intencionalidade didática de provocar o conhecimento subsunçor, ou promover uma organização prévia do mesmo.

Figura 2: Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Link 1- Apresentação Principal – Tela 1



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

Figura 3: Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Link 1- Apresentação Principal – Tela 2



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

Outro preceito da TAS, refere-se à necessidade de apresentar ao aluno, materiais que cumpram uma organização lógica do conteúdo. Acreditamos que essa logicida-

de tenha se iniciado na escolha de um link inicial que já promove o encaminhamento cognitivo, conforme já descrevemos, ativando o conhecimento subsunçor, ou utilizando um organizador prévio. Também, e principalmente, com ele ativamos o mesmo pela organização dos elementos que compõem o conceito Literatura Trovadoresca no link Menu do nosso material, como podemos apreciar na Figura 3, que se segue com a mesma intenção cognitiva. Este link pode ser acessado a partir da primeira tela que o usuário leitor tem acesso até o final do Link 1 – Apresentação Inicial.

Nesta mesma figura, já é possível notar, a inserção da barra de ferramentas, presente em todas as telas, em todos os links, atendendo a sugestão dos usuários que participaram da fase exploratória e que também atende a uma organização lógica do conteúdo.

**Figura 4:** Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Menu – Tela 6



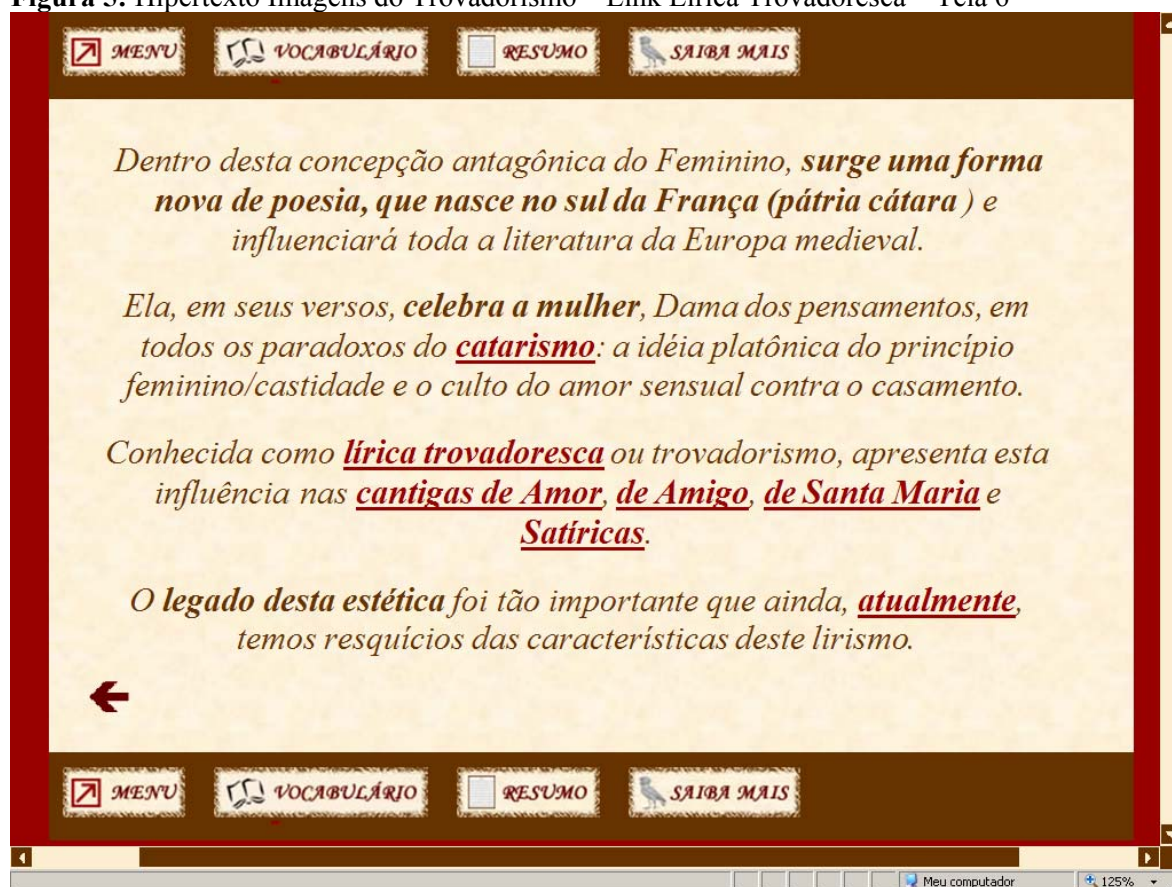
Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

Todos os links apresentados neste menu encontram-se interligados no intuito de propiciar ao usuário a liberdade de construir seu próprio caminho de leitura, seu pró-



prio hipertexto (Lévy, 1998). Segundo o autor, isso ocorre quando se garante a organização da estrutura hipertextual os princípios da metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade, exterioridade; topologia e mobilidade dos centros, princípios garantidos também pelos links internos a cada elemento do menu. Como podemos observar na tela que segue, cada elemento sublinhado é um link, assim como os ícones que se encontram na tela.

**Figura 5:** Hipertexto Imagens do Trovadorismo – Link Lírica Trovadoresca – Tela 6



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

A inserção de conteúdos específicos da estética pode ser apreciada nas Figuras 5 e 6, que apresentam as telas iniciais, com os sub menus que organizam os links Cata- rismo e Cruzadas, aspectos relevantes para a concepção histórica sobre o Trovadorismo inserida em nosso material.

Figura 6: Hipertexto Imagens do Trovadorismo – LH 9 -Catarismo – Tela 6

[MENU](#) [VOCABULÁRIO](#) [RESUMO](#) [SAIBA MAIS](#)

*Dentro desta concepção antagônica do Feminino, surge uma forma nova de poesia, que nasce no sul da França (pátria cátara) e influenciará toda a literatura da Europa medieval.*

*Ela, em seus versos, celebra a mulher, Dama dos pensamentos, em todos os paradoxos do **catarismo**: a idéia platônica do princípio feminino/castidade e o culto do amor sensual contra o casamento.*

*Conhecida como **lirica trovadoresca** ou trovadorismo, apresenta esta influência nas **cantigas de Amor, de Amigo, de Santa Maria e Satíricas**.*

*O legado desta estética foi tão importante que ainda, **atualmente**, temos resquícios das características deste lirismo.*

←

[MENU](#) [VOCABULÁRIO](#) [RESUMO](#) [SAIBA MAIS](#)

Meu computador 125%

Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

Figura 7: Hipertexto Imagens do Trovadorismo – LH 4 -Cruzadas – Tela 6

[MENU](#) [SAIBA MAIS](#)

**A versão da Expulsão dos Cátaros de Carcassone em 1209**

**Catarismo e o Culto Mariano**

**A versão da Batalha de MontSégur em 1241**



**Catarismo**



Pintura que representa a expulsão dos Cátaros de Carcassone

Foto da Fortaleza de MontSégur na Galizia, Espanha, atualmente

[MENU](#) [SAIBA MAIS](#)

Concluído Meu computador 125%

Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

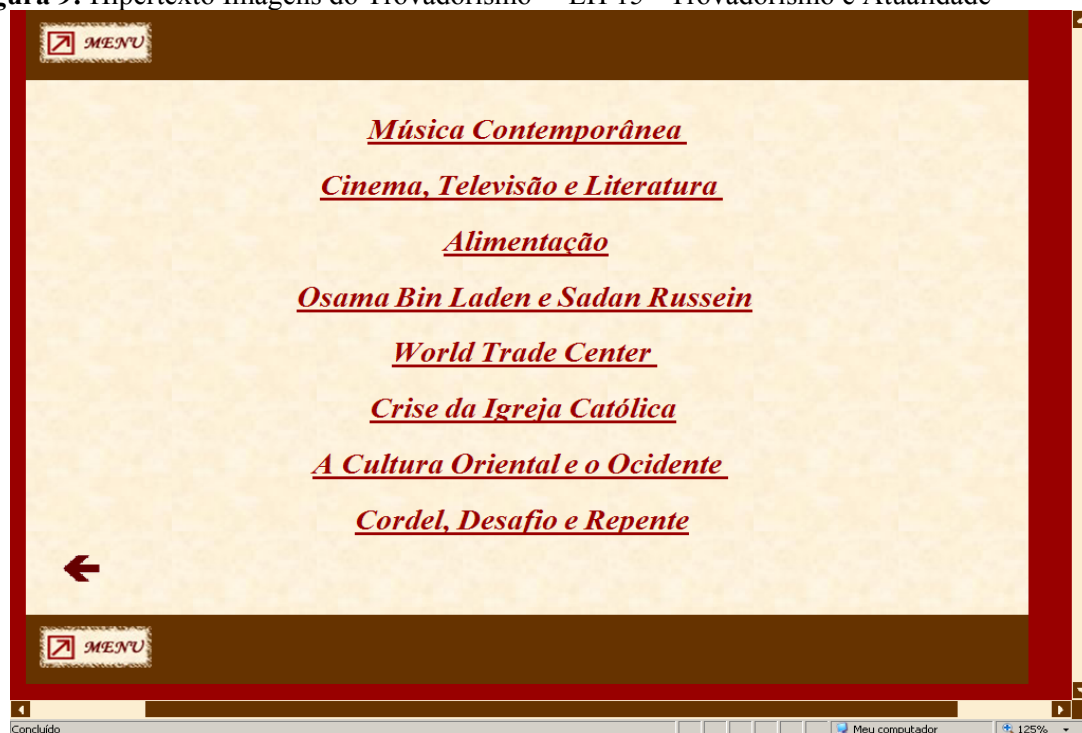
**Figura 8:** Hipertexto Imagens do Trovadorismo – LH 4- Cruzadas – Tela 1



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

A Figura 7 explicita o link Trovadorismo e Atualidade que contextualiza criticamente a estética ao momento histórico atual.

**Figura 9:** Hipertexto Imagens do Trovadorismo – LH 15 - Trovadorismo e Atualidade



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

### 3.5 TERCEIRA ETAPA: FORMAÇÃO DOS ATORES

Após a (re) construção do hipertexto *Imagens do Trovadorismo*, demos prosseguimento às outras etapas de nossa PA, pesquisa-ação avaliativa. Diante dos resultados obtidos na fase exploratória quanto à leitura, julgamos conveniente avaliar os sujeitos desta etapa verificando seu nível de autonomia de leitura, bem como de domínio da nomenclatura, da terminologia da teoria literária, comumente utilizada para um trabalho com o texto poético.

Uma avaliação diagnóstica (anexo 10) foi proposta para sondar essa competência nos alunos que compõem a turma de 8ª série, de uma escola particular de Campo Grande, MS. Um texto poético contemporâneo, no caso, a letra de uma canção da MPB, apresentava-se ao aluno com cinco questões. Este deveria demonstrar seus conhecimentos sobre a tipologia textual, segundo a técnica de Massaud Moisés (1999), cujos passos se resumem no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Objetivos das avaliações e atividades da etapa: Autonomia de Leitura

Objetivo da Questão 1	- definir um poema como um texto que é produzido a partir do emprego da linguagem conotativa e para expor um sentimento de forma subjetiva.
Objetivo da Questão 2	- definir por diferenciação linguagem conotativa e denotativa.
Objetivo da Questão 3	- identificar e classificar os elementos da linguagem conotativa – figuras de linguagem.
Objetivo da Questão 4	- identificar e justificar o tema .
Objetivo da Questão 5	- identificar e justificar a mensagem.

Fonte: Autora

Nesta avaliação, os alunos demonstraram não ter domínio dos aspectos teóricos referentes ao estudo do texto poético, apesar de demonstrar compreensão e interpretação das idéias principais do texto como: tema e mensagem. Diante de tais resultados, fez-se necessário uma preparação dos sujeitos. Os mesmos deveriam ter seus conhecimentos sobre teoria literária nivelados, a fim de facilitar a autonomia de suas ações no uso do hipertexto. Tais conhecimentos se resumiam aos objetivos de *Imagens do Trovadorismo*.

Então, seis atividades de interpretação (Anexo 11) do texto poético foram elaboradas conforme a técnica de análise de textos de Massaud Moisés (1999) e foram realizadas sob diversas dinâmicas (dupla, grupo, individual). Escolhemos letras de MPB, de diferentes épocas que, em sua maioria, continham o tema amor, tema que perpassa todas as cantigas do Trovadorismo, conteúdo ao qual os sujeitos entrarão em contato na etapa subsequente. E, durante quatro semanas, os alunos revisaram e sistematizaram (reconhecendo e fixando a nomenclatura) os elementos teóricos e a técnica necessária para a pretensa autonomia. Foram submetidos novamente à avaliação (Anexo 12) mediante os mesmos objetivos, expostos no quadro 6. Apresentaram resultados satisfatórios que podem ser apreciados nas tabelas anexo 13.

Formados os atores, nos encontramos prontos para a estréia, a nossa quarta etapa de pesquisa.

### **3.6 QUARTA ETAPA DE PESQUISA: A ESTRÉIA**

Diante do objetivo avaliativo de nossa pesquisa, investigar, segundo a TAS, o processo de ensino e aprendizagem da Literatura Trovadoresca, mediado por um hipertexto, e sua influência nos níveis de aprendizagem evidenciados, necessitamos da preparação até agora descrita: o ensaio, a (re) construção do cenário, a formação dos atores. Respectivamente, a fase exploratória, a reconstrução do hipertexto, a busca pela autonomia de leitura.

Para que a etapa final ocorresse, nossa estréia, a ação avaliativa já descrita, preparamos cinco instrumentos: avaliação de sondagem, atividades para exploração do hipertexto, fichas para registro dos percursos de consulta ao hipertexto, avaliação final e

um questionário(respectivamente Anexos 14, 15, 16, 17 e 18). Esta etapa ocorreu na mesma escola, com os mesmos sujeitos da etapa anterior em que realizamos a capacitação para a autonomia de leitura de nossos sujeitos. A escola é particular, de nossa cidade e os sujeitos escolhidos formavam uma turma de oitava série. Encontramos-nos em três horas-aula semanais, na Sala de Informática. Tivemos 12 encontros, organizados como o quadro a seguir revela.

**Quadro 7:** Encontros quarta etapa

ENCONTROS	INSTRUMENTOS
Encontro 1	Realização da Avaliação de Sondagem
Encontro 2 a 10	Uso do hipertexto, realização das atividades de exploração e registro na ficha de percurso de consulta do mesmo.
Encontro 11	Realização da Avaliação Final
Encontro 12	Aplicação do Questionário sobre o hipertexto

Fonte: Autora

Em nosso primeiro encontro a avaliação diagnóstica (Anexo 14) dessa fase pretendia sondar os sujeitos quanto aos seus conhecimentos subsunçores sobre o conceito Literatura Trovadoresca. Continha 17 questões, que atendiam aos objetivos de aprendizagem já descritos no capítulo 2 (quadro 1). Em resumo, tais questões avaliavam o aluno quanto ao domínio dos fatos textuais de forma declarativa, ou crítico-contextualizada. A avaliação foi realizada no encontro 1 e individualmente.

No encontro de número 2, foi debatido junto aos sujeitos um roteiro de trabalho (Anexo 19) a ser seguido nos encontros posteriores. Com ele, cumpríamos dois aspectos importantes de nossa metodologia, previstos para a pesquisa-ação como um seminário, são eles: a organização das ações, tanto dos sujeitos quanto dos pesquisadores, e exposição dos critérios de avaliação, já que os mesmos participavam dessa pesquisa para cumprir créditos de uma disciplina da escola intitulada: projetos especiais<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> A escola na qual aplicamos a pesquisa tem um perfil pedagógico sócio-interacionista e tem um regime semi-integral, durante três dias da semana os alunos freqüentam as aulas em dois turnos para cumprir a grade curricular. Esta grade prevê uma disciplina intitulada Projetos Especiais em que são desenvolvidos projetos que por algum motivo não puderam ser contemplados pelas outras disciplinas, como um tema transversal, por exemplo, dentre outros motivos.



Após o debate e registro dos consensos de trabalho, foi apresentado ao aluno o hipertexto *Imagens do Trovadorismo*. Por aproximadamente uma hora, os sujeitos o exploraram e registraram seus passos como usuário/leitor no instrumento construído para esse fim (Anexo 16). Ao fim do encontro, mas com tempo suficiente para tanto, os sujeitos receberam uma pasta com as atividades para exploração do hipertexto (Anexo 15). Estas atividades foram elaboradas sob os mesmos objetivos de aprendizagem da Literatura Trovadoresca (quadro 1) e foram entregues ao pesquisador concluídas ou não.

Seguindo a mesma rotina, nos encontros de número 3 a 10, os sujeitos compareciam à Sala de Informática, recebiam a pasta de atividades, e a ficha de registro do percurso de consulta ao hipertexto. Durante 3 horas-aula estudavam o conceito Literatura Trovadoresca realizando estas atividades com consulta ao hipertexto. Os sujeitos deveriam, no último encontro, apresentar a pasta completa, ou melhor, terem cumprido todos os objetivos de aprendizagem para o conceito em questão. Vale ressaltar que as atividades eram corrigidas pela pesquisadora, quantas vezes fossem necessárias, no intuito dos sujeitos cumprirem o objetivo para o qual a mesma fora construída. Cada aluno executava e corrigia as atividades dentro do seu ritmo. A ordem das atividades era propositadamente modificada pela pesquisadora ao manuseá-las na pasta, quando da correção das mesmas, mas esta ordem também era alterada pelos sujeitos ao escolherem uma atividade.

Havia uma rotina nos encontros, concomitante ao uso do hipertexto e à realização das atividades, os sujeitos registravam seus passos com a data, a identificação da atividade, os links utilizados para a realização de cada uma, e comentários sobre o hipertexto. O pesquisador recolhia as pastas ao fim do encontro para avaliar e, acompanhar, a construção da aprendizagem.

No intuito de controlar a aquisição dos dados, dentre outros aspectos, os alunos só tiveram acesso à senha do site ao qual se encontrava o hipertexto no último encontro, ou seja, o acesso ao hipertexto, apesar de estar hospedado em um site na Internet, só ocorreu durante os encontros na Sala de Informática.

A avaliação final (Anexo 17) foi aplicada no encontro de número 11, seguindo os mesmos preceitos da avaliação diagnóstica. Foi realizada individualmente, sem consulta ao hipertexto, com o objetivo, agora, não de realizar um levantamento do conhecimento subsunçor, mas de verificar a aprendizagem significativa dos já referidos objetivos de aprendizagem da Literatura Trovadoresca.

Em nosso último encontro, os sujeitos responderam a um questionário para apreciação do hipertexto Imagens do Trovadorismo (Anexo 18). Ao se posicionarem como usuários/leitores do mesmo, apreciaram vários aspectos do mesmo: sua estrutura, seus elementos de composição (imagens, textos, música) e seu potencial para o processo ensino-aprendizagem.

O capítulo que sucede apresenta os dados e a análise obtidos a partir desses instrumentos.



## **CAPÍTULO 4**

### **A ESTRÉIA**

Este capítulo foi organizado para expor, primeiramente, uma análise dos níveis de aprendizagem, segundo a TAS, feita mediante os objetivos de aprendizagem para o conceito Literatura Trovadoresca. Utiliza-se para isso os dados obtidos a partir dos resultados de dois instrumentos das avaliações de sondagem e final em contraponto ao que pode ser observado nas atividades elaboradas para estimular o uso do hipertexto *Imagens do Trovadorismo*. Em paralelo, também ocorre uma análise quanto ao uso do hipertexto e suas implicações ao desempenho de aprendizagem dos alunos, levando-se em conta os níveis de aprendizagem descritos. Dois outros instrumentos: a ficha de registro do percurso de consulta ao hipertexto e o questionário sobre o uso do hipertexto, também foram fontes. A ordem escolhida para exposição da análise dos dados, segue a mesma ordem dos objetivos de aprendizagem para Literatura Trovadoresca, que nortearam tanto a construção do hipertexto, quanto às atividades para o uso do mesmo.

## 4.1 UM PREÂMBULO

Devido à idade e o nível de formação, ensino fundamental II, dos sujeitos de nossa pesquisa, não é esperado uma solidez em seu processo cognitivo capaz de estabelecer, de apresentar dois dos níveis de aprendizagem significativa subordinada: a superordenada e a combinatória, consideradas por Moreira (1997) como níveis mais incomuns, apesar de importantes e existentes no processo de aprendizagem. Afinal, a aprendizagem significativa subordinada superordenada ocorre:

quando o novo material de aprendizagem guarda uma relação de superordenação à estrutura cognitiva quando, o sujeito aprende um novo conceito ou proposição mais abrangente que possa subordinar, ou subsumir, conceitos ou proposições já existentes na sua estrutura de conhecimento (Ibidem, 1997:3).

A aprendizagem significativa subordinada combinatória, segundo o mesmo autor, dá-se quando conceitos ou proposições que não se subordinam, nem se superordenam, mas, ‘combinados’ por um processo de generalização processam-se em aprendizagem. Portanto, analisaremos a aprendizagem significativa dos sujeitos nesta pesquisa, somente nos níveis do quadro a seguir, que rememora, para nossa análise, aspectos teóricos do capítulo 2 deste texto e, também, já apresenta as abreviações utilizadas em nossa análise.

**Quadro 8:** Resumo da TAS - Níveis de Aprendizagem

<b>Níveis de Aprendizagem</b>	<b>Definição</b>
<b>1-ASR</b> Aprendizagem Significativa Representacional;	Aprendizagem no nível do significado das palavras, ou símbolos, ou outros conceitos que são pré-requisitos à construção de um conceito qualquer.
<b>2-ASC</b> Aprendizagem Significativa Conceitual;	Aprendizagem que ainda refere-se à aprendizagem das palavras ou símbolos, mas em seus significados conceituais, seja do ponto de vista cultural ou científico.

<b>3-ASP(S)</b> Aprendizagem Significativa Proposicional (Subordinada);	Tem como resultado um conhecimento (re) significado pelo sujeito cognoscente, é o primeiro nível de aprendizagem subordinada.
<b>4-AM</b> Aprendizagem Mecânica	Aprendizagem que ocorre de forma arbitrária, sem coerência no seu processo de ancoragem ao conhecimento subsunçor, sem nenhum grau de ressignificação.

Fonte: Resumo da autora sobre os níveis de aprendizagem da Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel (1980) e Moreira (1997).

## 4.2 PRIMEIRO ATO: A AUSÊNCIA DE UM ELEMENTO DE CENA

Como sabemos, segundo a TAS, o ideal de aprendizagem de um conceito ocorre quando:

uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não-arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito (MOREIRA, 1997:19).

A relação entre essas informações se estabelece pelo conhecimento subsunçor e, quando ela assim ocorre, é considerada a aprendizagem significativa dita subordinada, um nível de aprendizagem ideal. Segundo a TAS, a aprendizagem necessita primordialmente do conhecimento subsunçor. É a partir dele, sua ausência ou presença, e com esta, seu grau de abstração sobre o conteúdo, é que o conhecimento, em um nível de aprendizagem subordinada, ou não, se constrói.

Diante das 17 questões que compõem a avaliação de sondagem (anexo 10), a que foram submetidos nossos sujeitos, temos um índice de acertos em 0% (zero por cento) para as mesmas. Tal resultado era previsto já que sujeitos cursam uma oitava série, geralmente não têm contato com o conceito em questão. Apesar do currículo da escola proporcionar aprendizado sobre vários aspectos da Idade Média, durante a segunda etapa do

ensino fundamental, dentro das disciplinas História e Arte, provavelmente, a esse aprendizado foi negado um contato com a estética Trovadoresca que possibilitasse reconhecer um texto, ou a uma das línguas da estética, o galego-português, assim como a temática do Trovadorismo e as relações com a atualidade. Aspectos legados, geralmente, ao ensino médio.

Então, se diante da nossa avaliação de sondagem não houve conhecimento subsunção para o conceito Literatura Trovadoresca:

- ✓ Quais foram os níveis de aprendizagem, segundo a TAS, que os sujeitos atingiram para o conceito da literatura trovadoresca, mediante os objetivos de aprendizagem previstos no uso de um hipertexto?
- ✓ Que aspectos da estrutura e do uso de um hipertexto, disponibilizado para aprendizagem do conceito literatura trovadoresca, influenciaram os resultados sobre os níveis de aprendizagem evidenciados?

Para organizar as respostas a tais perguntas, que sintetizam o uso do nosso hipertexto, subdividimos nossa análise conforme a ordem dos objetivos de aprendizagem para a Literatura Trovadoresca, construídos a partir da reflexão teórica do nosso capítulo 2 e, que norteou a organização do hipertexto Imagens do Trovadorismo, assim como as atividades elaboradas para exploração do mesmo.

### **4.3 SEGUNDO ATO: OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**

#### **4.3.1 OBJETIVOS I II e III**

##### **Familiarização com uma das Línguas do Trovadorismo**

A Literatura pede dos leitores um domínio não só da linguagem literária propriamente dita, específica aos seus aspectos artísticos, autor, estilo, estética ou região, mas, muitas das vezes, requer também um domínio da linguagem de uma época. Os três primeiros objetivos de aprendizagem que idealizamos para o conceito Literatura Trovadoresca, remetem a intenção de verificar a familiarização do sujeito em uma das línguas da estética em questão, no caso, o galego-português, dialeto falado no Portugal feudal, responsável pelo legado do Trovadorismo em nossa língua, familiarização esta que viabiliza um ensino sem a dependência de versões ou traduções, tão empobrecedoras de vários aspectos poéticos. Estes objetivos se encontram a seguir, incluindo a identificação das questões das avaliações (AV) em que estão incutidos, a(s) atividade(s) (AT), e também como os links do hipertexto (LH) construídos para expor os conteúdos necessários ao aprendizado dos mesmos.

Quadro 9 - Grupo 1 - Objetivos de Aprendizagem para Literatura Trovadoresca

OBJETIVOS – GRUPO 1		AT	AV	LH
<b>I</b>	Reconhecer o legado lingüístico do Trovadorismo seja do ponto de vista lexical e semântico.	Q, R	Q 16	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9. 10, 11, 12, 1313, 14, 15, 16, 17, 18, 19,20
<b>II</b>	Reconhecer em um texto do trovadorismo o idioma galego-português.	-	Q 5	11 e 17
<b>III</b>	Reconhecer um texto como representativo da estética trovadoresca com justificativas estéticas e sócio-históricas.	-	Q 6	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9. 10, 11, 12, 1313, 14,15,16,17,18,19,20

Fonte: Autora

AT = Atividade(s), AV = Avaliação de Sondagem e Final, LH = Link(s) do Hipertexto.

Para que o resultado desses três objetivos evidenciasse uma aprendizagem significativa no nível subordinado (ASPS), consideramos que o sujeito deveria apresentar um domínio de outras linguagens estéticas para correlacionar pontos em comum com as mesmas. Então, julgamos como ideal para cada um dos três objetivos, que o sujeito atin-

gisse a aprendizagem significativa conceitual (ASC), já que terá de reconhecer língua e texto sob o conceito da Literatura Trovadoresca.

As tabelas 1.1 e 1.2 explicitam os resultados para o grupo 1 dos objetivos de aprendizagem, respectivamente na avaliação final e nas atividades. Podemos observar em cada objetivo, qual nível cada um dos sujeitos atingiu, ou não, já que a tabela também explicita erros e respostas em branco. Por exemplo, na tabela 1.1 há um excelente desempenho dos sujeitos para o objetivo III na avaliação final, em contraponto aos resultados dos outros dois objetivos. Já o objetivo I apresenta um resultado semelhante tanto na avaliação quanto nas atividades feitas em sala de aula. Comparemos as tabelas que se seguem, 1.1. e 1.2. respectivamente.

Tabela 1.1- NA – Grupo 1 dos Objetivos de Aprendizagem – Avaliação Final

Objetivos	NASR	NASC	NASPS	NAM	E	B
I	-	S3, S4, S6, S7, S9	-	-	S1, S2, S5, S8	-
II	-	S2, S3, S5, S6, S7	-	-	S1, S4, S8, S9	-
III	-	Todos os sujeitos	-	-	-	-

Fonte: Dados da Avaliação Final

NA = Nível de Aprendizagem  
 NASR = Nível de Aprendizagem Significativa Representacional  
 NASC = Nível de Aprendizagem Significativa Conceitual  
 NASPS = Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada  
 NAM = Nível de Aprendizagem Mecânica  
 S= Sujeito  
 E= Erro  
 B= Branco

Tabela 1.2 - NA – Grupo 1 dos Objetivos de Aprendizagem - Atividades

Objetivos	NASR	NASC	NASPS	NAM	E	B
I	-	S1, S3, S6, S7, S9	-	-	S2, S4	S5, S8

Fonte: Dados das Atividades

NA = Nível de Aprendizagem  
 NASR = Nível de Aprendizagem Significativa Representacional  
 NASC = Nível de Aprendizagem Significativa Conceitual  
 NASPS = Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada  
 NAM = Nível de Aprendizagem Mecânica  
 S= Sujeito  
 E= Erro  
 B= Branco

Para compreender melhor o que as tabelas 1.1 e 1.2 revelaram, analisaremos, mais pormenorizadamente, os três objetivos de aprendizagem que compõem o grupo 1.

### Objetivo I

Em uma análise comparativa do desempenho dos alunos para o objetivo I, tanto na avaliação final quanto nas atividades, temos dois sujeitos que realizaram um caminho de aprendizagem inverso, S1 e S4. A saber, S1, apesar de ter atingido o objetivo I nas atividades realizadas, Q e R (anexo15), para uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo, não obteve sucesso na avaliação. Enquanto que S4, apesar de não ter alcançado tal objetivo nas mesmas atividades, obteve êxito na avaliação.

Nas fichas de registro do uso do hipertexto, em que os mesmos informam se há links utilizados para realização desta atividade, observamos que os dois sujeitos, assim como a maioria, não indicaram nenhuma consulta específica ao hipertexto para resolver as atividades referentes ao objetivo I. Apenas um sujeito, S2, indica uma consulta ao mesmo, para realização da atividade R, afirmando ter usado o LH13, previsto para esse objetivo. S2 realizou as atividades na segunda aula, enquanto o restante dos sujeitos na última aula, após outras atividades e, conseqüentemente, sob o uso de mais links do hipertexto. No entanto, mesmo com o suporte de uso do hipertexto durante as atividades, em ambos os momentos, S2 não obteve um acerto na pergunta que envolvia o objetivo I.

A diferenciação progressiva é um mecanismo cognitivo que ocorre durante o processo de aprendizagem, realizado para atingir a aprendizagem significativa, segundo a TAS, exposto na seguinte equação  $a \rightarrow A \rightarrow aa' \rightarrow a' + A' \rightarrow A'$  (Moreira, 2003) e que pode justificar o resultado de S2 para o objetivo I.

Nenhum dos sujeitos apresentava **a**, o conhecimento subsunçor para Literatura Trovadoresca, logo não se encontravam familiarizados com a linguagem desta estética, mas ao entrar em contato com **A**, que no caso de nossa pesquisa é o hipertexto Imagens do Trovadorismo, a maioria dos sujeitos realizou o processo de aprendizagem para os objetivos, em um ir e vir constante ao hipertexto em questão, transformando tanto **a**, conhecimento subsunçor, em um organizador prévio para **A'**, o conhecimento esperado. Esse movimento de ir e vir realizou-se pelo mecanismo cognitivo de aprendizagem da TAS, a diferenciação progressiva.

Para Ausubel (1980) organizador prévio é um recurso apresentado ao aluno, quando o mesmo não demonstra conhecimento subsunçor, preenchendo assim seu espaço na estrutura cognitiva, manipulando-a, até que se construa um elemento subsunçor ou se processe a aprendizagem em qualquer nível. Já a diferenciação progressiva ocorre durante o processo cognitivo, quando um novo conceito ou proposição é aprendido por subordinação e o novo conceito, ou proposição, é ancorado num subsunçor (existente), então o subsunçor modifica-se. Na equação de Moreira (2003), já exposta, isso ocorre durante a justaposição dos dois conhecimentos:  $a \rightarrow A \rightarrow a'A'$  para viabilizar assim a intersecção dos mesmos:  $a' + A'$ , que resultará no conhecimento final, ressignificado  $a'A'$ .

Assim como os outros sujeitos, S2, não apresentava conhecimento subsunçor para o conteúdo e, realizando as atividades do objetivo I, em tão pouco tempo de interação e uso do hipertexto, seu processo cognitivo, talvez, não teve tempo de reconhecer, no material, os organizadores prévios para o mecanismo de diferenciação progressiva, tão necessária à retenção e, logo, à aprendizagem dos conteúdos. E esse mecanismo cognitivo foi determinante para os resultados dos outros dois objetivos do bloco I, familiarização com a língua do Trovadorismo.



## Objetivos II e III

Para análise dos objetivos II e III, que apresentamos somente os resultados obtidos na avaliação final (tabela 1.1), é importante ressaltar que não há nenhuma atividade construída especificamente para assumir o foco dos mesmos: reconhecer língua e texto do Trovadorismo. Acreditávamos ser possível gerar tal aprendizado com o intermitente contato do sujeito com o hipertexto Imagens do Trovadorismo, através, também, do mecanismo de diferenciação progressiva, que poderia ocorrer durante os cinco encontros disponibilizados para a realização de todas as atividades que continham, e que faziam o aluno entrar em contato com os mesmos. Esperávamos que, ao receberem as atividades corrigidas pelo professor/pesquisador a cada início de aula, com a indicação das refacções necessárias, os sujeitos retornassem ao hipertexto, quantas vezes fossem necessárias, para que a atividade atingisse o objetivo. Ou melhor, ativassem a diferenciação progressiva a cada consulta e elaboração das respostas, ressignificando seus conhecimentos, dando sentido aos seus organizadores prévios, que esperávamos ter fornecido com o hipertexto.

O índice de 100% de acerto para o objetivo III, como exposto na tabela 1.1, *Reconhecer um texto como representativo da estética trovadoresca com justificativas estéticas e sócio-históricas*, confirma o previsto e descrito no parágrafo anterior, quanto à ocorrência da diferenciação progressiva no processo cognitivo. Contudo, o objetivo II, *Reconhecer em um texto do trovadorismo o idioma galego-português*, não obteve o mesmo êxito, cinco dos nove sujeitos atingiram o objetivo. Ao procurar as razões de S1, S4, S8 e S9, poderem reconhecer um texto da estética, mas não serem capazes de reconhecer a língua da estética, contrapomos as respostas da avaliação final ao seu percurso de uso do hipertexto e analisamos o questionário de apreciação a estrutura do mesmo.

Apesar de poderem utilizar a língua, o galego-português, como justificativa conceitual ao classificar como sendo um texto do trovadorismo, como o fez S2 na resposta a pergunta do objetivo III, S4, S7, S8 e S9, utilizaram outras justificativas, demonstrando, realmente não dominar o objetivo II de aprendizagem. A transcrição, que segue, das respostas desses sujeitos ilustram nossa afirmação:

**Resposta com justificativa do galego-português**

**S2**-Sim, pois tem versos e estrofes esta escritas em português antigo e fala do amor.

**Respostas sem justificativas do galego-português**

**S4** - É um texto do trovadorismo, olha só o romantismo.

**S7**-Sim, porque vem de várias épocas e cada cantiga se trata (de) um tipo de amor diferente, de várias formas, de amor, de amigo, amor, satírica e de santa Maria.

**S8**-Sim porque os recursos estilísticos se assemelham com a estética do trovadorismo.

**S9**-Sim, a 1º é uma cantiga de amor eu... também de amigo; A 2º é a satírica....; A 3º é amor; A 4º é .....

O link 11 do hipertexto, intitulado Galego-Português, em que estão disponíveis informações mais específicas sobre esse dialeto utilizado pelo Trovadorismo Português, para detectarmos as razões já mencionadas, apresenta como registro apenas uma consulta, de cada um dos seguintes sujeitos: S2, S7, S8. É interessante mencionar que S2 consultou esse link somente no primeiro dia do projeto, na etapa exploração do site, os outros sujeitos utilizaram o mesmo para realização de outras atividades e, S9 consultou o link duas vezes, mas para atividades de outros objetivos. Por qual motivo o hipertexto, uso previsto para o mesmo, não contribuiu para um bom desempenho desses sujeitos? Consideramos que há três pontos teóricos a explicar esses fatos.

Para Gowin (apud Moreira, 1997) o aluno deve estar motivado a construir uma aprendizagem significativa, sua predisposição é um fator importante na troca de significados entre material, aluno e professor. Mas essa falta de motivação pode ser fruto da estrutura do hipertexto, pode ser uma falta de motivação cognitiva. Koch (2002) julga a função cognitiva dos links de um hipertexto como promotora de uma utilização com fins de realizar inferências, conferir hipóteses durante o processo cognitivo da leitura. No caso uma reavaliação do hipertexto quanto a esse tópico poderia trazer a confirmação dessa explicação hipotética. Contudo, outro aspecto relevante à aprendizagem significativa tem mais elementos para a explicação do desempenho de S2, S7, S8 e S9 ao objetivo de aprendizagem II.

Ausubel (1980) considera a linguagem a grande promotora da aprendizagem, e nossos sujeitos, solicitados a avaliarem o uso da mesma no hipertexto, a partir de um questionário (anexo 18), evidenciam aspectos que podem justificar o baixo desempenho dos sujeitos acima, pois quando indagados sobre o uso das Linguagens no Hipertexto (quadro 4- anexo 21) indicaram dificuldades com a língua do trovadorismo, apesar do link do hipertexto disponibilizado para sanar esse tipo de dificuldade, o LH Glossário. Observemos a fala de tais sujeitos que ilustram nossa afirmativa

**S7** - Como eu já disse antes, os textos (alguns) tinham palavras muito difíceis e etc.

Diante da relevância dos objetivos de aprendizagem do Grupo 1, para a construção do conceito Literatura Trovadoresca, acreditamos que, apesar do excelente desempenho dos sujeitos no objetivo III, o fato da maioria não reconhecer a língua da estética, objetivo II, bem como, seu legado lexical e semântico, objetivo I, poderá ter afetado a aprendizagem dos outros dois grupos de aprendizagem: Características dos Textos do Tro-

vadorismo e Contextualização e Valorização Histórica, cujos resultados apresentamos agora.

#### 4.3.2 OBJETIVOS IV, V, VI, VII e VIII Características dos Textos do Trovadorismo

Dominar o conhecimento de uma estética literária é antes de tudo poder, com autonomia, compreender as características dos textos que a compõem, e por conseguinte, poder definir e defender sua identidade. Para que isso fosse possível em relação ao Trovadorismo, cinco objetivos de aprendizagem (IV a VIII) foram traçados, focalizando, parte a parte, as características literárias da estética em questão, que no todo compõem a classificação de seus textos como: eu lírico, tema, entre outros aspectos poéticos, além do que prevê o último objetivo (VIII), que verifica o grau de inclusividade e abstração desta caracterização, desta classificação. O quadro a seguir apresenta esses objetivos e as atividades (AT), questões das avaliações (AV) e links do hipertexto (LH), construídos no intuito de atingir tais objetivos.

**Quadro 10:** Grupo2 - Objetivos de Aprendizagem para Literatura Trovadoresca

OBJETIVOS – GRUPO 2		AT	AV	LH
<b>IV</b>	Identificar e justificar com elementos do texto o eu lírico dos quatro tipos de cantigas trovadorescas (de amor, de amigo, satíricas, de santa Maria); e assim demonstrar a compreensão deste item como aspecto integrante de classificação da estética.	B, C, D, E, F, G	Q7	5, 6, 7, 8,22
<b>V</b>	Identificar e justificar com elementos do texto o tema das quatro classificações de cantigas trovadorescas (de amor, de amigo, satíricas, de santa Maria); e assim demonstrar a compreensão deste item como aspecto integrante de classificação da estética.	B, C, D, E, F, G	Q8	5, 6, 7, 8,22
<b>VI</b>	Identificar recursos estilísticos (figuras de linguagem, tipos de rimas...) mais recorrentes e justificar com elementos do texto como recurso característico de cada tipo de cantiga.	B, C, D, E, F, G	Q9	5, 6, 7, 8,22
<b>VII</b>	Classificar uma cantiga da lírica trovadoresca a partir da comparação dos recursos estilísticos (eu lírico, tema, figuras de linguagem, níveis de linguagem, estrutura) mais recorrentes em cada tipo em suas possíveis combinações.	B, C, D, E, F, G	Qs 10 11	5, 6, 7, 8,22
<b>VIII</b>	Classificar uma cantiga por meio das características que identificam os textos trovadorescos; inclusive características dúbias dos mesmos, demonstrando assim o domínio dos aspectos classificatórios das cantigas trovadorescas.	H	Qs 12	5, 6, 7, 8,22

Fonte: Autora

AT = Atividade(s), AV = Avaliação de Sondagem e Final, LH = Link(s) do Hipertexto.

Consideramos que três desses objetivos, IV, V e VI, são complementares entre si, já que *identificam os elementos poéticos que irão, em conjunto, compor a classificação de cada tipo de cantiga*, viabilizando assim o objetivo VII, em que se concretiza tal classificação. Podemos relacionar a identificação de tais elementos ao nível de aprendizagem representacional (ASR), não só porque os mesmos se representam no uso de determinadas palavras dentro do texto; mas, principalmente porque as relações entre eles é que irão compor o conceito: classificação das cantigas trovadorescas. Como por exemplo, a relação entre a identificação de um eu lírico feminino (objetivo IV) e o tema, amor distante ou, ausente (objetivo V), determinantes da classificação cantiga de amigo a um texto trovadoresco (objetivo VII).

E, conseqüentemente, consideramos como satisfatório ao objetivo de número VII, o nível de aprendizagem significativa conceitual (ASC), afinal o sujeito demonstrará ter compreendido que há diferentes relações entre os elementos poéticos e elas podem gerar quatro tipos de cantiga. Como comprovação da aprendizagem esperada pelos objetivos IV a VII surge o objetivo VIII, que pretende *averiguar o nível de autonomia conceitual dos sujeitos para a classificação dos textos, das cantigas do Trovadorismo*. E a ele, aceitamos como satisfatório o sujeito apresentar o nível de aprendizagem significativa proposicional subordinada (ASPS) devido aos aspectos de generalização e inclusividade pelo qual o processo cognitivo terá que realizar.

Então, diante dos argumentos expostos no parágrafo anterior, todas as vezes que nos referirmos aos acertos do desempenho dos sujeitos frente a este conjunto de objetivos, estaremos considerando uma aprendizagem nos níveis: ASR (aprendizagem significativa representacional) para os objetivos IV, V, VI, o nível ASC (aprendizagem significa-

tiva conceitual) para o objetivo VII e o nível ASPS (aprendizagem significativa proposicional subordinada) para o objetivo VIII.

A tabela de número 2.1, que segue, apresenta os resultados de nossos sujeitos na avaliação final para o Grupo 2 dos objetivos de aprendizagem. Temos para cada objetivo, a identificação dos sujeitos que alcançaram os níveis de aprendizado esperados e, sua identidade. Nenhum dos sujeitos apresentou aprendizagem no nível ASPS (aprendizagem significativa proposicional subordinada) ou no nível AM (aprendizagem mecânica), também não houve respostas em branco. Logo, os sujeitos que não se encontram nas tabelas abaixo apresentaram respostas erradas às questões correspondentes a cada um dos objetivos. A seguir temos a tabela 2.2, com os resultados da aprendizagem dos sujeitos quanto ao objetivo VIII.

Tabela 2.1- NA – Grupo 2 dos Objetivos e Aprendizagem – Avaliação Final

Objetivo e NA	Ctg. de Amigo	Ctg. Satíricas	Ctg. de Amor	Ctg. de Sta Maria	AM	E	B
IV - NASR	Todos	S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9	S1, S3, S6, S7	-	-	-
V-NASR	S1, S3, S6	S1, S3, S5, S6, S7, S8	S2, S4, S6, S7, S8	S1, S2, S3, S5, S6, S7	-	-	-
VI-NASR	S1, S4, S6, S7	S6, S7	S3, S7, S8	S6, S7	-	-	-
VII-NASC	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8	Todos	S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9	Todos	-	-	-

Fonte: Dados da Avaliação Final

NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga E= Erro B=Branco AM=Aprendizagem Mecânica  
 NASR= Nível de Aprendizagem Significativa Representacional  
 NASC=Nível de Aprendizagem Significativa Conceitual

Tabela 2.2- NA – Grupo 2 dos Objetivos e Aprendizagem – Avaliação Final – Objetivo VIII

Objetivo VIII	Acertos	AM	E	B
NASPS	S4, S5	0	S1, S2, S3, S6, S7, S8, S9	0

Fonte: Dados das Atividades.

NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga E= Erro B=Branco AM=Aprendizagem Mecânica  
 NASPS= Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada

Nos resultados da avaliação final, a maioria dos sujeitos identifica e justifica o eu lírico de uma cantiga trovadoresca, objetivo IV, inclusive para a cantiga de amigo, em que esse índice é de 100%. Já em relação ao objetivo V, a identificação justificada do tema aos textos desta estética, somente a cantiga de amigo não obteve êxito entre a maior

parte dos sujeitos, pois apenas 3 dos nove sujeitos atingiram o nível de aprendizagem esperado para este objetivo.

O objetivo VI, identificar e justificar recursos estilísticos pertinentes a cada tipo de cantiga, apresenta resultados insatisfatórios aos quatro tipos de texto, mas principalmente, em relação às cantigas satíricas e de santa Maria a que, somente S6 e S7 têm acertos. Mesmo assim, o objetivo VII, classificar um texto trovadoresco, por meio de suas características não teve seu resultado prejudicado, 100% dos sujeitos classificaram a cantiga satírica e a cantiga de santa Maria e, apenas um dos nove sujeitos, não soube classificar as cantigas de amor e de amigo.

Quanto ao objetivo VIII, seus resultados revelam que apenas dois sujeitos conseguem correlacionar, com autonomia, os aspectos poéticos que compõem uma cantiga trovadoresca.

Para compreender melhor o desempenho de nossos sujeitos na avaliação final, apresentamos a seguir, uma análise de cada um dos objetivos de aprendizagem do grupo 2 – Características dos Textos do Trovadorismo.

Seis atividades (anexo 15) foram propostas para que, por meio do uso do hipertexto, os sujeitos atingissem o nível de aprendizagem esperado os objetivos de aprendizagem de IV a VII. Em cada uma delas o sujeito deve, a partir de um texto da estética, desenvolver os objetivos, ou seja, identificar os elementos poéticos da estética e correlacioná-los para uma classificação. A atividade B trazia uma cantiga de amor, a C uma cantiga de santa Maria, a D uma cantiga satírica e as atividades E, F, uma cantiga de amigo. Todos os textos originais eram acompanhados de uma versão em Língua Portuguesa contemporânea. A atividade G, trazia quatro textos, um de cada tipo da estética, para a realiza-

ção das mesmas atividades, sob os mesmos objetivos, mas sem a versão em nossa língua atual.

#### Objetivo IV

Os resultados do Objetivo IV às atividades referidas encontram-se na tabela que segue, a de número 2.3. Nela temos os sujeitos que atingiram o nível de aprendizagem esperado, ASR, do objetivo em questão.

Tabela 2.3 – NA- ASR-Obj. IV - Grupo 2 dos Objetivos de Aprendizagem – Atividades

Atividade	Ctg de Amigo	Ctg. Satíricas	Ctg de Amor	Ctg .de Sta Maria
B	-	-	S1,S2,S4,S5,S6,S7,S9	-
C	-	-	-	0
D	-	S1,S2,S9	-	-
E	S1,S2,S3,S5,S6,S7	-	-	-
F	S1,S3,S8	-	-	-
G	S1,S3,S6,S7	S1,S3	S1,S3,S4,S6,S7,S9	S3,S6

Fonte: Dados das Atividades.

NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga Obj.= Objetivo

Como podemos observar, houve um baixo desempenho dos sujeitos em relação às cantigas satíricas e de santa Maria que podem justificar os semelhantes resultados da avaliação final. Mesmo com o apoio do hipertexto, a maioria dos sujeitos não soube identificar o eu lírico desses dois tipos de cantiga, como indeterminados, já que podem ser de qualquer sexo. Esse é um fato que pode ter contribuído para tal desempenho, pois as cantigas de amigo e de amor têm um eu lírico feminino e masculino, obrigatória e respectivamente explicitados.

Afora essa justificativa, que é pertinente às especificidades do conceito Literatura Trovadoresca, outro fator para este baixo rendimento é o uso do hipertexto. A maioria dos sujeitos utilizou apenas um dos links construídos para realização das atividades B,C,D,E,F,G o LH 22, intitulado resumo. Esse link oferece ao leitor/usuário uma síntese-



das características principais de cada uma das cantigas trovadorescas. Desprezaram, portanto, os LH 5,6,7,8 em que há um detalhamento maior dessas características, já que cada um se refere a um tipo de cantiga.

As categorias Links Promotores e Links Facilitadores, do quadro 4 (Anexo 21) construídas a partir dos dados do questionário sobre o uso do hipertexto, explicam a preferência pelo LH 22, que pode ser acessado de qualquer outro link. Seguem as falas de S4, S7, S6, se referindo ao mesmo pelas respectivas categorias já mencionadas:

**S4**-Facilitou a vida da gente era o único link que não enrolava a gente.

**S7**-Porque é a base de todos os links, contém o básico que eu precisava para realizar as atividades, é o link mais fácil de se entender.

**S6**-Porque tinha muitas atividades sobre as cantigas, e o link 22, é o resumo das cantigas, onde facilita fazer as atividades.

Para Lévy (1998), a cibercultura tem em si a necessidade da agilidade das informações, como as falas de S4, S7 e S6 revelaram sobre os leitores/usuários de hipertexto neste momento histórico-cultural. Mas acreditamos que tal preferência deve-se também a estrutura do hipertexto. Segundo Koch (2002) alguns links devem ter para o leitor uma função dêitica, afim de entrelaçar o discurso entre o leitor e texto, no intuito de fazer com que este leitor encontre caminhos cognitivos de leitura. Espera-se que tais links sejam “apontadores enunciativos sendo, portanto, focalizadores de atenção” (Ibidem: 62). Eles levam o leitor aos fragmentos que possam ser considerados importantes, ou por que divergem do exposto, ou por complementarem a informação enfocada em sua leitura.

## Objetivo V

O objetivo de aprendizagem V previa que o sujeito deveria: *Identificar e justificar com elementos do texto o tema das quatro classificações de cantigas trovadorescas (de amor, de amigo, satíricas, de santa Maria); e, assim, demonstrar a compreensão deste item como um aspecto integrante de classificação da estética em questão.*

A tabela 2.4, que se encontra a seguir, expõe o desempenho ao objetivo V, nas atividades, como inferior ao alcançado pelos sujeitos na avaliação final, justificando o já exposto na tabela 2.1. Os piores resultados deste objetivo nas atividades foram para as cantigas de amigo e de santa Maria.

Tabela 2.4 – NA-NASR - Obj. V - Grupo 2 dos Objetivos de Aprendizagem – Atividades

Atividade	Ctg de Amigo	Ctg. Satíricas	Ctg de Amor	Ctg .de Sta Maria
B	-	-	S1, S2, S3, S7, S8	-
C	-	-	-	S4
D	-	S1, S4, S7, S9	-	-
E	S1, S3, S5, S7	-	-	-
F	S3	-	-	-
G	-	S3, S9	S1, S3, S7, S9	S1, S7

Fonte: Dados das Atividades.

NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga Obj. = Objetivo

NASR= Nível de Aprendizagem Significativa Representacional

O baixo desempenho dos sujeitos diante do objetivo V deve-se, primeiramente, à competência dos mesmos como leitores de textos poéticos, tendo em vista, a necessidade encontrada por nós em capacitá-los para esse tipo de leitura, como descrito no capítulo anterior, na etapa número 3 da presente pesquisa. Identificar um tema exige do leitor, a autonomia de duas habilidades: compreensão e interpretação dos fatos textuais.

Mas, outros fatores, corroboram com esse desempenho. Novamente: a linguagem das cantigas e a pouca ou indevida exploração do hipertexto.

Apesar da versão atualizada das cantigas nas atividades B, C, D, E, F e da presença de um glossário, no LH de mesmo nome, que pode ser acessado de qualquer link, para apoio à atividade G, os sujeitos afirmaram que o nível de linguagem, tanto dos textos literários, quanto dos textos didáticos promoveu dificuldades no processo cognitivo, muitas das vezes sanadas pela pesquisadora/professora<sup>13</sup>.

As falas dos sujeitos S6, do quadro 4, Linguagens do Hipertexto (Anexo 21), e S1, da categoria Linguagem, no quadro 7, Sugestões para o Hipertexto (Anexo 21), extraídas dos dados do instrumento questionário sobre o uso do hipertexto, ilustram essas dificuldades com a linguagem e a necessidade de uma mediação entre material, professora e aluno:

**S6** - Para mim tava difícil e depois com a ajuda da professora foi ficando fácil.

**S1**-Tentaria colocar em uma linguagem mais coloquial para facilitar a compreensão.

A dificuldade com a linguagem, exposta desde a análise do grupo 1, na fala de S1 vai ao encontro da visão de Moreira (2003) sobre o papel da linguagem na aprendizagem significativa. Como nos coloca o autor, a linguagem “se destaca la importancia de la habilidade de presentar y explicar la estructura conceptual del contenido de manera clara y

---

<sup>13</sup> O aspecto das ações docentes, não contemplado nesta pesquisa, é considerado de extrema relevância para a aprendizagem significativa, que vê o professor como o responsável por encaminhar o processo cognitivo, desde o diagnóstico do conhecimento subsunçor, ou escolha dos organizadores prévios, até a opção por um material e estratégias e seqüências didáticas capazes de conduzir as trocas necessárias de significados entre ele, o material e o professor, de acordo com Moreira (1997).

precisa, em um nível adequado a la estructura cogntiva del alumno, manipulando de manera eficaz lãs variables que afectan al prendizage”( 2003:159).

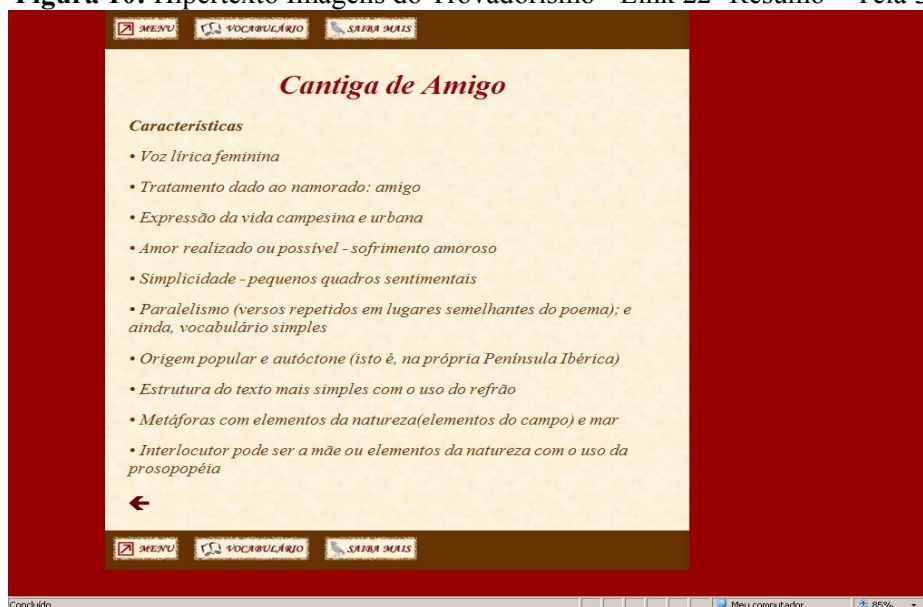
E diante da fala de S1, a linguagem não manipulou a estrutura cognitiva do aluno como deveria ou poderia. Como encontrar, apreciar uma organização lógica no material sem um acesso a ele, garantido pela linguagem?

A pouca exploração do hipertexto deve-se não só ao já exposto (a maioria dos sujeitos ter declarado a utilização de apenas um dos links disponíveis para a realização das atividades previstas ao Grupo 2 dos objetivos de aprendizagem, o LH 22), mas também, aos reflexos do nível de autonomia de leitura justificada pelo nível de formação dos sujeitos cognoscentes, ensino fundamental II.

Retomando o uso de LH 22, vale ressaltar que o leitor/usuário encontra nele um resumo por tópicos sobre cada cantiga e, este pode guiar a realização de sua atividade, para encontrar, por exemplo, desde os elementos poéticos, até o tema como fez o S7 na atividade E. Ele seguiu, tópico a tópico do link em questão, do conteúdo exposto de uma cantiga para interpretar o texto proposto, classificando-o, inclusive, a partir da identificação do tema da cantiga, como previa o objetivo V, que estamos a analisar.

A seguir encontram-se a tela 3 do LH 22, e sua organização por tópicos sobre os aspectos teóricos da cantiga de amigo e a resposta do referido sujeito, organizada conforme descrevemos, acompanhando a organização de tal link. Na transcrição da resposta podemos observar, negritados, os tópicos respectivos à cantiga, conforme se encontra na tela e, também podemos ver, em sublinhado, a resposta de S7 ao objetivo V, o tema.

Figura 10: Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Link 22- Resumo – Tela 3



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo.

**S7** - Essa é uma cantiga de amigo, a voz eu lírica é feminina "acaso vistes meu amado?" **tratamento dado ao namorado** amigo "Acaso vistes meu amigo aquele por quem suspiro", **a simplicidade** "Por quem tenho grande cuidado (preocupado)?" **metáforas** "Ondas do mar de Vigo", é um texto simples e pequeno pelo tamanho. Essa cantiga demonstra ao amor da sua vida: amigo, ela se preocupa com ele, e sente a sua falta e ela pede ajuda de Deus para isso, como relata nos versos acima. "Ai, Deus, vall!  
Com' estou d' amor coitada!  
Ai, Deus, vall![...]"

Esse percurso de pesquisa ao hipertexto, concomitante a realização das atividades, deveria ter sido feito por todos os sujeitos, o que evitaria respostas com construções bem menos consistentes, como a do único sujeito a identificar o tema da cantiga de santa Maria, na atividade C. Ele identificou o tema sem explicitar, ou melhor, correlacioná-lo à classificação, como solicitado no enunciado da atividade, deixando-a implícita em sua interpretação, como podemos observar na transcrição de sua resposta.

**S4** - Primeiro essa cantiga é sobre os milagres alcançados por quem acreditava na mãe de cristo e louvava seu poderes, beleza, piedade e bondade.  
[...] Roga que nos valla

*nois ele é sem falla teu fill' e ami o [...]*

A pouca autonomia de leitura se estende, no caso dos nossos sujeitos, a uma baixa autonomia cognitiva. Isso se justifica pelo uso dos links, segundo Koch (2002) as três funções básicas dos mesmos, que implicam em mecanismos de coesão e coerência na leitura hipertextual, são exercidas concomitantemente. No caso de nossos sujeitos, seus percursos de leitura revelaram um uso dos links a partir de uma de suas funções, ou seja, nossos leitores/usuários focalizaram dentro da estrutura do hipertexto *Imagens do Trovadorismo*, os links que facilitariam o processo de leitura, utilizaram assim as funções dêiticas, como justificado pela recorrência ao LH 22.

No entanto, como evidenciado na ficha de registro do percurso de uso do hipertexto, não fizeram uso da função cognitiva do mesmo, que prevê, segundo a mesma autora, a possibilidade de realizar várias consultas, sob inferências, levantamento de hipóteses. Realizaram, portanto, um percurso esperado de uso do hipertexto, mas isso não se refletiu nas construções das respostas às atividades propostas, o uso desses links facilitadores pouco contribuiu para a aprendizagem.

Acreditamos que acima da dificuldade com a linguagem, ou com a natureza do material, ou com a autonomia de leitura dos sujeitos, para ter atingido os resultados do objetivo V, na avaliação final, os sujeitos ativaram mecanismos cognitivos. Temos um crescimento satisfatório ao desempenho para as cantigas satíricas e de santa Maria, como já evidenciado na tabela 2.2 em relação ao resultado das atividades, os mesmos sujeitos tenham, novamente, ativado, segundo a TAS, os mecanismos cognitivos, diferenciação progressiva e reconciliação integradora. Isso ocorreu por meio da realização das outras atividades, ao longo dos encontros realizados para a aprendizagem com o uso do hipertexto.

De acordo com Ausubel (1980) a diferenciação progressiva organiza aprendizagem por um determinado percurso, preferencialmente, do mais geral para o particular, do todo para as partes, como acreditamos ter organizado o hipertexto. A diferenciação progressiva, respeita a forma pela qual se organizam os conceitos em nosso cérebro. Já a reconciliação integradora ou integrativa ocorre quando após distinguir os diferentes aspectos do conceito o processo cognitivo vai ao encontro do todo, religando não só as partes do mesmo, como agregando outras, alheias ao conteúdo e ao professor e suas intenções, inclusive.

Talvez, a aprendizagem de nossos sujeitos, com diferenças tão grandes entre o desempenho nas atividades e na avaliação final, quanto a este e outros objetivos, tenha ocorrido por intermédio desses dois mecanismos no vai e vem dos links, durante a leitura do hipertexto. Se sim essa ocorrência se deu alheio a qualquer intenção individual dos sujeitos, em meio à dinâmica do seu processo. Fato que ilustra a relevância do papel docente na organização do processo cognitivo, (Ausubel, 1980) tanto quanto os materiais como em relação às estratégias, que devem ser prever os movimentos desses dois mecanismos, diferenciação progressiva e reconciliação integradora, durante o processo cognitivo.

### Objetivo VI

O objetivo VI *Identificar os recursos estilísticos (figuras de linguagem, tipos de rimas...) mais recorrentes e justificar com elementos do texto como recurso característico de cada tipo de cantiga*, apresentou os seguintes acertos nas atividades para o nível pretendido.

Tabela 2.5 - NA – NASR - Obj.VI – Grupo 2 – Atividades

Atividade	Ctg	Ctg.	Ctg	Ctg
-----------	-----	------	-----	-----

	de Amigo	Satíricas	de Amor	.de Sta Maria
B	-	-	S2,S4,S9	-
C	-	-	-	S7
D	-	S3,S4,S6,S7,S9	-	-
E	S1, S2, S3, S5, S6, S7	-	-	-
F	S3, S4, S7	-	-	-
G	S1, S3, S6, S9	S3, S9	S3, S9	S4, S9

Fonte: Dados dos Instrumentos de Pesquisa.

NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga Obj. = Objetivo

NASR= Nível de Aprendizagem Significativa Representacional

Na avaliação final este objetivo apresentou o pior desempenho (ver tabela 2.1) em relação ao grupo de objetivos ao qual pertence, o 2, intitulado Características dos Textos do Trovadorismo e, tanto neste instrumento, quanto nas atividades, às cantigas satíricas e de santa Maria receberam os menores acertos. A tabela 2.5 ilustra essa afirmativa e também revela um baixo desempenho à cantiga de amor.

Além da já exposta, pouca autonomia de leitura, o fato de nossos sujeitos não terem alcançado êxito nos objetivos I e II, na avaliação final, como descrito na tabela 1.1, objetivos estes referentes, respectivamente, ao reconhecimento do legado e da língua da Literatura Trovadoresca, revelando assim uma falta de familiarização com a linguagem histórica referente à estética, pode ser considerado um dos fatores que implicaram no resultado ao objetivo VI, tanto na avaliação final quanto nas atividades. Reconhecer recursos lingüísticos em um texto requer um conhecimento da língua a qual os mesmos foram construídos.

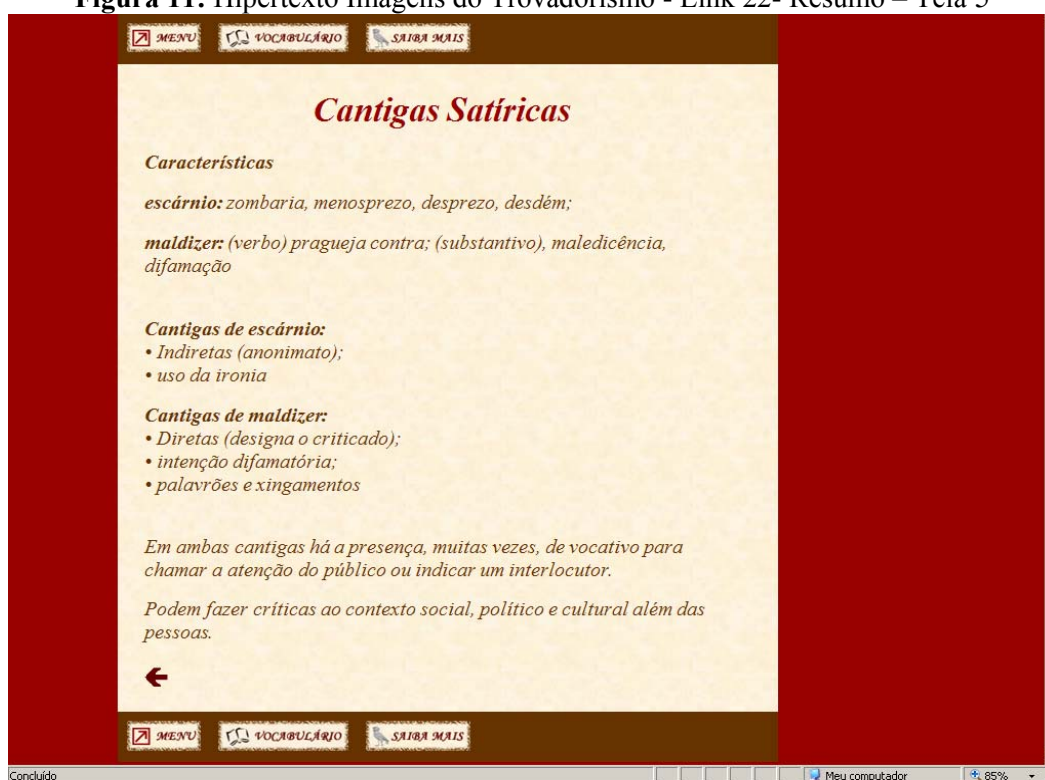
Já quanto ao uso e estrutura do hipertexto em relação a este objetivo, não foi oferecido ao leitor/usuário, um link que rememorasse a teoria literária disponibilizada ao longo do ensino fundamental, que foi foco da etapa 3 da presente pesquisa, quando os sujeitos participaram de uma capacitação da leitura literária. No entanto, as respostas consideradas adequadas ao nível de aprendizagem pretendidas, revelam uma relativa organização conceitual dos recursos poéticos, com uma semelhança na estruturação da resposta que



nos remete ao uso do LH 22, Resumo, sob a função cognitiva do mesmo, segundo Koch (2002), ou seja, o link referido foi utilizado como um auxiliar no processo de leitura, no processo cognitivo. A partir das informações contidas nele, o aluno realizou suas inferências, tirou dúvida de suas hipóteses.

Semelhantemente ao que exemplificamos como percurso cognitivo do objetivo V, temos aqui a utilização do LH 22, sob sua função cognitiva com a tela que expõe o conteúdo de uma das cantigas, e as respostas de dois sujeitos. A resposta segue a mesma ordem de apresentação das características da cantiga satírica, na tela 5, do link mencionado, no caso de nosso objetivo VI, dos recursos estilísticos que caracterizam essa cantiga, implicando, conseqüentemente, em sua classificação.

**Figura 11:** Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Link 22- Resumo – Tela 5



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo

#### **Respostas à atividade D (cantigas satíricas)**

- S3** - escárnio {senhora, bem maior é vossa estupidez}.  
- maldizer {sobre voz, senhora eu quero dizer a verdade}.  
- indiretas e diretas {tanto na feiúra quando na maldade}.  
- uso da ironia {eu não voz amo nem me perderei}.

- palavras {...}.

## Objetivo VII

No objetivo VII, o sujeito deve *Classificar uma cantiga da lírica trovadoresca a partir da comparação dos recursos estilísticos (eu lírico, tema, figuras de linguagem, níveis de linguagem, estrutura) mais recorrentes em cada tipo em suas possíveis combinações*. A tabela que segue 2.6 expõe o desempenho dos participantes de nossa pesquisa a este objetivo nas atividades. Como podemos observar, seus resultados trazem um êxito menor que na avaliação final (ver tabela 2.1), momento em que este objetivo atingiu 100% (cem por cento) de acerto para a classificação das cantigas satíricas e de santa Maria. Apenas um sujeito, S9, não acertou a classificação da cantiga de amigo e, S4 não acertou a classificação para a cantiga de amor. No caso de S9, como podemos notar, das três atividades disponibilizadas para a aprendizagem sobre a cantiga de amigo, o mesmo só acertou uma, a atividade G.

Tabela 2.6 – NA - Objetivo de Aprendizagem VII – Atividades

Atividade	Ctg De Amigo	Ctg. Satíricas	Ctg De Amor	Ctg De Sta Maria
B	-	-	S2, S4, S9	-
C	-	-	-	S7
D	-	S3, S4, S6, S7, S9	-	-
E	S1, S2, S3, S5, S6, S7	-	-	-
F	S3, S4, S7	-	-	-
G	S1, S3, S5, S9	S3, S9	S1, S3, S5, S6, S7, S9	S1, S3, S4, S7, S9

Fonte: Dados dos Instrumentos de Pesquisa  
NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga

Comparando os resultados dos sujeitos ao objetivo VII da avaliação final às atividades, observamos, principalmente, um crescimento no desempenho frente à classifi-

cação das cantigas satíricas e de santa Maria, já que nas atividades respectivas C, D e G uma minoria atingiu os objetivos. Na atividade C, apenas S7 soube classificar a mesma como uma cantiga de santa Maria.

Assim como no grupo 1, em que os sujeitos não souberam reconhecer língua e legado do Trovadorismo, mas identificaram um texto da estética, nossos sujeitos, no desempenho do grupo 2, demonstraram que não dominam plenamente os elementos que caracterizam uma cantiga trovadoresca (objetivos IV a VI), e que, em conjunto, compõem as quatro classificações da Literatura Trovadoresca (objetivos VII), entretanto souberam classificá-las. Afinal, temos uma maioria de acertos aos três primeiros objetivos em contraponto ao êxito pleno para o objetivo VII. Mas será esse um resultado verdadeiro, real? Como os mesmos sujeitos se saíram ao ter que justificar a classificação exigida no objetivo VII?

Para comprovar o aprendizado ao objetivo VII, solicitamos aos sujeitos, que após a classificação da cantiga, o mesmo a justificasse a partir da combinação dos elementos poéticos. Na maioria das vezes, nessa estética é necessária a combinação de dois desses elementos poéticos para essa classificação.

A saber, uma cantiga de amigo, obrigatoriamente, necessita de um eu lírico feminino, o tema recorrente é um amor/namorado distante, ausente, e apresenta metáforas com elementos da natureza, geralmente, o mar. Um amor arrebatador e não correspondido, proferido por um eu lírico masculino, com metáforas ricas de enaltecimento da amada são as características da cantiga de amor. O eu lírico indeterminado, que narra e louva os milagres na virgem Maria, também com metáforas ricas de idealização da mesma compõem a cantiga de santa Maria. E com metáforas e linguagem de baixo calão, criticando de forma direta ou indireta alguém, sob um eu lírico indeterminado, classifica-se uma cantiga satírica.

Então, por exemplo, se uma cantiga apresenta um eu lírico indeterminado, é necessário buscar outro elemento poético, para a classificação, pois se esse eu lírico estiver louvando ou narrando milagres de Nossa Senhora, estaremos diante de uma cantiga de santa Maria, se estiver satirizando direta ou indiretamente uma pessoa, estamos diante de uma cantiga satírica.

Nas tabelas que seguem, 2.7 e 2.8, encontram-se os resultados à justificativa do objetivo VII. O ideal para comprovar a classificação de uma cantiga, como já expusemos, é indicar dois elementos poéticos para a justificativa, mas alguns dos sujeitos indicaram apenas um elemento poético como justificativa. Os sujeitos que demonstraram uma ou duas justificativas se encontram, respectivamente, nas colunas AJ1 e AJ2.

Tabela 2.7 NA = Objetivo VII - Avaliação Final

	<b>AJ1</b>	<b>AJ2</b>	<b>Erro</b>	<b>Branco</b>
<i>Ctg. Amigo</i>	S4, S7, S8	S1, S3, S5	S6, S9	S2
<i>Ctg. Satírica</i>	S1, S3, S4, S5, S7, S8, S9	-	S6	S2
<i>Ctg. de Amor</i>	S3, S5	S1, S8, S9, S7	S4, S6	S2
<i>Ctg. De santa Maria</i>	S3, S4, S5, S7, S8	S1	S6, S9	S2

Fonte: Dados dos Instrumentos de Pesquisa  
 NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga Obj. = Objetivo  
 AJ1= Acerto com uma justificativa  
 AJ2=Acerto com duas justificativas

Tabela 2.8 NA = Objetivo VII - Atividades

	<b>AJ1</b>	<b>AJ2</b>	<b>Erro</b>	<b>Branco</b>
<i>Ctg. Amigo</i>	S3, S9	S1	S4, S5	S2, S6, S7, S8
<i>Ctg. Satírica</i>	S9	S3	S1, S4, S5	S2, S6, S7, S8
<i>Ctg. De Amor</i>	S9	S1, S3	S4, S5	S2, S6, S7, S8
<i>Ctg. De sta. Maria</i>	-	S1, S3	S4, S5, S9	S2, S6, S7, S8

Fonte: Dados dos Instrumentos de Pesquisa  
 NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga Obj. = Objetivo  
 AJ1= Acerto com uma justificativa  
 AJ2=Acerto com duas justificativas

Como exposto nas tabelas, o resultado exitoso de nossos sujeitos quanto à classificação dos textos da Literatura Trovadoresca, não se sustenta quando lhes são solicitados os elementos que a justifiquem, pois para a TAS (Ausubel, 1980), a ocorrência da aprendizagem significativa necessita que os significados da organização lógica do material ou, das seqüências e estratégias didáticas dadas ao conceito se tornem significados psicológicos para o sujeito cognoscente. Fato que não ocorreu com nossos sujeitos.

Na avaliação final (tabela 2.7), a maioria dos sujeitos justificou sua classificação com apenas um elemento poético e na atividade G, (tabela 2.8), correspondente à questão que se referia ao presente objetivo, à maioria dos sujeitos não construiu a(s) justificativa(s). Em ambas as tabelas, observamos um desempenho inferior para as cantigas satíricas e de santa Maria, que se encontra em consonância aos resultados dos objetivos IV, V e VI, cujos resultados com os piores índices de acerto se referem a elas. Vale lembrar que são os elementos poéticos, cuja aprendizagem foi analisada por esses objetivos, que estão sendo solicitados aqui, como justificativa à classificação exigida pelo objetivo VII.

Para ilustrar esses fatos apresentamos a seguir respostas à avaliação final, tanto com uma, quanto com duas justificativas:

**Respostas à avaliação final com uma justificativa**

**S5 - Ctg. Satírica** - Cantiga Satíricas, porque satiriza a mulher com frases. "ai dona fea: fostes-vos queixar"

**S5 - Ctg. de santa Maria** - Cantiga de Santa Maria, porque exalta e homenagea. "quem a omegen da virgem".

**Respostas à avaliação final com duas justificativas**

**S5 - Ctg. de amor** - Cantiga de amor, porque o homem faz de tudo para ter o amor de sua amada. "senhor fremosa, que farei?"

**S5 - Ctg. de Amigo** - Cantiga de amigo, porque o eu lírico feminino está esperando o seu amado / amigo pois está ausente. "sabes novas do meu amigo Aquel que mentiu do que pôs comigo"

### Objetivo VIII

O último objetivo de aprendizagem do Grupo 2, o de número VIII, pretendia que o sujeito soubesse *Classificar uma cantiga por meio das características que identificam os textos trovadorescos; inclusive características dúbias dos mesmos, demonstrando assim o domínio dos aspectos classificatórios das cantigas trovadorescas.* Para isso, apresentamos, tanto como atividade, quanto na avaliação final, uma cantiga trovadoresca com aspectos dúbios, ou seja, com alguma característica que pudesse pertencer a mais de um tipo de cantiga, diferentemente dos textos apresentados nas atividades e na avaliação final aos outros objetivos deste grupo, em que não havia dualidade nos elementos presentes nos textos.

Esperávamos que os sujeitos demonstrassem autonomia conceitual e classificassem corretamente o texto, revelando um nível de aprendizagem significativa subordinada proposicional (ASPS) para classificação da estética Trovadoresca. No entanto, os resultados demonstram que esse objetivo foi alcançado por uma minoria como, já evidenciado na tabela 2.2 em que temos apenas S4 e S5, como acertos ao objetivo em questão. E, também, nas atividades elaboradas para o uso do hipertexto, somente dois sujeitos obtiveram êxito, como podemos observar na tabela que segue.

. Tabela 2.9 – NA - NASPS - Obj. VIII - Grupo 2 dos Objetivos e Aprendizagem - Atividade H

Objetivo VIII	Acertos	E	B	AM
	S3, S7	S4, S5, S6, S9	S1, S2, S8	0

Fonte: Dados dos Instrumentos de Pesquisa.

NA = Nível de Aprendizagem S= Sujeito Ctg. = Cantiga

NASPS=Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada

E=Erros

B=Branco

AM= Aprendizagem Mecânica

S3 e S7 declararam, assim como a maioria dos sujeitos, uso dos links 15 E 18 (Anexo 20), previstos para realização da atividade H, elaborada para a aprendizagem do objetivo VIII, fato que pode ter promovido o acerto no nível de aprendizagem esperado (ASPS). Contudo, esse acesso aos links e o acerto a atividade, não garantiu a estes sujeitos, o mesmo desempenho na avaliação final.

Ao realizar a atividade H, S7 percebe no texto duas características trovadorescas, um eu lírico masculino e um enaltecimento idealizado, que ele define como *respeitoso*, a uma mulher. A combinação desses dois elementos indica uma cantiga de amor. Sob intervenção escrita da professora a referida atividade, uma semana depois, S7, refaz a resposta e, então, classifica, corretamente, a cantiga, como de Santa Maria. Mesmo assim, considera que o eu lírico masculino fez uma cantiga de amor que foi composta para *também* louvar a Nossa Senhora.

**Resposta à atividade H**

**S7** - Cantiga de amor, pois se tem a visão e o tratamento dado à mulher, ao amor, a paixão advindo das tradições populares e católicas e o tratamento dado à mulher - amor - paixão no ponto de vista masculino, tudo isso relacionado a uma pessoa especial, que se tem muito respeito.

**Intervenção escrita da Professora:**

Será? Olha que eu acho que pode ser outra cantiga? Quem também pode ser a dona das donas?

**Correção do aluno:**

Cantiga de Santa Maria, voz eu lírica masculina" quero ser trovador, composta também para louvar a mãe de Jesus "Dona das donas, sennor das sennores" e o mesmo verso pode retratar a metáfora que enaltece a Virgem com elementos sagrados.

S4 e S5 foram os únicos sujeitos que atingiram o objetivo VIII na avaliação final, como notamos, sem o mesmo acerto a atividade H. Dentre todos os sujeitos, somente

S5, declarou não ter utilizado o hipertexto para a resolução da mesma. Após todos os encontros, nas respostas ao questionário sobre o uso do hipertexto, S5, indagado sobre os motivos pelos quais não utilizou alguns links (Anexo 21) afirma:

**S5** - Porque, não me interessei, não tinha necessidade e as atividades que eu fiz não precisava usar.

E incoerentemente, ao atender a solicitação, do referido questionário, para sugerir mudanças no hipertexto (Anexo 21) o mesmo se contradiz:

**S5** - Nada... o material está muito bom dou nota dez. Só mudaria uma coisa, a explicação no site tinha que ser mais complicada para que o aluno busque em outros lugares e aproveitasse para ver todos os links.

Se contrapormos o desempenho insatisfatório dos sujeitos ao objetivo VIII, *classificação autônoma de um texto trovadorescos com características dúbias*, aos acertos do objetivo VII, *classificação dos textos trovadorescos a partir de suas características*, podemos afirmar que a aprendizagem que supúnhamos estar em um nível da aprendizagem significativa conceitual (ASC), a este último objetivo, na verdade foi uma aprendizagem mecânica (AM). Afinal, sob esse ângulo, na contraposição dos resultados de ambos os objetivos, os acertos relativos ao objetivo VII, ocorreram de forma arbitrária e literal, como nos coloca Ausubel (1980) ao definir AM.

Uma aprendizagem nesse nível não é necessariamente ruim, já que o nível da aprendizagem mecânica não se contrapõe ao nível da aprendizagem subordinada. Eles podem ser duas pontas de um processo cognitivo. No caso, a aprendizagem mecânica dos elementos poéticos pode ser uma ponta para uma futura aprendizagem autônoma da classificação das cantigas dos textos trovadorescos. Assim como, exemplifica Moreira (2003:6) na área do conhecimento das ciências exatas: “Por ejemplo, la simple memorización se



situaria en uno de los extremos de esse continuo (el Del aprendizaje mecânica), mientras que aprendizaje de relaciones entre conceptos podria estar en outro extremo (el Del aprendizaje significativa)”.

Se temos sujeitos com pouco domínio dos fatos textuais nas cantigas da estética trovadoresca, como reconhecimento de sua língua, de sua identidade (objetivos I a III), e de seus aspectos lingüísticos (objetivos IV a VIII), quais serão seus resultados frente ao grupo 3 dos objetivos de aprendizagem, quando serão solicitados a contextualizar e valorizar a estética do ponto de vista ideológico? É o que nos dedicamos agora a descrever.

#### **4.3.4 OBJETIVOS IX a XIV A Contextualização e a Valorização Histórica do Trovadorismo**

Concomitante ao aprendizado em nível lingüístico, a Literatura pede e possibilita uma formação ideológica, o que proporciona uma construção crítica de seus conteúdos. Essa formação se dá pela contextualização e valorização histórica a partir dos pontos de contato de inúmeros aspectos através dos tempos. No caso do Trovadorismo, dentro da perspectiva adotada para o hipertexto Imagens do Trovadorismo, esse intervalo de tempo, vai da Idade Média a atualidade, na análise do legado dessa estética nas manifestações artísticas de diferentes linguagens: cinema, televisão, música e artes plásticas. Sob esse foco de ensino, idealizamos os objetivos IX a XVI, como mostra o quadro a seguir, em que para cada um desses objetivos temos a(s) atividade(s) elaborada(s) (AT), a questão respectiva às avaliações de sondagem e final (AV), bem como os links do hipertexto (LH).

Quadro 11: Objetivos de Aprendizagem para Literatura Trovadoresca – Grupo 3

	<b>OBJETIVOS – GRUPO 3</b>	<b>AT</b>	<b>AV</b>	<b>LH</b>
IX	Identificar e analisar o contexto histórico-social da			

	época medieval em uma das cantigas trovadorescas; e em textos não-verbais que representem tal momento histórico.	P Q	Q 2	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,13,14,15,16,17,18,19,20
X	Identificar e justificar influências do Trovadorismo, mais especificamente da temática recorrente desta estética, o amor, nas manifestações artísticas e culturais contemporâneas.	A	Q 1	9, 3, 15,18
XI	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema geral do trovadorismo: a coita de amor, o amor arrebatador; em letras de músicas contemporâneas.	M	Q 1	15
XII	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: a vassalagem do amor cortês, a superioridade feminina, características das cantigas de amor; em letras de músicas contemporâneas,	J	Q 4	15 e 18
XIII	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: do cavalheirismo cortês (mito do nobre, do herói), características das cantigas de amigo, em letras de músicas contemporâneas.	I	Q 15	15 e 18
XIV	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença dos recursos dialógicos das cantigas satíricas: no rap, no repente e no desafio.	N	Q 13	15 e 18
XV	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do louvor mariano, característica maior das cantigas de santa Maria; como um recurso persuasivo na luta pela manutenção e conquista de fiéis da igreja católica.	O	Q 17	15 e 18
XVI	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nos arquétipos das X relações amorosas explorados pela TV e cinema.	L	Q 17	15 e 18

Fonte: Autora

AT = Atividade(s), AV = Avaliação de Sondagem e Final, LH = Link(s) do Hipertexto

O nível de aprendizagem significativa que consideramos ideal para o objetivo IX é o da aprendizagem significativa conceitual, ASC, pois o sujeito terá que utilizar os conceitos da Idade Média como, por exemplo, o Feudalismo e, ou, o Trovadorismo para contextualizar a descrição do que interpretar nos textos verbal e não-verbal, disponibilizados a ele tanto nas atividades, quanto na avaliação final.

Ao restante dos objetivos de aprendizagem do grupo 3, os de número X a XVI, consideramos como ideal que os sujeitos atinjam o nível de aprendizagem significativa proposicional subordinada (ASPS). Esperamos que ao identificar e justificar a presen-

ça do grande tema trovadoresco, o Amor, nas manifestações artísticas atuais, como prevê o objetivo X, reconheço os pontos de contato de cada uma das cantigas a essas mesmas manifestações, mediante os objetivos XI a XVI, e que as respostas desses sujeitos tragam elementos de sua realidade, de sua experiência estética, não se prendendo somente aos exemplos contidos nas atividades e avaliações. Afinal, para Ausubel (1980) a aprendizagem significativa subordinada, o nível ideal, ocorre quando o sujeito ressignifica o conceito aprendido a partir e, para sua realidade.

As tabelas que seguem apresentam o desempenho de nossos sujeitos frente a esse último grupo de objetivos de aprendizagem. A de número 3.1 mostra os resultados da avaliação final e, a tabela de número 3.2 expõe os resultados nas atividades elaboradas para o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

Como podemos notar, para o objetivo IX, os sujeitos obtiveram um considerável êxito em ambos os momentos, já que a maioria dos sujeitos alcançou o nível de aprendizagem esperado NASC. Enquanto, que aos demais objetivos X a XVI, os resultados mostram que a grande maioria dos sujeitos não atingiu o NASPS, inclusive alguns objetivos sequer tiveram um acerto.

Tabela 3.1- NA - Grupo 3 dos Objetivos e Aprendizagem – Avaliação Final

<b>NA</b>	<b>NASR</b>	<b>NASC</b>	<b>NASPS</b>	<b>NAM</b>	<b>E</b>	<b>B</b>
Objetivo IX	-	S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9,	-	-	S1	-
Objetivo X	-	S1, S2, S3	S4	-	S5, S6, S7, S8, S9	-
Objetivo XI	-	S1, S2, S3	S4	-	-	-
Objetivo XII	S1, S2, S3	S4, S5, S6, S7, S9	-	-	-	S8
Objetivo XIII	S1,	S4, S7, S8	S5	-	S2, S3, S6, S9	-
Objetivo XIV	S1, S2	S4, S5, S6, S7, S9, S3	-	-	-	S8
Objetivo XV	S1, S2, S3	S4, S5, S6, S7, S9, S3	-	-	-	S8
Objetivo XVI	-	S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9	S1	-	S6	-

NA = Nível de Aprendizagem  
 NASR = Nível de Aprendizagem Significativa Subordinada  
 NASC = Nível de Aprendizagem Significativa Conceitual  
 NASPS = Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada  
 NAM = Nível de Aprendizagem Mecânica  
 E= Erro  
 B= Branco  
 S= Sujeito

Tabela 3.2 - NA - Grupo 3 dos Objetivos e Aprendizagem – Atividades

NA	NASR	NASC	NASPS	NAM	E	B
Objetivo IX (AT –P)	-	S3, S4, S5, S6, S7	-	-	-	S1, S2, S8
Objetivo IX (AT –Q)	-	S1, S2, S5, S6, S7	-	-	S9, S3	S4, S8
Objetivo X	-	S1, S2, S5, S6, S7	S4	-	S3	S8, S9
Objetivo XI	-	S1, S6, S7	S4	-	S3, S5	S2, S8, S9
Objetivo XII	-	S1, S3, S4, S5, S6, S7	-	-	-	S2, S8, S9
Objetivo XIII	S6	S1, S3, S4, S5, S8	-	-	S9	S2, S7
Objetivo XIV	S1, S2	S3, S4, S5, S6, S7, S9	-	-	-	S8
Objetivo XV	S3	S4, S5, S6, S7, S9	-	-	-	S1, S2
Objetivo XVI	S3	S1, S4, S5, S6, S7, S9	-	-	-	S2

NA = Nível de Aprendizagem

NASR = Nível de Aprendizagem Significativa Subordinada

NASC = Nível de Aprendizagem Significativa Conceitual

NASPS = Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada

NAM = Nível de Aprendizagem Mecânica

E= Erro

B= Branco

S= Sujeito

Ao analisarmos, mais profundamente, o desempenho de nossos sujeitos a cada um dos objetivos deste grupo de objetivos de aprendizagem, podemos perceber fatores que implicaram em tais resultados.

### Objetivo IX

Aos resultados satisfatórios do objetivo IX, na avaliação final, em que temos, por exemplo, apenas S1, com uma resposta errada e todos os outros sujeitos com respostas no nível esperado, ASC, consideramos que a realização de mais de uma atividade para uso do hipertexto na construção deste objetivo tenha sido uma contribuição positiva, ao processo de assimilação e retenção dos conteúdos, previstos pela TAS. Para este objetivo foram elaboradas duas atividades, P e Q (anexo 15), enquanto aos demais objetivos do grupo os sujeitos só realizaram uma atividade para cada.

A seguir, ilustramos o êxito a tal objetivo contrapondo a resposta errada de S9, a atividade Q, e a resposta adequada de S2, à mesma atividade. A resposta de S9, apesar da adequada leitura dos elementos feudais do texto extra-verbal e dos elementos poéti-

cos do Trovadorismo ao trecho do texto verbal, não apresenta o conceito esperado: idade média, que demonstraria um aprendizado do objetivo em questão. Diferentemente, da resposta de S2, em que as informações sobre trovadorismo e feudalismo, contidas em ambos os textos se relacionam para explicar este conceito.

**Resposta errada à atividade Q**

**S9-** Este texto é de uma época trovadoresca, onde os reis mandavam em tudo. E esta imagem mostra os cervos arando e mexendo na terra.

E o texto logo a baixo indica uma cantiga de amor ou a santa Maria, sei lá, tenho que ler ela toda.

"Ir-vos queredes, mia senhor, e fiqu'end'l eu com gran pesar que nunca soube ren amar. Ergo vó dêis quando ;vos vi. E pois que vos ides d'aqui senhor fremosa, que farei."

O Eulirico é um homem e fala a uma mulher.

**Resposta certa à atividade Q**

**S2-** A imagem é da época do feudalismo, veja o castelo e os servos, quando se passava o trovadorismo a igreja estava em crise e surgiam cantigas e movimentos trovadorescos, e isso tudo tá ligado e é a idade média.

Observando o registro dos percursos de consulta ao hipertexto destes dois sujeitos, vemos que S2 fez uso de um dos links previstos para essa atividade, o LH 15, intitulado Idade Média, enquanto que S9 declarou não ter utilizado nenhum link, e, os sujeitos restantes, somente S7 realizou a atividade Q com uma consulta pertinente. Quanto à atividade P, o mesmo instrumento revelou que todos os sujeitos que a realizaram, fizeram uso do hipertexto, mas sem uso dos links previstos, nem LH 15, nem LH 18.

Será que esses registros dos percursos de leitura do nosso hipertexto, ou melhor, a ausência desses percursos, não evidencia a necessidade de uma revisão na estrutura do hipertexto? Uma das funções dos links do hipertexto, segundo Koch, é coesiva, que como o próprio nome sugere, busca unir "as informações de modo a permitir que os leitores extraíam delas um conhecimento real e conclusões relativamente seguras, "soldando"

as peças esparsas de forma coerente, combinando adequadamente as peças do mosaico” (2002:61). Essa função garante uma leitura coerente, que flua e que potencialize ou facilite o processo cognitivo e está ligada a capacidade dos leitores ativarem a função dêitica e cognitiva dos links também, o que significa, respectivamente, focar os links conforme intenção e utilizar-se do mesmo para saciar a necessidade de leitura do momento.

Indagados sobre a estrutura do hipertexto em questão, os sujeitos elogiaram vários aspectos da mesma, conforme nos mostram as categorias do quadro abaixo, intitulado Aspectos Estruturais do Hipertexto (Quadro 5, Anexo21).

**Quadro12:** Aspectos Estruturais do Hipertexto

<b>Quadro 5</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Aspectos estruturais do hipertexto</b>
	<b>Características</b>
- Funcionalidade da estrutura	<b>S1</b> (...) toda hora que eu não soube algo eu ia em “vocabulário”, quando eu queria saber mais sobre aqueles assuntos eu entrava em links internos, etc.
	<b>S3</b> (...) porque então eu vou direto aonde eu quero
- Organização que facilita uso	<b>S5</b> (...) possibilitou a facilidade de procurar o que estava pedindo.
- Cores e ícones que contextualizam o conteúdo	<b>S4</b> Lindo, deu uma idéia de antigo, passou uma sensação de idade média, rei e rainha, sei lá. <b>S5</b> São cores de antiguidade e atual e tem tudo haver com o site, que estava falando sobre a origem do trovadorismo e como ele está presente no mundo atual <b>S6</b> São duas cores que da um ar de antigamente, do passado, e que eu gosto muito e tem haver com o termo
- Ícones que facilitam o uso	<b>S1</b> Porque ajuda a irmos direto na informação que precisamos <b>S4</b> Claro, como poderia adivinhar o caminho?
- Estética que seduz	<b>S3</b> Deixou os textos chamativos, interessante, além de muito bonito. <b>S9</b> Pois se a pessoa não prestar a atenção ela não vê mas com o desenho chama mais atenção e vai quer ver o que é para que serve. <b>S7</b> Os textos dão para ler muito bem, numa cor escura (as letras), num fundo bege que dá um efeito, muito bom para ler

Fonte: Dados do questionário sobre o uso do hipertexto

Apesar de tais elogios, quando, no mesmo instrumento, os sujeitos são levados a sugerir mudanças no hipertexto, uma das sugestões apresenta nuances de crítica a essa mesma estrutura, entretanto acreditamos que esse aspecto não causou danos a utilização dos links, conforme as funções que Koch prevê, já comentadas neste capítulo. As falas de S2 e S4, extraídas da categoria Estrutura, do quadro 7, Sugestões para o Hipertexto (Anexo 21), se referem somente à entrada do mesmo, ao acesso inicial.

**S2**-Faria a entrada mais fácil.

**S4**-Acho que pode mudar a entrada.

Então, se não há um problema estrutural declarado, se as funções dos links são garantidas pela sua organização, à exceção desse acesso inicial, por que motivo houve um nível de aprendizagem esperado tão insuficiente?

### Objetivo X a XVI

Há uma relação muito próxima entre os objetivos de aprendizagem X e o restante, XI a XVI do grupo 2, pois todos resgatam pontos de contato entre os inúmeros aspectos estéticos que aproximam os textos da literatura trovadoresca às Artes da nossa contemporaneidade. Como já mencionado, para resolução das atividades propostas a esse bloco de conteúdos, dois links foram disponibilizados LH 15, Trovadorismo e Atualidade e LH 18, Saiba Mais, e esperávamos que o sujeito relacionasse aos textos contemporâneos fornecidos por nós, sua vivência estética, o que caracteriza uma aprendizagem no nível ASPS (aprendizagem significativa proposicional subordinada).

Devido às essas semelhanças e à recorrência de alguns fatos durante o processo cognitivo de nossos sujeitos, como, por exemplo, o fato de nenhum dos objetivos ter alcançado o nível de aprendizagem esperado (ver tabelas 3.1 e 3.2), optamos por organizar a análise desses sete objetivos em conjunto. Primeiramente, apresentaremos a descrição das peculiaridades dos níveis de aprendizagem atingidos a cada um deles, assim como aspectos do uso do hipertexto durante o processo cognitivo. A análise quanto à recorrência dos fatos, dentre outros aspectos, tem sua análise descrita em seguida diferentemente da descrição essa análise é feita ao conjunto.

O objetivo X pode ser considerado mais genérico que os demais, já que pretende que *o sujeito perceba o legado do Trovadorismo, quanto à temática que une todos os tipos de cantigas: o Amor como tema recorrente nas manifestações artísticas contemporâneas*. Tanto na atividade correspondente ao objetivo X, à atividade A (anexo15), quanto na avaliação final, somente S4 atingiu o nível de aprendizagem significativa esperado, o NASPS. A partir de um texto atual, o sujeito expôs uma relação do tema Amor, desde o Trovadorismo até os dias de hoje, utilizando, inclusive, sua vivência estética, como podemos verificar nas respostas transcritas a seguir.

**Resposta à avaliação final no nível ASPS**

S4 - O amor foi enfatizado quando surgiu o trovadorismo, que deixou as pessoas na época medieval românticas. Esse tema hoje em dia é pouco correspondido, a meu ver, da mesma forma, pois os jovens de hoje só pensão em "ficar", há poucas pessoas que ainda são românticos. Mas a gente vê o amor por aí nas artes, nas novelas, na música sertaneja só que de novo do jeito que eu acho, sem o mesmo romantismo, e cansativo igual. A música que ta aqui nessa questão é um pouco românticasinha, se fosse eu botava outra.

[...] Daqui vejo o seu descanso

Perto do seu travesseiro

Depois quero ver se acerto

Dos dois quem acorda primeiro [...]

Já as respostas que atingiram o nível de aprendizagem significativa conceitual, ASC, apresentaram respostas em que os sujeitos relacionaram a temática, Amor, como um legado estético do Trovadorismo, mas sem relacionar em sua resposta, elementos de sua vivência estética. As respostas de S2 e S1, à questão correspondente ao objetivo X, na avaliação final exemplificam nossa afirmativa.

**Resposta à avaliação final no nível ASC**

S2 - O amor se tornou presente nas músicas e cantigas na época do trovadorismo quando começaram a surgir movimentos que exaltavam o amor e a mulher.



**S1** - Isso ocorreu na época do trovadorismo, quando a mulher começou a se tornar um ícone importante na parte do amor e quando começaram as cantigas...

Ao utilizarem o hipertexto para a realização da atividade A, referente ao objetivo que estamos agora a analisar, somente S2, S4 e S7 declararam utilizar os links 15 e 18 como prevíamos. S6 e S5 utilizaram o LH 7, Cantiga de Amor, provavelmente trataram, entenderam o texto escolhido para a atividade, como um texto da estética trovadoresca.

*Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema geral do trovadorismo: a coita de amor, o amor arrebatador; em letras de músicas contemporâneas*, era o que previa o objetivo XI, que obteve resultados semelhantes ao objetivo anterior, pois somente S4 atingiu o nível esperado para essa atividade, o ASPS, como exposto nas tabelas 3.1 e 3.2.

Para realizar a atividade M (anexo15), referente a esse objetivo, S4 declarou ter utilizado dois links do hipertexto: LH22, Resumo e LH7, Cantiga de Amor, assim como a maioria dos sujeitos, que não utilizaram os links previstos para essa atividade, LH 15 e LH 18, leram o texto contemporâneo como um texto medieval. Diante da recorrência do percurso, nos perguntamos: será que os links do nosso hipertexto cumprem suas funções na hiperleitura?

O objetivo XII, *Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: a vassalagem do amor cortês, a superioridade feminina, características das cantigas de amor; em letras de músicas contemporâneas*, não obteve nenhum acerto no nível esperado nem na atividade J, nem na avaliação final.

Dois outros níveis, o ASR e o ASC, a aprendizagem significativa representacional e a aprendizagem significativa conceitual, respectivamente, foram atingidas pela maioria dos sujeitos. Consideramos aprendizagem representacional as respostas que forneceram os elementos poéticos solicitados, mas sem a exemplificação necessária a comprovação da aprendizagem de tais conteúdos e, obviamente, aquelas respostas que apresentaram trechos dos textos para comprovação da aprendizagem quanto aos elementos poéticos que são os pontos de contato entre o poema da idade média ao poema de uma canção contemporânea. A seguir, temos exemplos de respostas aos dois níveis mencionados.

#### **Respostas à avaliação final nível ASR**

**S2** - Sim pois os dois textos mostram que o eu lírico fala sobre a mulher que ama de forma elogiosa.

**S3** - Sim há pontos claros em comum entre esses textos um é que os dois enfatizam e glorificam uma mulher. O primeiro texto fala de uma mulher que tem características que o eu lírico aprecia, assim como o texto do Caetano Veloso.

#### **Respostas à avaliação final nível ASC**

**S5** - Sim, porque a música atual queria mostrar a beleza da mulher, com o eu lírico masculino, queria mostrar o que atraía nele de sua amada e a música antiga mostra que a beleza atrai ele para ela. "Linda e sabe viver você me faz feliz" mostra o desejo do homem por causa da beleza.

**S6** - Sim, porque o tema é o mesmo exaltar uma mulher como mostra os trechos "estava no apogeu de sua beleza" e "você é linda, mais que demais", e as duas são uma cantiga de amor, que tem como característica o eu lírico masculino, mostra os trechos "você é linda" e "... os ruivos cabelos que cobrem...". o amor é o mesmo passa nas duas músicas, no mesmo estilo, só que o segundo possui refrão, já a primeira não.

**S7** - Sim, porque os dois demonstram um amor muito grande como se elas fossem (únicas além de)...

- Você é linda - eu lírico masculino, "você é linda", se trata de uma cantiga de amor "Linda / E sabe viver / Você me faz feliz", ele demonstra um amor muito grande por ela.
- A formosa na orgia - eu lírico masculino, "... suas temporas depuxavam lam na branca", cantiga de amor", pois ele elogia ela de todas as maneiras, ela é tudo.

**S9** - Sim, querendo ou não querendo as duas são cantigas de amor.  
1º - "E ao pôr-se no delicioso acaso de seus lábios, deixava o crepúsculo nas maçãs de seu rosto".  
2º -! que ainda hei de ouvir, no Abaeté, Areias e Estrelas, Do que você, mina de Estrelas, diga que você quer, linda...

Os percursos de uso do hipertexto revelam que S4 utilizou os dois links previstos para tal atividade LH 15 e LH 18, S5 somente o LH 18 e, S6 consultou o LH 7, cantigas de amor. Novamente, o texto contemporâneo foi reconhecido como um texto medieval. Os demais sujeitos que concluíram a atividade J, referente ao objetivo XII declararam não ter utilizado nenhum link.

O objetivo XIII previa que o sujeito deveria *Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: do cavalheirismo cortês (mito do nobre, do herói), características das cantigas de amigo, em letras de músicas contemporâneas.*

Como evidenciado nas tabelas 3.1 e 3.2, somente S5 alcançou êxito no nível de aprendizagem pretendido, o ASPS, e a resposta do mesmo à avaliação final ilustra o aprendizado. Nela, o sujeito analisa aspecto por aspecto poético dos textos, conforme solicitado na pergunta, assim como o tema e uma comparação do mesmo aos textos da estética trovadoresca, além de acrescentar sua leitura pessoal sobre a abordagem temática reconhecida. Em contraponto, encontra-se uma das respostas que consideramos no nível ASC, nela há apenas uma leitura dos fatos textuais, sem a inclusão da vivência estética do sujeito. Sublinhamos nas respostas os trechos mais pertinentes à identificação dos níveis de aprendizagem.

**Resposta à avaliação final no nível ASPS**

**S5** - Ele é descrito como um homem maldoso, "bandido" e que faz o que quer. "ele é quem quer"... Uma mulher com olhos infantis, carinhos e que esta consumindo o homem. "Com seus olhinhos infantis".

Não é uma relação amorosa um não liga para o outro, os dois fazer o que quer, mas a mulher é submissa ao homem, Ele é o homem eu sou apenas uma mulher. Sim, porque tem mulheres atual que são submissas ao seu marido, deixando fazer tudo. "Eu estou pra o que der e vier" Sim, a época do feudalismo com o trovadorismo, cantiga de Amigo, as mulheres sempre espera o seu amado que sempre esta ausente. Assim como ainda hj, algumas mulheres se comportam da mesma forma seja por amor ou por submissão e são criticadas, nas novelas, nas musicas. Ninguém quer mais ser uma mulher assim.

#### **Resposta à avaliação final no nível ASC**

**S2** - Como um vagabundo "Ele chega ao anoitecer Quando vem a madrugada ele some"Uma mulher que trabalha e ama duro " ah! Que esse cara tem me consumido a mim e a tudo que eu quis"Uma relação de amor "Ele esta na minha vida por que quer"Sim pois relações de amor atuais perderam o romantismo...não pois a de antigamente ilustram o romantismo e o cavaleirismo.

A ficha de registro do percurso de uso do hipertexto para a atividade I, elaborada para o objetivo XIII, revela que além de S5, que atingiu o nível esperado, S3 e S4 realizaram consulta a pelo menos um dos links previstos a aprendizagem desse objetivo. S6 realizou uma consulta ao LH 22, Resumo, no sublink Cantiga de Amor. O leitor não reconheceu a contemporaneidade do texto desta atividade. Os demais sujeitos que realizaram a atividade declararam não ter realizado nenhuma consulta ao hipertexto.

*Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença dos recursos dialógicos das cantigas satíricas: no rap, no repente e no desafio,* é objetivo de aprendizagem XIV, que também não obteve nenhum acerto no nível esperado ASPS, nem na avaliação final, nem na atividade N, construída para o mesmo, como exemplificado nas tabelas 3.1 e 3.2.

A resposta de S9 à avaliação final exemplifica a aprendizagem no nível ASR, enquanto S6 exemplifica uma resposta ao nível ASC, os níveis em que ocorreram a aprendizagem do objetivo XIV.

#### **Resposta à avaliação final no nível ASR**

**S9** - O eulírico é um homem. A forma de linguagem na zuação, com tudo e com todas. " Então escuta o que eu digo pro americano débil mental. Você é um burro então vê excelente cultura e os costumes do seu próprio país." É uma parte da música que me interessou.

#### **Resposta à avaliação final no nível ASC**

**S6** - O uso de escárnio "não seja imbecil de pensar que eu não poderia cantar assim ou assado". Crítica ao governo "é por culpa da gente é que nada muda no país" Crítica as diferenças sociais "A miséria é permanente desde que os primeiros portugueses chegaram aqui"

Somente S9 declarou ter realizado a atividade prevista para esse objetivo sem nenhuma consulta ao hipertexto. Os demais sujeitos realizaram consultas a links que explicavam as cantigas trovadorescas, LHs 5, 6, 7,8 e 22, ou seja, aos links Cantiga de Amor, Cantiga de Amigo, Cantigas Satíricas, Cantigas de Santa Maria e Resumo. Novamente os sujeitos reconheceram os textos atuais propostos tanto nas atividades quanto na avaliação, como textos da Idade Média.

*Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do louvor mariano, característica maior das cantigas de santa Maria; como um recurso persuasivo na luta pela manutenção e conquista de fiéis da igreja católica,* é o objetivo de aprendizagem XV. A atividade O (anexo...), prevista para esse objetivo, assim como a avaliação final também não obteve nenhuma resposta no nível esperado ASPS.

A seguir temos exemplos de respostas que obtiveram o maior índice de acertos, que foram no nível ASC. Para atingir esse nível o sujeito deve demonstrar não só os fatos textuais, no caso a semelhança temática, mas o contexto ideológico, no caso atra-

vés dos conceitos da estética trovadoresca, como podemos apreciar nas respostas de S5 e S6.

**Resposta à avaliação final no nível ASC**

**S5** - Na canção 1 a igreja começa entrar em crise por causa do catarismo que em religião diversa ao catolicismo, "miragre que fez a virgem"

Na canção 2 a igreja começou entrar em crise por causa que o fiéis não acreditava com amor e caridade ao irmão. Te peço a paz e a humanidade pra servir, com amor e caridade ao meu irmão.

**S6** - O primeiro texto foi feito no século XII, onde a igreja católica estava perdendo seus fiéis para o catarismo, então a igreja católica fez as cantigas de Santa maria, para atrair seus fiéis.

Já na segunda cantiga do Padre Marcelo Rossi foi feita na atualidade com o mesmo problema a perda de espaço, só que agora para várias religiões.

S3, ao responder a atividade pertinente ao objetivo XV, obteve um nível de acerto considerado por nós como aprendizagem significativa representacional, ASR. Apresentou a semelhança histórica, mas sem aprofundamento aos conceitos do Trovadorismo e justificativa textual. E, na avaliação final, o nível obtido para esse objetivo muda para a aprendizagem significativa conceitual. A seguir, nas respostas a ambos os instrumentos, podemos apreciar a construção dos níveis de aprendizado mencionados.

**Resposta à atividade no nível ASR**

**S3** - O primeiro texto é de uma época que a igreja perdia espaço para os movimentos trovadorescos e no texto 2 igreja perde espaço para outras religiões.

**Resposta à avaliação final no nível ASC**

**S3** - A 1º é quando a Igreja Católica está atacando o Catarismo  
O 2º é quando a Igreja Católica perde espaço devido a novas crenças como o Budismo e o Espiritismo.

A ficha de registro do percurso de uso do hipertexto revela que somente S7 e S9 fizeram uso do hipertexto como previsto, ambos consultaram o LH 15 Trovadorismo e

Atualidade. S6 e S3 não realizaram nenhuma consulta ao hipertexto e S4 e S5 consultaram links referentes à cantiga de santa Maria.

O último objetivo de aprendizagem, o de número XVI, *Reconhecer a influência do legado trovadoresco nos arquétipos das X relações amorosas explorados pela TV e cinema*, obteve apenas um acerto no nível mencionado ASPS. Esse acerto ocorreu na avaliação final. A atividade L (anexo15) obteve acertos somente no nível ASR e ASC, como podemos observar nas tabelas 3.1 e 3.2, expostas anteriormente.

As respostas que seguem exemplificam dois dos níveis alcançados pelos sujeitos. S1 atingiu o nível da aprendizagem dita subordinada ao incluir em sua resposta um elemento de sua vivência estética. Ao analisar a presença do mito do herói nas Artes, sob a roupagem do Trovadorismo, com idealismo, cavalheirismo, culto ao feminino, o sujeito insere a comparação, o filme Tróia.

**Resposta à avaliação final no nível ASPS**

**S1** - Há o filme Tróia, que também mostra sobre este tipo de amor que enfrenta tudo de Aquiles e daquela mulher que eu esqueci o nome, e de tudo o que eles enfrentaram para ficar juntos, assim como na Casa das Sete Mulheres (eu não assisti) e tem a ver com o Trovadorismo, por causa disso tudo e mais. Só homens lutam, tem uma idéia por traz, ela não é religiosa, mas é política.

Já as repostas de S5, S7, S8 e S9 exemplificam o que consideramos uma aprendizagem no nível conceitual. A partir dos elementos fornecidos pelos textos do enunciado, fotos de filmes e mini-série, o sujeito realiza uma leitura ideológica com os conceitos do Trovadorismo.

**Resposta à avaliação final no nível ASC**

**S5** Casa das Sete Mulheres mostra que a mulher é submissa ao homem que está ausente, defendendo o povo e tentando voltar vitorioso e herói, esta minissérie é como a cantiga de amigo, a mulher, na guerra, sempre espera o seu amado.

**S7** Como mostra a casa das sete mulheres, as mulheres também participam dos conflitos, e sempre no final deles ou durante sem-

pre existe um conflito, mas nessa época o amor era deixado para segundo plano, mas em primeiro sempre era o conflito, então a mulher e o amor estava em todas as épocas é todos momentos, e a mulher sempre era ou personagem principal ou secundaria, demonstrando uma parte do trovadorismo dentro das artes, como nas cantigas de amigo.

**S8**A casa das sete mulheres retrata bem o trovadorismo, As mulheres Sempre eram subordinadas a figura masculina, que tinha o Papel de defender Sua honra e dedica seu amor a figura feminina que era tratada com muita delicadeza nobreza.

A relação homem e mulher era muito acatada no contexto da guerra. A mulher esperava muito que seu marido Preservasse a idéia do heroísmo e do sentimento Nobre que era sempre dispensado a ela.

**S9**A casa das sete mulheres, é uma mini serie que falou sobre a guerra dos farrapos, teve amor como em outro filmes e novelas.

A relação com o trovadorismo é:

- \* As mulheres que ficam sem seu amados.
- \* Os homens que deixam suas respectivas mulheres.
- \* E as guerras com cavalos e espadas.

Ao refazer o percurso de uso do hipertexto, nas fichas de registro individual, observamos que S1 e S2 declararam ter realizado a atividade L, sem nenhuma consulta ao hipertexto. Já os demais sujeitos utilizaram links que se referem às cantigas, seja nos LHs 5,6,7 e 8, em que cada uma das cantigas é apresentada de forma mais aprofundada, ou no LH 22, em que cada cantiga é apresentada pelos tópicos mais relevantes à sua classificação. Nenhum dos sujeitos, utilizou, os LHs previstos para a aprendizagem do objetivo XVI.

Para Ausubel (1980), o elemento mais importante do processo cognitivo é o conhecimento subsunçor. E como já mencionado, no tópico 4.2, Primeiro Ato: A Ausência de um Elemento de Cena, nossos sujeitos não apresentaram, quando do momento da avaliação de sondagem, conhecimentos subsunçores ao conceito da Literatura Trovadoresca. Acreditamos que esse tenha sido o fator determinante para que os sujeitos não tenham a-



tingido o nível da aprendizagem significativa proposicional subordinada (ASPS), como previsto a esses últimos objetivos de aprendizagem, do X ao XVI.

Todos os textos contemporâneos propostos para análise mediante esse grupo de objetivos, foram lidos, como vimos, como textos da estética trovadoresca. Os sujeitos que declararam uso do hipertexto para realização das atividades referentes a esse grupo, utilizaram os links que continham explicações sobre os quatro tipos de texto trovadoresco: LH 5, Cantiga de Amigo, LH 6, Cantiga de Amor, LH 7, Cantiga Satíricas e LH 8, Cantigas de Santa Maria, ao invés dos links previstos para essa análise no contexto contemporâneo: os LH 15, Trovadorismo e Atualidade e LH 18, Saiba Mais.

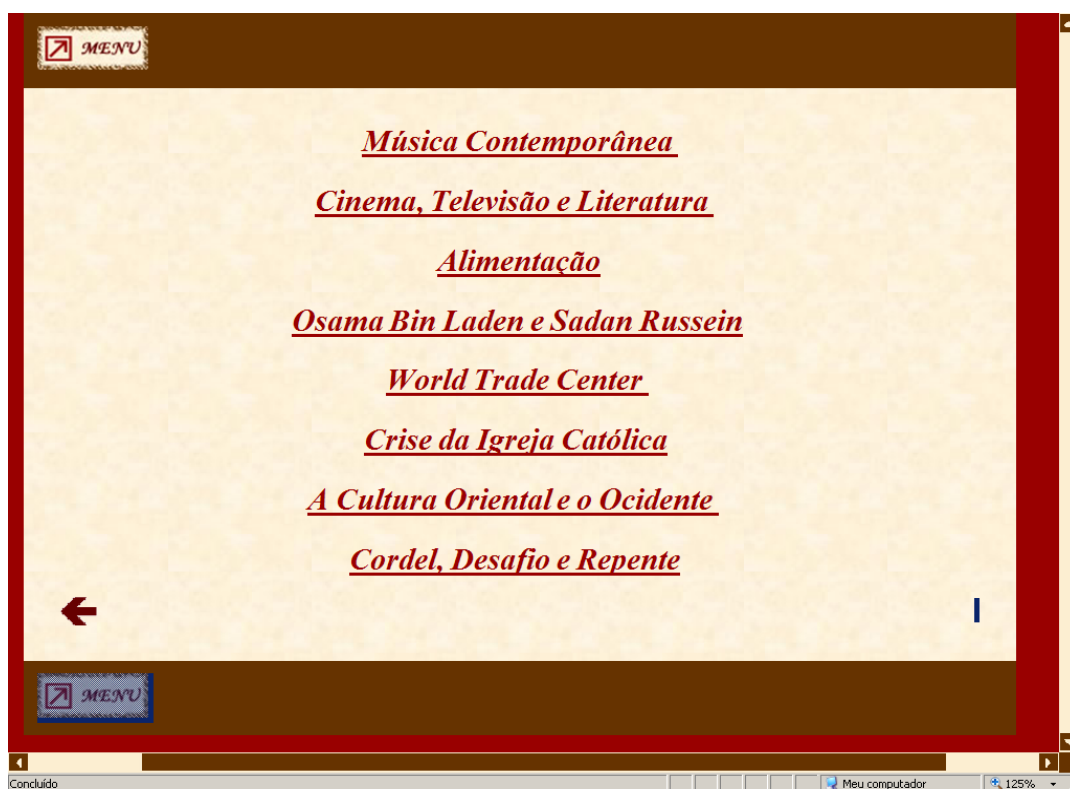
Nossos sujeitos, ao terem analisado a estrutura e funcionalidade do hipertexto em uso, não mencionaram problemas de navegação, conforme mencionado na análise do objetivo IX, em que chegamos a considerar que as funções exercidas pelos links durante a hiperleitura, a coesiva, a dêitica e a cognitiva (Koch, 2002) foram ativadas pelos nossos leitores/usuários, conferindo ao hipertexto uma organização capaz de, coadjuvadamente, gerar aprendizagem significativa. Mas diante desse recorrente e errôneo percurso cognitivo realizado por nossos sujeitos, pressupomos que essas funções não foram ativadas.

Certamente os sujeitos não reconheceram sob os nomes dos links um caminho para a resolução das atividades, isso significa que a esses dois links, LH 15 e LH 18, houve um prejuízo da função dêitica, a que proporciona ao leitor a visualização de caminhos de sucesso e rapidez na hiperleitura. Fato que prejudica diretamente a função cognitiva do mesmo, a que gera a aprendizagem.

Talvez, os nomes dos links precisem ser revistos ou, o que o sujeito visualiza sobre os mesmos no Menu do hipertexto. Uma hipótese de correção a esse problema é substituir o ícone pictórico dos LHs 15 e 18, que se encontram no Menu, pela tela em que

há o sublink dos mesmos, na qual os sujeito visualiza o que eles oferecem a sua hiperleitura. Os nomes dos títulos desses sublinks indicam caminhos de leitura mais precisos do que os genéricos nomes Trovadorismo e Atualidade e Saiba Mais. As telas abaixo ilustram nossa hipótese. Na figura 12 encontramos o sublink de LH15 e na seqüência o sublink de LH 18, demonstrando assim o que acabamos de descrever. Observe então os títulos desses sublinks que deixam claro os caminhos para a contemporaneidade solicitada a esse grupo de objetivos analisados.

**Figura 12:** Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Link 15- Trovadorismo e Atualidade – Tela 3



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorism

**Figura 13:** Hipertexto Imagens do Trovadorismo - Link 18- Saiba Mais – Tela 2



Fonte: Ditter, 2005. Imagens do Trovadorismo

Como vimos ao longo de toda nossa análise, em que a grande maioria dos objetivos de aprendizagem propostos, a aprendizagem significativa realmente necessita de um conhecimento subsunçor para se construir, pois o hipertexto, mesmo sob o pano de fundo teórico, pouco contribuiu para os níveis de aprendizagem alcançados. No entanto, ainda consideramos relevante expor aspetos positivos do mesmo, que promoveu uma ação codjuvante para o processo cognitivo ocorrido, como faremos agora no próximo tópico.

#### 4.4 A AÇÃO COADJUVANTE: O HIPERTEXTO

De acordo com Landow (1997), a cibercultura, mais precisamente o hipertexto, está a promover um irresistível processo de sedução aos usuários, devido ao uso das linguagens e efeitos característicos do mesmo. Mesmo que nossos atores não tenham cons-

ciência da relevância do dessas linguagens no processo cognitivo (aspecto não contemplado por essa pesquisa) é interessante observar a ação dessa sedução.

No quadro a seguir, o de número 12, encontramos as falas de nossos sujeitos quanto a apreciação feita a essas linguagens no uso do Hipertexto Imagens do Trovadorismo e, apesar de termos duas categorias a apontar aspectos negativos no uso dessas linguagens, como as categorias 3 e 8, respectivamente, *Irrelevância da música para o aprendizado* e *Linguagem que dificulta*, há outras oito categorias que descrevem os aspectos positivos das Linguagens revelando assim a referida sedução.

**Quadro13:** Linguagens no Hipertexto

<b>Quadro 4 Linguagens no hipertexto Imagens do Trovadorismo</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Músicas que envolvem	S3Porque a música estimula você há de fazer algo, mas não muito.
2. Músicas que contextualizam	S4(...) acho que deveriam haver mais, para poder ter mais exemplos das músicas daquela época.
	S4Se esse trovadorismo deu na música de hoje tinha que ter mais música até as de hoje.
	S3Porque tem a ver com a língua falada antigamente e o trovadorismo S7Pois o trovadorismo tem haver com muitas coisas de antigamente, então músicas antigas, e músicas relacionadas a cantiga de amor, satírica, amigo, santa maria que é tudo relacionado ao trovadorismo.
3. Irrelevância da música para o aprendizado	S7Pois muita música tira muito o ritmo de estudos, a concentração em geral acaba atrapalhando, mas 3 ficou muito bom. S2Porque não modificou o pensamento do aluno.
4. Imagens que complementam	S1(...) como eu disse na anterior, elas completam o texto completamente, ou seja ajudam a não deixar nenhum espaço em branco”.
	S1Porque elas vem de alguma forma acrescentando aquilo que o texto diz.
	S3Porque é como se fosse uma parte do texto.
5. Imagens que contextualizam	S5Por que cada link tinha uma imagem mas é boa para memorizar o que está acontecendo na época do trovadorismo
	S5Por que mostra as memórias no tempo do trovadorismo que começou no feudalismo
6. Imagens que fixam	S9Porque é uma coisa que fica em sua mente, e se você lembra da figura e pode vir a lembrar da história.
7. Imagens que facilitam	S1Porque dá pra ver legal a relação de antigamente à hoje.
	S4É mais fácil aprender com as imagens da época
	S9Para que seja melhor o nosso entender e para sabemos um pouco como é ou era, antes.
8. Linguagem verbal que dificulta	S5 Porque tinha palavra que tinha de buscar no dicionário que tinha no site
	S6Para mim tava difícil e depois com a ajuda da professora foi ficando fácil.
	S7Como eu já disse antes, os textos (alguns) tinham palavras muito

	difíceis e etc.
9. Presença essencial dos textos verbais explicativos sobre a estética	<b>S5</b> Porque eles explicam sobre o tema do site, eles são o que contém mais informações no site.
	<b>S6</b> São bases para as respostas e são um meio de entender mais sobre o título
	<b>S2</b> Porque eles que estão ensinando o que é trovadorismo, falando da história dele, sem eles ficaria quase impossível saber o que é trovadorismo.
	<b>S3</b> Pois todos os textos tem haver com o trovadorismo, um slaid leva ao outro.
	<b>S4</b> Porque são bases para responder as perguntas dos trabalhos propostos
10. Textos que sintetizam e facilitam	<b>S5</b> Isso é que é bom saber que cada coisa tem bastante informação se quiser ter ela naquela hora.
	<b>S9</b> Não é muito nem pouco, por ter figuras, e parece ser bem resumido e de bom entendimento.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

Essa empatia às linguagens do hipertexto, certamente foi um fator determinante par aos níveis de aprendizagem alcançados por nossos sujeitos. Como Gowin e Novak (Moreira, 1997) prevêm, o envolvimento afetivo do sujeito cognoscente com o material propicia aspectos positivos ao processo cognitivo. Até porque o quadro anterior também exemplifica o princípio da heterogeneidade. Conforme Lévy a presença das mais variadas linguagens aproxima os diferentes tipos de cognição, logo os diferentes tipos de pessoas, criando assim um processo e um espaço sociotécnico.

Há, ainda, outros aspectos do hipertexto que promoveram uma interação que implicou em aprendizagem. São eles alguns dos princípios estabelecidos por Lévy (1999) e Deleuze e Guatari, que segundo eles são essenciais ao processo de hiperleitura.

Ao utilizaram o hipertexto, nossos sujeitos nem sempre cumpriram os mesmos percursos para encontrar os conteúdos necessários aos objetivos de aprendizagem propostos, como é possível de se observar no anexo 22, na Tabela Percurso de Uso do Hipertexto. Um sujeito pode acessar o LH 22, Resumo, por exemplo, a partir de qualquer link, já que se encontra na barra de ferramentas permanente. O link Trovadorismo e Atualidade LH 15, pode ser acessado de vários outros links. Esses diferentes percursos exemplificam os princípios do Acentrismo/Não seqüencialidade que atribuem ao hipertexto a

característica de não possuir um centro que propicie uma seqüencialidade, cada leitor-usuário, em cada uso, realiza constrói um hipertexto diferente. E essa diferença caracteriza os princípios da cartografia e subjetividade que comprovam a singularidade dos processos cognitivos. Como nos coloca Landow (1997) e Dias (2004 e 2005) o hipertexto ocorre e existe a partir do seu leitor, do mapa de seu subjetivo percurso.

O princípio da ruptura assignificante é demarcado pelo uso recorrente e até excessivo do LH 22, o link Resumo, afinal esse uso potencializou sua importância dando a ele, um outro status, sugerindo uma metamorfose no hipertexto, em sua hierarquia em sua organização na interface gráfica. No entanto, sucumbir a essa sugestão pode significar utilizar o hipertexto de forma reducionista do Conhecimento. É preferível manter uma hierarquia que contemple os conteúdos de forma a abarcar os aspectos que promovem uma formação complexa, de acordo com a TC e construir estratégias didáticas capazes de fazer com que o hipertexto seja explorado, lido de forma mais abrangente.

Em nossas considerações finais, ampliamos a presente análise e indicamos possíveis contextos a aprofundar a pesquisa aqui realizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situamos a presente pesquisa, de acordo com o exposto no título do capítulo 1, *Educação em tempos de cibercultura*, no atual contexto histórico, o de uma sociedade imergida em um processo de digitalização, como ilustra o quadro 14, a seguir, em que nossos sujeitos se confessam usuários de materiais hipermidiáticos com fins escolares, corroborando para a importância de pesquisas nesse contexto. Diante das categorias do referido quadro temos um perfil de usuários com mais afinidade ao uso da Internet.

**Quadro 14:** Concepções sobre materiais hipermídia para estudo

<b>Categorias</b>	<b>Quadro 14 Materiais hipermídia utilizados para estudo</b> <b>Características</b>
1. Uso de sites para busca	<b>S4</b> Às vezes uso para pesquisa, nos trabalhos, coisa assim trabalhos, quando tem algum trabalho na Internet, mesmo para revisar para estudar. <b>S3</b> Google, porque é um bom site para fonte geral de pesquisa. <b>S5</b> Google, para saber e entender o que está pedindo. <b>S6</b> O google, por exemplo, para pesquisar assuntos diversos de escola, para trabalhos. Ex: onde usar a crase? – para um trabalho de português. <b>S7</b> Terra, google etc., porque eu faço muitas pesquisas para a escola e eu também estudo, pois me ajuda quando eu tenho dificuldade em alguma matéria.

	<b>S9</b> O Google, Cadê, site do MSN de busca. Para fazer pesquisas ou por curiosidade de busca.
2. Uso de sites pela rapidez	<b>S2</b> Porque é um modo mais prático e rápido de estudar
3. Sem necessidade de uso do CD-ROM	<b>S5</b> Por que não foi necessário usar e não tinha CD-ROM sobre os assuntos.
4. Sem oportunidade de uso do CD-ROM	<b>S9</b> Nenhum, porque nunca tive vontade e nem curiosidade. <b>S7</b> Nunca tive a oportunidade, nem para material de estudos.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

Temos, diante do uso confesso de alguns e da declaração de facilidade desse uso, por exemplo, a escola, seus atores, cenários e enredo, inseridos nesse processo de digitalização e, logo, nos conflitos que o mesmo suscita. Afinal, diante desse processo irrefreável como professores podem lidar com a qualidade dos diferentes materiais hipermediáticos e multimidiáticos que à escola já têm sido oferecidos? Como esse mesmo professor irá lidar com os vários tipos de usuário em suas diferentes autonomias?

Dentre esses conflitos, focamos o uso do hipertexto para o processo de aprendizagem, uso que tem provocado reações adversas tanto entre os professores quanto entre os alunos, e em relação a esses podemos observar seus posicionamentos em relação a ao foco, no quadro 2, a seguir.

Para alguns destes alunos, o papel do hipertexto é o de promotor de facilitação no processo de aprendizagem, como nos mostra a categoria 1 do referido quadro, enquanto que para outros, seu caráter primordial é o de complementação ao processo tradicional, o da cultura da mídia impressa na Escola, como nos mostra a categoria 2, Complementação.

**Quadro 15:** Contribuições de materiais hipermedia para a aprendizagem

<b>Quadro 15 Possíveis contribuições de materiais hipermedia para aprendizagem</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Facilidade	<b>S1</b> Porque sites e cd-roms trazem textos mais fáceis de serem lidos e compreendidos do que o de algum livro escolar, também muitas vezes trazem de alguma maneira interativa.
	<b>S2</b> Sim, pois a maioria dos sites são de fácil compreensão e mais práticas do que livros.
	<b>S4</b> Claro, tudo fica melhor com imagens, sons e outras coisas que esses materiais



	trazem, o difícil é ler coisas longas na tela.
	<b>S6</b> Porque é um meio mais fácil de estudar, vc não precisa ficar procurando um tempão nos livros, no cd-roms, em alguns vêm especificadamente, para estudo.
2. Complementação	<b>S3</b> Porque você pode obter informações e conhecimentos gerais que contribuem para a escola e para sua vida.
	<b>S5</b> Porque podemos entender, se concentrar em casa e poder reutilizar várias vezes. Mas na escola podemos tirar dúvida com o professor e trocar idéias com os colegas de classe.
	<b>S7</b> Na escola quando alguma matéria está muito vaga, ou com dificuldade, ajuda bastante e em casa para se aprofundar mais em algo.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto *Imagens do Trovadorismo*.

Novamente, temos um retrato da escola no Brasil: as diferentes visões e expectativas ao atual contexto. Facilitador ou complementador, utilizado em forma de site ou de CD-ROM, mas já presente em nossas escolas, o hipertexto deve como todo material didático promover uma aprendizagem mais efetiva e crítica, uma aprendizagem mais significativa, que atenda às necessidades de uma formação nos tempos da cibercultura, como defendemos no capítulo 2, *Elementos para o cenário: TAS, uma via para a aprendizagem na cibercultura*. Ele pode, portanto, pelas suas características ser um promotor da mudança no cenário da Educação, nos ajudar nos caminhos para a religação dos saberes, logo uma outra maneira de lidar com os problemas do mundo.

Escolhemos, então, como caminho para nossa pesquisa, a metodologia da pesquisa-ação, conforme descrevemos no capítulo 3, *Um enredo em construção*. Assim, pudemos organizar as ações do ponto de vista dos atores, alunos e professores, e também dos elementos de cena, como o hipertexto *Imagens do Trovadorismo*, com o objetivo de responder a duas perguntas:

- ✓ Quais foram os níveis de aprendizagem, segundo a TAS, que os sujeitos atingiram para o conceito da literatura trovadoresca, mediante os objetivos de aprendizagem previstos no uso de um hipertexto?

- ✓ Que aspectos da estrutura e do uso de um hipertexto, disponibilizado para aprendizagem do conceito literatura trovadoresca, influenciaram os resultados sobre os níveis de aprendizagem evidenciados?

O capítulo 4, *A Estréia*, apresenta os dados que respondem a essas perguntas. Como vimos, nossos sujeitos obtiveram maior êxito nos objetivos de aprendizagem ao qual almejávamos os níveis mais baixos da aprendizagem significativa, como os objetivos dos grupos 1, *Familiarização com uma das Línguas do Trovadorismo*, e 2, *Características dos Textos do Trovadorismo* em que esperávamos que os mesmos atingissem os níveis ASR (Aprendizagem Significativa Representacional) e ASC (Aprendizagem Significativa Conceitual). Já quanto ao desempenho dos sujeitos em relação ao grupo 3, *A Contextualização e a Valorização Histórica do Trovadorismo*, cujos resultados almejados se situavam no nível da aprendizagem significativa proposicional subordinada (ASPS), obtivemos um baixíssimo desempenho de aprendizagem.

Tais resultados justificam-se, primeiramente, pelo nível de formação de nossos sujeitos que reflete em outros dois aspectos: autonomia de leitura e autonomia cognitiva. Mas a ausência de conhecimentos subsunçores para o conceito proposto, Literatura Trovadoresca, foi determinante para o desempenho descrito de nossos sujeitos. A formação tradicional, na qual nossos alunos ainda se encontram presos, fruto de uma influência da Lógica Formal e do Positivismo, que empobrece a formação cultural que abarca as diferenças é um aspecto dificultador do aprendizado da Literatura tanto pelo meio impresso, tradicional, quanto pelo meio hipermediático. O ensino de nível fundamental precisa ser revisto para assim poder contribuir, criar conhecimentos subsunçores ao ensino de nível médio.

No entanto, quanto ao uso e apreciação dos aspectos do hipertexto que implicaram nesses níveis de aprendizagem obtivemos respostas que nos aproximam de um melhor uso desse recurso. Ficou evidente que a elaboração e utilização de um hipertexto deve pautar-se não só em uma organização lógica, como preconiza a TAS, para que possa gerar significado psicológico ao sujeito cognoscente, mas devemos considerar também as funções dos links para um processo de leitura cognitiva. Segundo Koch (2002), são elas as funções dêiticas, coesiva e cognitiva. Elas garantem os aspectos necessários a uma hiperleitura, coesão e coerência textual, nos caminhos que o sujeito pode traçar até as informações almejadas, por exemplo. E a elaboração e o planejamento de uso do material hipermediático deve se atentar para essas funções.

Um aspecto promotor dessas funções e também da aprendizagem significativa é a linguagem. No caso, o objeto de estudo de nossos sujeitos já trazia uma dificuldade com o galego-português, pela distância no tempo e no espaço dos textos da Literatura Trovadoresca. Nossos sujeitos evidenciaram também a necessidade de uma linguagem mais acessível nos textos didáticos, inclusive. Tais fatos nos remetem à responsabilidade do professor ao mediar alunos e materiais, promovendo entre os mesmos um encontro capaz de gerar construção do conhecimento. Então, às propostas de uso de hipertextos tanto em casa quanto na sala de informática ou, nos cursos em educação a distância, por exemplo, deve levar em conta essa dificuldade dos alunos: o acesso à linguagem, lembrando que essa não é uma dificuldade nova, mas data do surgimento da Escola e das infinitas linguagens que abarca.

Como o hipertexto é uma potencialidade que pode, ou não, ser ativada pelo meio necessita de leitores prontos para as ações necessárias à leitura hipertextual. O leitor é que faz a diferença, Landow (1997). Então, a capacitação dos alunos para esse tipo de

leitura é essencial. Afinal, como atingir uma aprendizagem significativa sem autonomia de leitura?

Muitas questões foram suscitadas ou ficaram em aberto nessa pesquisa. O princípio da multiplicidade, que segundo Lévy (1999), prevê a “criação” de vários outros hipertextos a partir de um, por meio dos infinitos hiperlinks que a Internet fornece não ocorreu no uso de Imagens do Trovadorismo, pois nosso hipertexto era auto-contido, fechado. Já que pretendíamos investigar a aprendizagem em um hipertexto com essas características. Mas acreditamos que um hipertexto aberto, linkado à Internet é o ideal a uma formação sob o delineamento da Teoria da Complexidade. Como nos coloca Ramal (2002), desta forma a Educação abafará menos vozes, será mais rica já que cada leitor-usuário irá navegar nas profundezas do *corpus* internético e trará à sala de aula um conhecimento diferente do outro, os alunos socializarão nuances do conhecimento.

Outros aspectos do processo cognitivo, não contemplados neste trabalho, podem contribuir para pesquisas nesse nicho: como o papel do professor em relação à interação, dos elementos semióticos, como música e textos extra-verbais, presentes na maioria dos hipertextos. Afinal, diante deste trabalho, nos perguntamos qual a relevância da prática docente para um processo de aprendizagem significativa? Prática essa que abrange a elaboração de estratégias didáticas, desde o material até as intervenções necessárias durante o processo. Fica, então, a sugestão de que outras pesquisas sobre a utilização da TAS em sala de aula, mais precisamente, neste aspecto e sob esse contexto.

Já quanto à música e textos extra-verbais, nos indagamos sobre a utilização feita pelo usuário para o seu processo de aprendizagem: como ele as utiliza? Qual a relação dessa utilização para os níveis de aprendizagem alcançados? Logo, que critérios de escolha e inserção devemos seguir na elaboração de hipertextos? Pesquisas no campo da semiótica

e aprendizagem significativa em meios hipermidiáticos podem responder a essas perguntas.

Esperamos com esse trabalho ter contribuído para o atual momento da Educação quando apontamos caminhos para um uso do hipertexto com fins a construção da aprendizagem significativa, tanto da Literatura como de qualquer outra disciplina.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro, Editora Interamericana, 2ª edição, 1980.

BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas Literatura**. Série Idéias, número 17. São Paulo. FDE, 1994, p.21.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARRETO, Raquel. **Novas Tecnologias na Escola: um recorte discursivo**. In: Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando práticas e políticas. Raquel Goulart Barreto (org.), Nelson de Luca Pretto...[et al.]. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BARRETO, R. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo, Loyola, 2002. (p 61-88)

BELLONI, M. L. **Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática**. In BELLONI, M. L (org.). A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BIANCHINI, David. **Telecomunicações e aprendizagem significativa: relato de experiência envolvendo a utilização de mapas conceituais na sala de aula de engenharia**. Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB: Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8

BORDINI, Maria da Glória. **Acervos literários e universo digital**. IN: ANTUNES, Benedito (org.) Memória, Literatura e Tecnologia. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2005.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, MECT, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, MECT, 2000.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB/DEPPM, 2006.

\_\_\_\_\_. **Livro Branco**. Disponível em [http://www.socioinfo.org.br/livro\\_verde/](http://www.socioinfo.org.br/livro_verde/), último acesso em 15/05/05).

\_\_\_\_\_. **Livro Verde**. Disponível em [http://www.socioinfo.org.br/livro\\_verde/](http://www.socioinfo.org.br/livro_verde/), último acesso em 15/05/05).

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: \_\_\_\_\_ Vários Escritos, São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Roger. **Educação e história rompendo fronteiras** (Entrevista). *Presença Pedagógica*. V. 06 n. 31, jan./fev., p. 5-15. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHAIB, M. **Frankstein na sala de aula: as representações sociais docentes sobre informática**. *Nuances*, n.º. 8, set. 2002, p.47-64.

CORREIA, Cláudia e ANDRADE, Heloísa. **Noções Básicas de Hipertexto**. Fragmento de trabalho coletivo fruto da disciplina "Hipertexto, Hipermídia e Interatividade", ministrada no segundo semestre de 1997 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da FACOM/UFBA. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas.html>, último acesso em 24/07/05.

CRAWFORD, Richard. **Na Era do capital humano**. São Paulo: Atlas, 1994.

CYSNEIROS, P.G. **Novas tecnologias na educação – texto em construção**. Recife: (s.n.), 1998.p.205 –08.

COCHAR MAGALHÃES, Thereza Anália, CEREJA, Willian Roberto. **Panorama da Literatura**. São Paulo: Atual, 1997.

DACANAL, José Hildebrando. **Vade retro, periodização! Era uma vez a Literatura...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

DÉLORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Líber Livro Editora 2004.

DIAS, Maria Helena Pereira. **Hipertexto: uma outra dimensão para o texto, outro olhar para a Educação**. Anais do Grupo de Trabalho 16 da 27ª Reunião da ANPED, Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?; Caxambu, MG, 21 a 24 de novembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Encruzilhadas de um labirinto eletrônico. Uma experiência hipertextual**. (Tese de doutoramento). Disponível: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/> Último acesso em: 18/07/05.

DITTER, Arlyse Silva. **A aprendizagem significativa da Lírica Trovadoresca**. Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB : Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8.

\_\_\_\_\_, 2005. **Imagens do Trovadorismo**.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: Ciência. Desenvolvimento. Democracia.** São Paulo, Edufscar, 2004.

EVANGELISTA, Aracy Martins. **Algumas Reflexões sobre a relação Literatura/Escola.** Artigo apresentado na 24ª Reunião da ANPED, Caxambu, MG, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T100858950265.doc>

FERREIRA JR., Marcos Antônio. **O conceito de curativo no curso de graduação em enfermagem da Universidade Católica Dom Bosco Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa** (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB : Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8.

FREIRE, M. M. 2003. **A formação de professores para uma sociedade em processo de digitalização.** 51º Seminário do Gel. Caderno de Resumos: 77-77. Taubaté/SP.

GOMES, Poliana. **Professor de Literatura: profissão (em) perigo.** Artigo apresentado como conclusão da disciplina Teoria da Literatura, UFRJ, 2005. Disponível na revista eletrônica *Dubito Ergo Sum*, <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/arq55.htm>, último acesso em 26/10/06.

GÓMEZ (org.). **La outra mirada a la tele**, Sevilha, 1997; disponível na internet pelo endereço [www.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros](http://www.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros), último acesso em 22/03/05.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

IFA, Sérgio. **A formação pré-serviço de professores de Língua Inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.** Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 2006.

KENSKI, V. M. 2001. **O papel do professor na sociedade digital** In: Castro, A. D. de e Carvalho, A. M. P. de. (Orgs.). *Ensinar a ensinar. Didática para a escola fundamental e média.* Capítulo 5. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto.** São Paulo, Cortez, 2002.

LAJOLO, MARISA. **Do intertexto ao hipertexto: as paisagens da travessia.** IN: ANTUNES, Benedito (org.) *Memória, Literatura e Tecnologia.* São Paulo, Cultura Acadêmica, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Vestibular e o Ensino de Literatura.** Trabalho foi apresentado no XXXI Seminário do G. E.L., realizado em Lins, em 23/05/86, como parte da mesa-redonda "Mudanças nos Vestibulares da área de Comunicação e Expressão". Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm> Último acesso em 12/12/06.

LANDOW, George. (org.) **Teoria Del hipertexto.** Barcelona, Editorial Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. **Hipertext.** Disponível em <http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/htov.html>, último acesso em 18/06/05.



LEFA, Vilson. **O Texto em suporte eletrônico**, 2001. <http://www.scielo.br/scielo>, último acesso em 26/09/06.

LEMOS André. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2ª Edição, 2004.

LIMA JR., Arnaud Soares. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

LIMA, Robson Luiz Rodrigues de. **Apostila de Língua Portuguesa Para o Ensino Médio**. (Livro da Coordenação) Curitiba, Editora Positivo, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª Edição, São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Maria Cristina Paniago. **Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital**. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html) Último acesso em 27/01/06.

LOPES, Michele Lage. **Ler sem Doer – Perspectivas para a Leitura da Literatura no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, UNB, Brasília, 1999.

MARASCHIN, Cleci. **Conhecimento, Escola e Contemporaneidade**. In: Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. (Org) Nesse Maria Campos Pellanda e Eduardo Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital**. In: Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

MARTIN, James. **Hiperdocumentos e como criá-los**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MENEZES, Beatriz e TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar as outras linguagens na sala de aula**. São Paulo, Editora Contexto, 2000.

MOISÉS-PERRONE, Lígia. **Crítica e Intertextualidade. Texto, crítica e escritura**. São Paulo: Ática, 1998.

MOISÉS, Massaud. **A Análise Literária**. Editora Pensamento-Cultrix, 1999.

MORAES, Ronny. **A aprendizagem significativa de conteúdos de biologia no ensino médio, mediante o uso de organizadores prévios e mapas conceituais, com apoio de um software específico**. Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB : Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), Portugal, 2000. Publicada nas Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem

Significativa, p.p.33-45, com o título Aprendizagem Significativa Subversiva. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira>, último acesso em 06/09/05.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente**. Burgos, Espanha, 1997. Conferência feita no Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira>, último acesso em 09/08/05.

\_\_\_\_\_. **Aprendizaje Significativo: Fundamentacion Teórica y Estratégias Facilitadoras**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1999, p.151-180.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e aprendizagem significativa**. Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 setembro de 2003. Versão revisada e ampliada de participação em mesa redonda sobre Linguagem e Cognição na sala de aula de Ciências, realizada durante o II Encontro Internacional Linguagem, Cognição e Cultura, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 16 a 18 de julho de 2003. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira>, último acesso em 03/08/05.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI - Jornadas Temáticas – Paris França – 1998**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

-----1997, **O Método: As idéias: A sua natureza, vida, habitat e organização**, trad. del fr. por Juremir Machado da Silva, Mem Martins: Publicações Europa-América.

MORIN, André. **Pesquisa-ação Integral e Sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004

NEGROPONTE, Nicholas. **Vida Digital**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

OSAKABE H.; FREDERICO E.Y. **Literatura. Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/DEPPEM, 2004.

PAULA, Clélia Andrade de. **O uso de mapas conceituais no ato de leitura literária - Uma análise das representações mentais de alunos do ensino superior**. Dissertação de Mestrado, UCDB, Campo Grande, 1999.

PELLANDA, Nize e PELLANDA, Eduardo C. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lèvy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PERNIGOTTI, Joyce M. **O hipertexto: uma máquina de guerra na aprendizagem**. In: Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento. MEDEIROS, Marilu F. e FARIA, Elaine T. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIATTI, Célia Beatriz. **Aprendizagem significativa: o conceito de seres vivos na concepção de alunos nas séries iniciais.** Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB : Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. **Anotações sobre ensino de história e aprendizagem significativa.** Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB : Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8.

RAMAL, Andréa Cecília. Educação na Cibercultura. Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAZERA, Júlio César Castilho. **Mapas conceituais em projetos de aprendizagem que integram recursos telemáticos: representações e conseqüências na utilização.** Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB : Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8.

ROGEMONT, Denis. **O Amor e o Ocidente.** Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1988.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. **O modelo de ensino de David Ausubel.** In: PENTEADO, Wilma Millan Alves (org.). Psicologia e ensino. São Paulo: Papelivros, 1980, p. 59-83.

ROSADO, E.M.S. **Contribuições da psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem.** Águas de Lindóia: Anais do encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Pp. 217-237, 1998.

RÖSING, T. M. K. (Org.). **Práticas Leitoras para uma Cibercivilização V.** Passo Fundo - RS: UPF Editora, 2005.

\_\_\_\_\_, T. M. K. (Org.); FALCI, Nurimar Maria (Org.). **Edgar Morin: religando fronteiras.** 1. ed. Passo Fundo - RS: UPF Editora, 2004.

\_\_\_\_\_, T. M. K. (Org.); TEIXEIRA, Eliana (Org.); BECKER, Paulo (Org.). **Na galáxia de Gutenberg.** Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

\_\_\_\_\_, T. M. K. (Org.). **Do Livro ao CD-ROM: novas navegações.** Passo Fundo: UPF Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, T. M. K.. **Ler na Escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SANTOS, Alckmar Luiz dos Santos. **Saber o/no/do ciberespaço.** IN: ANTUNES, Benedito (org.) Memória, Literatura e Tecnologia. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2005.

SANTOS, Ausdy Nazareth Castro. **Arte, Expressão, Tradição, Originalidade... Como Ensinar Literatura?** Dissertação de Mestrado. UCDB. Campo Grande, MS, 2005.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (1. : 2005 : Campo Grande, MS) UCDB : Ed. UNIDERP, 2005. 1 CD-ROM ISBN 85-7704-003-8.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

VALENTE, J.A. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In. VALENTE, J.A (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_, J.A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In. VALENTE, J.A (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

WANDELLI, Raquel. **Leituras do Hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

ZILBERMANN, Regina. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de Literatura**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 1998.

## Anexo 1 – Avaliação de Sondagem – Primeira Etapa

O trovadorismo, estética medieval que surgiu na idade média, apresenta textos líricos (poemas) e estes se classificam em quatro tipos: cantigas de amor, cantigas de amigo, cantigas satíricas (escárnio e mal dizer) e cantigas de Santa Maria. Identifique os elementos solicitados abaixo, eles são as características básicas para você analisar, comparar e classificar cada um dos textos abaixo. São textos da estética que você pode se aprofundar ao consultar os materiais *Imagens do Trovadorismo*.

### Texto número 1:

Ai flores, ai flores do verde pino,  
Se sabedes novas do meu amigo?

Ai Deus, e u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo,  
Se sabedes novas do meu amado?

Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo  
Aquel que mentiu do que pôs comigo?

Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado  
Aquel que mentiu do que me á jurado?

Ai Deus, e u é?

Vos preguntades polo voss amigo?  
E eu bem vos digo que é san e vivo

Ai Deus, e u é?

Vos preguntades polo voss amado?  
E eu bem vos digo que é vivo e sano

Ai Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é san e vivo,  
E será vosc anto prazo saido.

Ai Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é viv e sano  
E será vos ant o prazo passado.

Ai Deus, e u é?

**Dom Dinis**

### Texto número 2:

Ir-vos queredes, mia senhor,  
e fiqu' end'l eu con gran pesar,  
que nunca soube ren amar.  
ergo vós, dès quando vos vi.  
E pois que vos ides d'aqui,  
senhor fremosa, que farei?

E que farei eu, pois non vir  
o vosso mui bon parecer?  
Non poderei eu mais viver,  
se me Deus contra vós non vai  
Mais ar dizede-me vos ai,  
senhor fremosa, que farei.

E rogu' eu a Nostro Senhor  
que, se vós vos fordes d'aquen,  
que me dê via morte por en  
ca muito me será mester.  
E se mia-a el dar non quiser:  
senhor fremosa, que farei?

Pois mi-assi força voss'amor  
e non ousou vosco guarir,  
dês quando me de vos partir,  
eu que non sei ai ben querer,  
querria-me de vos saber:  
senhor fremosa, que farei?

**Nuno Femandes Tomeol**

**Texto número 3**

Ai dona fea! fostes-vos queixar  
 porque vos nunca louv'en meu trobar  
 mais ora quero fazer un cantar  
 en que vos loarei toda via  
 e vedes como vos quero loar  
 dona fea, velha e sandia

Ai dona fea! se Deus me perdon!  
 e pois havedes tan gran coraçõ  
 que vos eu loe en esta razon

vos quero já loar toda via,  
 e vedes qual será a loaçõ:  
 dona fea, velha e sandiá!  
 Dona fea, nunca vos eu loei

en meu trobar, pero muito trobei;  
 mais ora i . a um bom cantar farei  
 en que vos loarei toda via;  
 e direi-vos como vos loarei:  
 dona fea, velha e sandia!

**João Garcia de Guilhade****Texto número 4**

Quen a omagen da virgem  
 Et de seu Fillo onrrar,  
 D'eles sera muit'onrrado  
 No seu bem, que non á par.

E de tal razon com'esta  
 Vos direi, se vos prouguer,  
 Miragre que fez a Virgen,  
 Que sempre nosso bem quer,  
 Perque ajamos o reyno  
 De seu Fill ond'a moller  
 Primeiro nos deitou fora,  
 Que foi malament'errar

Depois nem a quinze dias  
 O menynno esto fez  
 Cada dia; mais o Fillo  
 Da Virgen de muni bom pres  
 Lle diss'um dia: - Contigo  
 Nos comerei outra vez,  
 Se eras mig'e com meu Padre  
 Non quiseres yr iantar.

**Dom Alfonso**

1) Cada um dos tipos de cantiga apresenta um eu lírico (personalidade poética) podendo ser feminino ou masculino. Identifique o eu lírico em cada um dos quatro textos, retirando o verso que comprova sua resposta.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b><i>Eu Lírico</i></b>	Amigo	Amor	satírica	Santa Maria
<b>Verso</b>				

2) O trovadorismo se deu em meio às Cruzadas, uma guerra santa entre católicos da Península Ibérica e mulçumanos árabes que queriam a conquista do espaço ibérico. Jovens em nome de Deus deixavam seus amores, mães rezavam em prol de seus filhos, o culto a Maria cresceu, até para fortalecer a guerra. Neste contexto surgem alguns dos temas dos poemas/cantigas trovadorescas. Identifique o tema de cada uma das quatro cantigas e transcreva o verso em que ele se tornou mais explícito para você.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b><i>Tema</i></b>				
<b>Verso</b>				

3) Cruzando as afirmações acima você pode agora classificar os quatro poemas/as quatro cantigas nos tipos mencionados na introdução.

	Cantiga nº. 1	Cantiga nº. 2	Cantiga nº. 3	Cantiga nº. 4
<i>Tipo</i>				

4) Agora, com suas palavras, explique como você chegou à classificação da questão anterior, a número quatro.

Cantiga nº. 1:

Cantiga nº. 2:

Cantiga nº. 3:

Cantiga nº. 4:

5) O texto que se encontra abaixo é um poema do trovadorismo. Usando os elementos identificados para cada uma das cantigas, como você a classificaria. Por quê?

“Amigos, non poss’eu negar  
A gran coita que d’amor ei,  
Ca me vejo sandeu andar  
E com sandece o direi:

Os olhos verdes que eu vi  
Me fazem or(a) andar assi.

Pero quen quer s’entenderá  
Aquestes olhos quaes son  
E d’est’alguen se queixará  
Mais eu já moira, quer non:

Os olhos verdes que eu vi  
Me fazem or(a) andar assi.”

6) Abaixo se encontra uma canção gravada pela Banda Legião Urbana em seu álbum “V” no ano de 1991.

### LOVE SONG

*Pois naci nunca vi Amor  
e ouço d’el sempre falar.  
Pero sei que me quer matar  
mais rogarei a mia senhor  
que me mostr’aquele matador  
ou que m’ampare*

*d'el melhor.*

Observe os aspectos que a compõem: tema, eu lírico (personalidade poética), forma... Você diria que é uma canção trovadoresca? Se sim qual o tipo?

7) Atualmente, ainda se vê amores arrebatadores e se o homem for em busca da mulher com palavras tão elogiosas diz-se que ele está dando uma cantada (em várias regiões do Brasil) ou uma trovada (no Rio Grande do Sul). Que relação você vê entre o uso atual dessas palavras e o período literário medieval, o trovadorismo?

8) Leia os textos que seguem:

**A FORMOSA NA ORGIA**  
**MARWAN BEN ABD AL-RAHMIN, chamado AL-TALIQ**  
**(morto em 1009).**

*Seu talhe flexível era um ramo que balouçava sobre o montão de areia de seus quadris, e do qual colhia meu coração frutos de fogo.*  
*Os ruivos cabelos que cobrem suas têmporas debuxavam um lam na branca página da maçã do rosto, com ouro que escorre sobre prata.*  
*Estava no apogeu de sua beleza,*  
*como o ramo se veste de folhas.*  
*O vaso cheio de roxo néctar era, entre seus dedos brancos, como um crepúsculo que amanheceu em cima de uma aurora.*  
*Saía o sol do vinho, e era sua boca o poente, o oriente a mão do copeiro,*  
*que ao despejar o vinho pronunciava fórmulas cortesias.*  
*E ao pôr-se no delicioso ocaso de seus lábios, deixava o crepúsculo nas maçãs de seu rosto.*

**Você É Linda**

**Composição: Caetano Veloso**

Fonte de mel  
Nuns olhos de gueixa  
Kabuki, máscara  
Choque entre o azul  
E o cacho de acácias  
Luz das acácias  
Você é mãe do sol  
A sua coisa é toda tão certa  
Beleza esperta  
Você me deixa a rua deserta  
Quando atravessa

Linda  
É sabe viver  
Você me faz feliz  
Esta canção é só pra dizer  
E diz  
Você é linda  
Mais que demais  
Você é linda sim  
Onda do mar do amor  
Que bateu em mim

Você é forte  
Dentes e músculos  
Peitos e lábios  
Você é forte  
Letras e músicas  
Todas as músicas  
Que ainda hei de ouvir  
No abaeté  
Areias e estrelas  
Não são mais belas  
Do que você  
Mina de estrelas  
Diga o que você quer

Gosto de ver  
Você no seu ritmo  
Dona do carnaval  
Gosto de ter  
Sentir seu estilo  
Ir no seu íntimo  
Nunca me faça mal

Linda  
Mais que demais  
Você é linda sim  
Onda do mar do amor  
Que bateu em mim  
Você é linda  
E sabe viver  
Você me faz feliz  
Esta canção é só pra dizer  
E diz

Mais de mil anos separam um texto do outro. O primeiro, A Formosa na Orgia, é de um autor árabe e o segundo texto é do compositor brasileiro Caetano Veloso. Comparando elementos estilísticos, tema, tipos de rima, figuras de linguagem etc; você vê algum elemento que mostre a influência do trovadorismo no texto do Caetano Veloso?

Não? Porquê?

Sim? Porquê?

9) O repente, tipo de texto nordestino (ou seus homônimos, que tem nome diferente, mas significam a mesma coisa) é apontado por alguns como inspirador do *rap* (*rhythm'n'poetry*)



– ritmo e poesia) americano, que nasceu do improviso falado sobre diferentes bases musicais. Estes ritmos têm grande influência das cantigas satíricas e nestes textos havia sempre a presença de diálogo e o autor fazia uma análise de mundo. Leia os trechos da canção *E você?* Do rapper brasileiro Gabriel Pensador me diga se eles se assemelham às cantigas satíricas e por quê?

### **E Você? Gabriel Pensador**

Composição: Agostinho Ferreira da Silva/Gabriel O Pensador/Fabio Fonseca/Marcelo Mansur

*Brasileiro é o que eu sou  
Rapper brasileiro  
Mas eu sou um brasileiro antes de ser rapper ou pagodeiro ou os dois ou nenhum  
Posso assimilar a cultura do mundo inteiro  
Mas sei que nasci no Rio de Janeiro - Brasil  
Então não seja imbecil de pensar que eu não poderia cantar assim ou assado  
Porque eu vou me expressar na forma e na hora que eu escolher*

.....

*E eu falo pra todos aqueles que querem me ouvir e vão concordar ou discordar  
Talvez acordar  
Talvez me seguir ou talvez me vaiar (mas eu vou defecar)  
E eu falo pros meus conterrâneos mas posso falar pro estrangeiro  
Mas "eu sou apenas um rapaz latino-americano"  
Então em primeiro lugar o que eu falo é pros brasileiros  
Inclusive pras "Lôrabúrras" pros playboys pros militares e pros crentes*

..... *m esquecer o nosso valor nacional  
Fome Corrupção Desigualdade Povo covarde Desemprego...  
Antigamente o sistema escravista não dava espaço ao trabalho livre  
Hoje os problemas são outros  
O espaço ainda é pouco e a superpopulação que o diga  
E mesmo hoje em dia é bom que se lembre:  
Os que trabalham não são homens livres e continuam escravizados como sempre  
-Escravos- é isso o que somos  
Escravos da própria falta de atitude  
Alguns se iludem ficam esperando que alguma coisa mude...  
Os mais afetados esquecem onde tão e aplaudem tudo o que for importado  
Espero que tenha ficado bem claro de que lado eu tô  
Apesar de ser um terráqueo  
Gabriel O Pensador nunca vai se esquecer o pedaço do planeta de onde ele saiu:  
Esse pedaço bonito cansado sofrido e explorado chamado Brasil  
Então se você só dá atenção para o que vem de fora não me dê atenção*

.....

*É somente a capital cultural do território nacional que é o purgatório da beleza e do caos no verão  
ou no inverno  
Purgatório que pra muitos é bem pior que o inferno*

*E ao mesmo tempo é o céu pra outros poucos sortudos  
Brasileiros surdo-mudos que apesar de tudo estar sorrindo para eles continuam negando e  
cuspindo naqueles que tão pedindo e sentindo "o gosto amargo desse nosso egoísmo que destrói os  
nossos corações"  
Será só imaginação?  
Não Não Acho que não  
E se você não quer realidade então vai ver televisão  
Mas eu tô na vida real e não quero fugir dessa realidade  
E eu acho que até passava mal se me olhasse no espelho e enxergasse um covarde  
Então eu vou continuar o idealismo que parece arte  
E se precisar mudo até de nome feito o Chico Buarque  
E "apesar de você" não se mexer  
Não sei porquê sua anta  
Me escuta  
De que adianta ser filho da Santa?  
Melhor seria ser filho da luta  
Seria bom se tudo fosse um sonho e quando eu acordasse estivesse tudo lindo e pronto  
Mas isso nós não merecemos porque só vivemos dormindo no ponto  
Então eu tento ficar acordado até na cama quando eu tô dormindo  
E também não sou de nenhuma tribo urbana porque eu não sou totalmente índio  
Eu tenho um pouco de índio no sangue mas não no sangue inteiro  
Eu tenho um pouco de tudo no sangue porque eu sou brasileiro  
Mas o que eu definitivamente não tenho no sangue é vergonha de ser o que eu sou  
E não sei porque os brasileiros não têm auto-estima e não se dão valor  
Mas eu me valorizo  
Minha cabeça  
Minhas idéias  
Meus amigos  
Minha liberdade de pensamento  
Minha terra  
O chão onde eu piso  
Meu estilo  
Minha cultura  
Os costumes e o povo de onde eu vivo  
Entre tantas outras coisas que eu valorizo e que depois você vai entender  
E você amigo? Valoriza o quê?*

10) Leia os textos que seguem.

### **Cheia de Graça Padre Marcelo Rossi**

Composição: Minist. Caminho Santo/G.Afonso-CD És o nosso Deus-Banda Vida Nova

**Ave Maria, cheia de graça, e mãe do meu Senhor (bis).**

**Ès mais formosa e bela que a flor, que exala seu perfume em meu coração.**

**Maria Imaculada, nossa mãe, que trouxe Cristo ao mundo para nos salvar.**

**Eu te ofereço minha vida ó minha mãe, e te peço que me guies pelas tuas mãos.**

**Te peço a paz e a humildade prá servir, com amor e caridade ao meu irmão**

**Ave Maria, cheia de graça e mãe do meu Senhor (bis)**

### **Quen a Omagen da Virgem**

*Quen a omagen da virgem  
Et de seu Fillo onrrar,  
D'eles sera muit'onrrado  
No seu bem, que non á par.*

*E de tal razon com' esta  
Vos direi, se vos prouguer,  
Miragre que fez a Virgen,  
Que sempre nosso bem quer,  
Perque ajamos o reyno  
De seu Fill ond'a moller  
Primeiro nos deitou fora,  
Que foi malament'errar.*

*Depois nem a quinze dias  
O menynno esto fez  
Cada dia; mais o Fillo  
Da Virgen de muni bom pres  
Lle diss'um dia: - Contigo  
Nos comerei outra vez,  
Se eras mig'e com meu Padre  
Non quiseres yr iantar.*

As duas canções aparecem em momentos de crise religiosa, em que a igreja católica utiliza para não perder para o inimigo. Você pode identificar e explicar o momento representado por cada canção?

## **Anexo 2 – Roteiro da Entrevista - Primeira Etapa**

Indagar o sujeito quanto ao seu percurso de construção da resposta a cada questão:

- Como você chegou a esta resposta? Por que esta é a resposta?
- O que está escrito na pergunta lhe ajudou na resposta?
- O que está escrito no texto que lhe ajudou na resposta?

Caso o sujeito tenha errado, realizar perguntas que contraponham a resposta errada a uma possibilidade de acerto.

- Você classificou a cantiga como...
- Foi baseado em quê?
- E se você classificasse a cantiga observando esse aspecto...

Caso o sujeito tenha respondido, em branco realizar perguntas que investiguem os motivos do não entendimento ou outros.

- Sua resposta ficou em branco, Por quê?

**Anexo 3 – Questionário sobre o Hipertexto – Primeira Etapa**

Aluno (a):.....

1) Antes de usar o site Imagens do Trovadorismo, você já utilizou outros sites para estudar?

( ) Sim            ( ) Não

Qual (is)? E Por quê?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2) E CD-ROM, você já usou para estudar?

( ) Sim            ( ) Não

Qual (is)? E Por quê?

-----  
-----  
-----  
-----

3) Você acha que sites ou CD-ROM podem contribuir para o seu processo de estudo?

( ) Sim            ( ) Não    ( ) Em casa    ( ) Na escola

Por quê?

4) Vá ao relatório de links que você fez ao longo desta etapa do projeto e indique qual o link você escolheu primeiro, naquele momento de exploração do site, em nosso primeiro dia.

Nº. do link escolhido como o primeiro: .....

Qual foi o motivo da sua escolha?

---

---

---

---

5) Vamos conversar um pouco sobre as músicas presentes em nosso site?

5.1) Você considera a quantidade de música (3) em nosso site é:

muito  pouco  adequada

Justificativa:

---

---

---

---

5.2) Você considera que a presença da música, sua recorrência, é:

muito presente  pouco presente  adequada

Justificativa:

---

---

---

---

5.3) As músicas estão audíveis?

muito  pouco  adequada

Justificativa:

---

---

---

---

5.4) Você acha pertinente (tem a ver) as músicas inseridas no site:

muito pertinente  pouco pertinente  não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

6) Vamos conversar um pouco sobre as imagens presentes em nosso site?

6.1) Você considera a quantidade de imagens em nosso site é:

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

6.2) Você considera que a presença das imagens, sua recorrência, é:

muito presente  pouco presente  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

6.3) As imagens estão nítidas?

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----

-----  
-----

6.4) Você acha pertinente (tem a ver) as imagens inseridas no site:

muito pertinente  pouco pertinente  não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

7) Vamos conversar um pouco sobre os movimentos presentes na abertura do nosso site?

7.1) Você considera a quantidade de movimentos em nosso site é:

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

7.2) Você considera que a presença dos movimentos, sua recorrência somente no início, é:

muito presente  pouco presente  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

7.3) Os movimentos contribuem para o seu aprendizado?

muito  pouco  adequadamente

Justificativa:



-----  
-----  
-----  
-----

7.4) Você acha pertinente (tem a ver) os movimentos inseridos no site:

muito pertinente  pouco pertinente  não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8) Vamos conversar um pouco sobre os textos presentes no nosso site?

8.1) Você considera a quantidade de textos em nosso site é:

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.2) Você considera que a presença dos textos, sua recorrência, é:

muito presente  pouco presente  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.3) Os textos estão legíveis?

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.4) Você acha pertinente (tem a ver) os textos inseridos no site:

( ) muito pertinente ( ) pouco pertinente ( ) não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.5) A linguagem em que foram produzidos os textos:

( ) é formal, mas não impediu o meu acesso ao conteúdo;

( ) é formal, e impediu o meu acesso ao conteúdo;

( ) é formal, e necessitei do auxílio da professora;

( ) é informal (coloquial) e, portanto não dificultou o meu acesso ao conteúdo;

( ) é informal (coloquial), mas necessitei do auxílio da professora para compreender o conteúdo.

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

9) Ao observar seu relatório de links consultados a cada atividade é possível perceber que houve um link que você utilizou mais que os outros. Qual foi?.....

E por que você o consultou tantas vezes?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

-----  
-----  
-----  
10) Ao utilizar o site você pôde perceber a organização do mesmo:

- Uma apresentação inicial com movimentos em um total de quatro slides;
- Um menu principal, já possível de ser acessado desde o primeiro slide, que dava acesso aos links que compõem o site;
- Barras superiores e inferiores permanentes (em todos os links) para dar acesso ao menu, ao vocabulário e aos link s saiba mais e resumo;
- Links internos que possibilitavam, conforme o assunto tratado, a conexão com um link correspondente ao assunto.

Comente positiva ou negativamente sobre essa organização. Dê sugestões se necessário.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

11) O site tem duas cores predominantes: bege e vinho. Qual sua opinião sobre isso?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

12) Para cada link foi escolhido uma gravura, assim como um ícone para indicar saída, continuidade (setas), e resumo, saiba mais, referências bibliográficas, vocabulário e o menu. Você acha que eles te ajudaram a navegar no site?

Sim    Não

Por quê?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

13) Acha que estudar sobre Literatura, arte literária em uma perspectiva histórica, através de um site é uma boa possibilidade de aprendizagem?

Sim    Não

Por quê?

.....  
.....

14) Se você fosse o autor desse material, o que faria de diferente?

-----  
-----  
-----  
-----

15) Existe alguma coisa que não foi perguntada, mas você gostaria de falar? Utilize o espaço abaixo.

-----  
-----  
-----  
-----

#### Anexo 4 – Tabelas Categorias sobre Tema – Primeira Etapa

<b>Categoria – imposição da escola</b>
<b>S3</b> - Mais ou menos... eu costumo usar mais para conversar... Bater-papo...às vezes uso para pesquisa, nos trabalhos, coisa assim trabalhos,quando tem algum trabalho na Internet, mesmo para revisar para estudar.
<b>S8</b> Eu uso porque a apostila do colégio vem com cd, eu estudo pela apostila e o pelo cd.
<b>Categoria - benefícios e entretenimento</b>
<b>S4</b> Mais ou menos...eu costumo usar mais para conversar... bater-papo...às vezes uso para pesquisa,
<b>S7</b> Internet, cd-rom não, mas... Eu gosto de ler pela Internet, pois me mantém mais concentrado que ler um livro. Porque é completo, o cd é meio lento ainda tem problemas.
<b>S1</b> Mais ou menos. Ah, porque entro pra Internet pra conversar e pra ver <i>e-mail</i> , estudar mesmo eu estudo em casa, com livro e tal.
<b>Categoria Expectativa da rapidez</b>
<b>S3</b> Eu espero que seja bem prático que dê pra entender, que seja bem fácil, bem resumido
<b>S8</b> Informações claras e precisas que demoraria muito para sintetizar tirando do livro
<b>Categoria Expectativa da Eficiência</b>
<b>S2</b> Ah... tipo que chame atenção!Você vai lendo e cada vez mais vai lendo o que vai também ...Entendeu? Com figura também... e você grava aqui a figura, aí você já sabe o que tava escrito, aí é até melhor pra memorizar.
<b>Categoria Expectativa da Sedução</b>
<b>S5</b> Que seja bem claro, acho deveria ter interatividade, figuras ... Só acho que é isso, seja bem colocadas as coisas... no lugar certo. Acho que cada figura adequada aos textos, aos assuntos,né?Curiosidadezinhas... bem organizadas.
<b>S10</b> Que chame bastante atenção... porque realmente é muito difícil ficar estudando pelos livros... assim... é uma coisa monótona. Espero assim... tenha bastante atividade... bem chamativa.

FONTE: Questionário sobre o uso do material.

## Anexo 5 – Tabelas sobre Aprendizagem com Hipertexto - Primeira Etapa

<b>Categorias</b>	<b>Aprendizagem com o material Imagens do Trovadorismo</b>
<b>Clareza</b>	S7- Sim, ele é bem claro fala bem o que é o conteúdo...
<b>Atração</b>	S2 - Eu aprendo mais fácil quando é bem mais resumido, é bem mais interessante, chama a atenção. É que acho muito tédio ficar lendo livro assim sem nenhum atrativo... diferente ... achei bem mais fácil... entender com multimídia.
<b>Reforço</b>	Considero sim, é só você se concentrar no que você tá fazendo, que você consegue aprender. Não... acho que sim... ficaria bom porque você pega no texto pra reforçar as idéias que passou durante a aula.

FONTE: Questionário sobre o uso do material.

## Anexo 6 - Tabela Níveis de Acerto Declarativo - Primeira Etapa

**Tabela 1:** Desempenho dos Sujeitos Primeira Etapa

Sujeito/ Questões (Assunto)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
<b>Q.1</b> Eu Lírico de cada cantiga	NASR	NASR	NASR	NASR	NASR	X	NAM	X	NAM	NAM	NASR
<b>Q.2</b> Tema de cada cantiga	NASR	NASR	NASR	NASR	X	C	NASR	NASR	NASR	X	NASR
<b>Q.3</b> Classificação de cada cantiga	NASC	X	NAM	NAM	NAM	X	NASR	X	NASR	X	X
<b>Q.4</b> Justificativa da classificação	NASR	NASR	X	X	NASC	X	NASC	X	NASC	X	X

NASR= Nível de Aprendizagem Significativa Representacional

NASC=Nível de Aprendizagem Significativa Conceitual

NASPS= Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada

NAM=Nível de Aprendizagem Mecânica

## Anexo 7 - Tabela Níveis de Acerto Contextualizado - Primeira Etapa

**Tabela 1:** Desempenho dos Sujeitos Primeira Etapa

Sujeito/ Questões (Assunto)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
<b>Q.5</b> Análise de uma cantiga com elementos dúbios	NASC	X	NASPS	X	X	X	X	X	NASC	X	X
<b>Q.6</b> Análise de uma cantiga	NASC	NASC	NASC	X	X	X	X	NASC	NASC	NASC	X
<b>Q.7</b> Legado Lingüístico do Trovadorismo	X	NASC	NASC	X	NASPS	NASC	X	X	X	X	X
<b>Q.8</b> Influências da Cantiga Satírica	X	NASPS	NASPS	X	X	X	NASC	X	X	X	X
<b>Q.9</b> Influências da Cantiga de Amor	X	NASC	X	X	NASPS	NASC	X	X	X	NASPS	NASPS
<b>Q.10</b> Influências da Cantiga de santa Maria	X	NASC	X	X	X	X	X	NASC	X	X	X

NASR= Nível de Aprendizagem Significativa Representacional

NASC=Nível de Aprendizagem Significativa Conceitual

NASPS= Nível de Aprendizagem Significativa Proposicional Subordinada

NAM=Nível de Aprendizagem Mecânica



## Anexo 8 - Análise dos Dados – Questionário sobre o Hipertexto – Primeira Etapa

### Expectativas quanto ao material Imagens do Trovadorismo

<b>Categoria Expectativa da rapidez</b>
S7 tenha poucos textos... seja bem resumido.
S10 Que ele não fique enrolando pra explicar as coisas da Literatura.
<b>Categoria Expectativa da Eficiência</b>
S4 Um material que tenha coisas que me ajude a gostar de Literatura como por exemplo imagens...
<b>Categoria Expectativa da Sedução</b>
S4 Algo que chame bastante minha atenção, como por exemplo, tenha poucos textos... seja bem resumido
S3 Um material que tenha coisas que me ajude a gostar de Literatura como por exemplo imagens...
S5 Que ele seja um material com as coisas legais que eu falei... tipo cheio de coisas diferentes entende, é isso que faz a leitura no computador ser diferente... as coisas que a gente tem para fazer nela.
S1 Um material que tenha muitas figuras da época, que seja bem atraente, me faça gostar do que vou estudar.

Fonte: Dados sobre Questionário uso do material

### Consulta ao material – Apreciação quanto a imagens

<b>Categoria Encantamento</b>
S4 Eu acho que era pouca imagem, porque eu sou ao contrário não gosto de ler... mas assim que tiver na figura que me chama atenção eu leio. Entendeu minha curiosidade é saber o porque da figura... Eu acho que deveria ter mais figura.
<b>Categoria Dificuldade</b>
S8 Ah eu acho que a figura atrapalha se não tem um texto que explique para facilitar.

Fonte: Dados sobre Questionário uso do material

### Consulta ao material – Apreciação quanto à música

<b>Categoria Contextualização</b>
S1 Bom eu achei, que tava bem adequado porque dependendo do assunto, por exemplo, era mais calmo, mais delicado, uma música mais lenta, tava bem calma.
S5 Ahhhnnnnn tinha... por causa se ela era música de antigamente da idade média que tá falando da idade média achei que tinha a v...
<b>Categoria Problematizadora da Concentração</b>
S9 Torna a leitura mais lenta porque você não fica só parado!
<b>Categoria Facilitadora da Concentração</b>
S4 Ah eu gostei da música, tipo era meio relaxante, me concentrava mais no que tava escrito, eu gostei da música.

Fonte: Dados sobre Questionário uso do material

### Consulta ao material – Apreciação quanto a cores e formas

<b>Categoria Contextualização</b>
S7 claro é tudo bem antigo..
S1 São essas as cores que nos colocam no tempo da cantiga.
<b>Categoria Prazer Estético</b>
S3 Quando a gente pega um material assim colorido, vivo é diferente de estudar com livro, no preto e no branco.

Fonte: Dados sobre Questionário uso do material

**Anexo 9 – Hipertexto Imagens do Trovadorismo – Versão 2005 – Segunda Etapa  
CD**



## **Anexo 10 – Avaliação de Sondagem – Autonomia de Leitura – Terceira Etapa**

Leia, ouça e interprete o texto abaixo conforme solicitado nas questões que seguem.

### **Eu Era um Lobisomen Juvenil Legião Urbana**

Composição: Dado Villa-Lobos/Renato Russo/Marcelo Bonfá

Luz e sentido e palavra - Palavra é e o coração não pensa  
Ontem faltou água  
anteontem faltou luz  
teve torcida gritando quando a luz voltou  
Não falo como você fala mas vejo bem o que você me diz  
Se o mundo é mesmo parecido com que vejo  
prefiro acreditar no mundo do meu jeito  
E você estava esperando voar  
Mas como chegar até as nuvens com os pés no chão?  
O que sinto muitas vezes faz sentido  
E outras vezes não descubro o motivo  
Que me explique porque é que não consigo ver sentido  
No que sinto, no que procuro e desejo que faz parte do meu mundo  
O arco-íris tem sete cores  
E fui juiz supremo  
Vai, vem embora, volta  
Todos tem, todos tem suas próprias razões  
Qual foi a semente que você plantou?  
Tudo acontece ao mesmo tempo  
Nem eu mesmo sei direito o que está acontecendo  
E daí, de hoje em diante, todo dia vai ser o dia mais importante  
Se você quiser alguém pra ser só seu  
É só não se esquecer eu estarei aqui  
Não digo nada, espero o vendaval passar  
Por enquanto eu não sei  
O que você me falou me fez rir e pensar  
Porque estou tão preocupado por estar tão preocupado assim  
Mesmo se eu cantasse todas as canções  
Todas as canções, todas as canções  
Todas as canções do mundo  
Sou bicho do mato  
Mas se você quiser alguém pra ser só seu  
É só não se esquecer eu estarei aqui  
Se você quiser alguém pra ser só seu

É só não se esquecer eu estarei aqui  
Se você quiser alguém pra ser só seu  
É só não se esquecer eu estarei aqui  
Se você quiser alguém pra ser só seu  
É só não se esquecer eu estarei aqui  
Ou então não terás jamais a chave do meu coração

1) Este texto pode ser considerado um poema? Explique com os conhecimentos que você tem sobre Literatura e exemplifique com trechos do texto.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2) Com elementos do texto, explique a diferença entre linguagem denotativa e conotativa.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3) Demonstre seus conhecimentos sobre linguagem conotativa retirando do texto versos que exemplifiquem quatro figuras de linguagem e identifique-as.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4)Releia o texto e identifique a idéia-chave do mesmo, explicando com elementos do texto.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) Diante da idéia-chave, e da interpretação do título, qual a mensagem do texto.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Anexo 11 - Atividades para Autonomia de Leitura – Terceira Etapa**

**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data:

Aluno:.....

*Antes das Seis*  
Dado Villa- Lobos/ Renato Russo

Quem inventou o amor?  
Me explica por favor  
Quem inventou o amor?  
Me explica por favor

Vem e me diz o que aconteceu  
Faz de conta que passou  
Quem inventou o amor?  
Me explica por favor

Daqui vejo o seu descanso  
Perto do seu travesseiro  
Depois quero ver se acerto  
Dos dois quem acorda primeiro

Quem inventou o amor?  
Me explica por favor  
Quem inventou o amor?  
Me explica por favor

Enquanto a vida vai e vem  
Você procura achar alguém  
Que um dia possa lhe dizer  
- Quero ficar só com você

Quem inventou o amor?

O que você compreendeu do texto? Explique?  
Será que o amor sempre fez parte das manifesta-  
ções artísticas?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Anexo 12– Avaliação Final – Autonomia de Leitura - Terceira Etapa**

**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data:

Aluno:.....

Leia e interprete o texto abaixo conforme solicitado nas questões que seguem.

**Queixa**

Caetano Veloso

Um amor assim delicado, você pega e despreza  
Não devia Ter despertado, ajoelha e não reza  
Dessa coisa que mete medo pela sua grandeza  
Não sou o único culpado, disso eu tenho a certeza  
Princesa, surpresa, você me arrasou

Serpente, nem sente que me envenenou  
Senhora e agora me diga onde vou  
Senhora, serpente, princesa

Um amor assim violento quando torna-se mágoa  
É o avesso de um sentimento, oceano sem água  
Ondas: desejos de vingança nessa desnatureza  
Batem forte, sem esperança contra a tua dureza

Princesa, surpresa, você me arrasou  
Serpente, nem sente que me envenenou  
Senhora e agora me diga onde eu vou  
Senhora, serpente, princesa

Um amor assim delicado nenhum homem daria  
Talvez tenha sido pecado apostar na alegria  
Você pensa que eu tenho tudo e vazio me deixa  
Mas Deus não quer que eu fique mudo e eu te grito esta  
queixa

Princesa, surpresa, você me arrasou  
Serpente, nem sente que me envenenou

Senhora e agora me diga onde eu vou  
Amiga, me diga

1) Este texto pode ser considerado um poema? Explique com os conhecimentos que você tem sobre Literatura e exemplifique com trechos do texto.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2) Com elementos do texto, explique a diferença entre linguagem denotativa e conotativa.

.....  
.....  
.....

.....  
.....

3) Demonstre seus conhecimentos recursos estilísticos, extraindo do texto versos que exemplifiquem quatro figuras de linguagem e identifique-as.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4) Releia o texto e identifique a idéia-chave do mesmo, explicando com trechos em que ela se encontra recorrentemente.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5) Diante da idéia-chave, e da interpretação do título, qual a mensagem do texto? Explique.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



### Anexo 13 – Tabelas de Resultados Finais - Terceira Etapa

**Tabela Avaliação de Sondagem - Etapa: Autonomia de Leitura**

Sujeito/ Questões (Assunto)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	Total de Sujeitos com Acertos Questão
<b>Questão 1</b> <b>Conceituar poema</b>	0	0	0	0	0	0	C	C	C	0	C	<b>4</b>
<b>Questão 2</b> <b>Lggens Denotativa e</b> <b>Conotativa</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Questão 3</b> <b>Figura de lggem</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Questão 4</b> <b>Idéia-chave</b>	0	0	C	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Questão 5</b> <b>Mensagem</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	C	<b>1</b>
<b>Total de Acertos/ Sujeito</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	

C = acerto na questão

0 = acerto na questão

- = aluno ausente

**Tabela Avaliação Final- Etapa: Autonomia de Leitura**

Sujeito/ Questões (Assunto)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	Total de Sujeitos com Acertos Questão
<b>Questão 1</b> <b>Conceituar poema</b>	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0	C	<b>10</b>
<b>Questão 2</b> <b>Lggens Denotativa e</b> <b>Conotativa</b>	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	<b>11</b>
<b>Questão 3</b> <b>Figura de lggem</b>	0	C	C	C		C	C	C	C	0	C	<b>8</b>
<b>Questão 4</b> <b>Idéia-chave</b>	0	C	C	C	C	C	C	C	C	0	C	<b>9</b>
<b>Questão 5</b> <b>Mensagem</b>	C	C	C	C	C	C	C	C	C	0	C	<b>10</b>
<b>Total de Acertos/ Sujeito</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	

C = acerto na questão

0 = acerto na questão

- = aluno ausente

## Anexo 14 – Avaliação de Sondagem – Quarta Etapa

1) Lendo o poema que se encontra abaixo, uma canção da banda Legião Urbana, temos, o amor como tema. Ele tem sido enfatizado por inúmeros artistas nas mais diferentes linguagens: música, cinema, artes plásticas entre outras. E, em sua opinião, como ele se tornou um tema tão presente? Quando isso ocorreu? Por quê?

### *Antes das Seis*

Dado Villa-Lobos/ Renato Russo

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Vem e me diz o que aconteceu

Faz de conta que passou

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Daqui vejo o seu descanso

Perto do seu travesseiro

Depois quero ver se acerto

Dos dois quem acorda primeiro

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Enquanto a vida vai e vem

Você procura achar alguém

Que um dia possa lhe dizer

- Quero ficar só com você

Quem inventou o amor?

2) Observe a figura e o texto que se encontram abaixo. De que época eles seriam? Como você descreveria esta época socialmente, filosoficamente, culturalmente etc.?



eu lírico etc.) dos dois poemas você vê algum elemento (temático, estilístico) que mostre a influência do texto mais antigo, no texto contemporâneo de Caetano Veloso? Sim? Por quê? Não? Por quê?

*A FORMOSA NA ORGIA*  
*MARWAN BEN ABD AL-RAHMIN, chamado AL-TALIQ (morto em 1009).*

*Seu talhe flexível era um ramo que balouçava sobre o montão de areia de seus quadris, e do qual colhia meu coração frutos de fogo.*  
**Os ruivos cabelos que cobrem suas têmporas debuxavam um lam na branca página da maçã do rosto, com ouro que escorre sobre prata.**  
*Estava no apogeu de sua beleza,  
como o ramo se veste de folhas.*  
*O vaso cheio de roxo néctar era, entre seus dedos brancos, como um crepúsculo que amanheceu em cima de uma aurora.*  
*Saía o sol do vinho, e era sua boca o poente, o oriente a mão do copeiro, que ao despejar o vinho pronunciava fórmulas cortesias.*  
*E ao pôr-se no delicioso ocaso de seus lábios, deixava o crepúsculo nas maçãs de seu rosto.*

### **Você É Linda**

**Composição: Caetano Veloso**

Fonte de mel  
Nuns olhos de gueixa  
Kabuki, máscara  
Choque entre o azul  
E o cacho de acácias  
Luz das acácias  
Você é mãe do sol  
A sua coisa é toda tão certa  
Beleza esperta  
Você me deixa a rua deserta  
Quando atravessa  
E não olha pra trás

Linda  
E sabe viver  
Você me faz feliz  
Esta canção é só pra dizer  
E diz  
Você é linda  
Mais que demais  
Você é linda sim  
Onda do mar do amor  
Que bateu em mim

Você é forte  
Dentes e músculos  
Peitos e lábios  
Você é forte  
Letras e músicas  
Todas as músicas  
Que ainda hei de ouvir  
No abaeté  
Areias e estrelas  
Não são mais belas  
Do que você  
Mina de estrelas  
Diga o que você quer  
Mulher das estrelas

Linda  
Mais que demais  
Você é linda sim  
Onda do mar do amor  
Que bateu em mim  
Você é linda  
E sabe viver  
Você me faz feliz  
Esta canção é só pra dizer  
E diz

Gosto de ver  
Você no seu ritmo  
Dona do carnaval  
Gosto de ter  
Sentir seu estilo  
Ir no seu íntimo  
Nunca me faça mal

---

---

---

---

---

---

---

---

Leia os textos que seguem para responder as de perguntas

Texto número 1:

Ai flores, ai flores do verde pino,  
Se sabedes novas do meu amigo?  
Ai Deus, e u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo,  
Se sabedes novas do meu amado?  
Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo  
Aquel que mentiu do que pôs comigo?  
Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado  
Aquel que mentiu do que me á jurado?  
Ai Deus, e u é?

Vos preguntades polo voss amigo?  
E eu bem vos digo que é san e vivo  
Ai Deus, e u é?

Vos preguntades polo voss amado?  
E eu bem vos digo que é vivo e sano  
Ai Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é san e vivo,  
E será vosc anto prazo saído.  
Ai Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é viv e sano  
E será vos ant o prazo passado.  
Ai Deus, e u é?

**Dom Dinis**

Texto número 2

Ai dona fea! fostes-vos queixar  
porque vos nunca louv'en meu trobar  
mais ora quero fazer un cantar  
en que vos loarei toda via  
e vedes como vos quero loar  
dona fea, velha e sandia

Ai dona fea! se Deus me perdon!  
e pois havedes tan gran coraçon  
que vos eu loe en esta razon

vos quero já loa r toda via,  
e vedes qual será a loaçon:  
dona fea, velha e sandiá!  
Dona fea, nunca vos eu loei

en meu trobar, pero muito trobei;  
mais ora i . a um bom cantar farei  
en que vos loarei toda via;  
e direi-vos como vos loarei:  
dona fea, velha e sandia!

**João Garcia de Guilhade**

Texto número 3:

Ir-vos queredes, mia senhor,  
e fiqu' end'l eu con gran pesar,  
que nunca soube ren amar.  
ergo vós, dès quando vos vi.  
E pois que vos ides d'aqui,  
senhor fremosa, que farei?

E que farei eu, pois non vir  
o vosso mui bon parecer?  
Non poderei eu mais viver,  
se me Deus contra vós non vai  
Mais ar dize-me vos ai,  
senhor fremosa, que farei.

E rogu' eu a Nostro Senhor  
que, se vós vos fordes d'aquen,  
que me dê via morte por en  
ca muito me será mester.  
E se mia-a el dar non quiser:  
senhor fremosa, que farei?

Pois mi-assi força voss'amor  
e non ousou vosco guarir ,  
dês quando me de vos partir,  
eu que non sei ai ben querer,  
querria-me de vos saber:  
senhor fremosa, que farei?

**Nuno Femandes Tomeol**

Texto número 4

Quen a omagen da virgem  
Et de seu Fillo onrrar,  
D'eles sera muit' onrrado  
No seu bem, que non á par.

E de tal razon com' esta  
Vos direi, se vos prouguer,  
Miragre que fez a Virgen,  
Que sempre nosso bem quer,  
Perque ajamos o reyno  
De seu Fill ond' a moller  
Primeiro nos deitou fora,  
Que foi malament' errar

Depois nem a quinze dias  
O menynno esto fez  
Cada dia; mais o Fillo  
Da Virgen de muni bom pres  
Lle diss' um dia: - Contigo  
Nos comerei outra vez,  
Se eras mig' e com meu Padre  
Non quiseres yr iantar.

**Dom Alfonso**

Os textos acima são quatro poemas escritos há muito tempo atrás, em uma língua portuguesa antiga.

5) Você conhece a língua em que estão escritos tais poemas? Sim? Não? Explique.

---



---



---

6) Você reconhece estes textos como sendo da estética conhecida como Trovadorismo? Sim? Não? Explique.

---



---



---

7) Cada um dos tipos de cantiga apresenta um “eu lírico” (personalidade, ou voz, poética) podendo ser feminino ou masculino. Identifique o eu lírico nos quatro textos (enumerados de 1 a 4) retirando o verso que comprova sua resposta.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Eu Lírico</b>				
<b>Verso</b>				

8) Identifique, agora, nos mesmos textos, o tema de cada uma das quatro cantigas e transcreva o verso em que ele se tornou mais explícito para você.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Tema</b>				
<b>Verso</b>				

9) Identifique ao menos um recurso estilístico (figuras de linguagem) em cada uma das quatro cantigas e transcreva o verso em que ele se encontra.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Recurso</b>				
<b>Verso</b>				

10) Cruzando as afirmações acima você pode agora classificar os quatro poemas/as quatro cantigas nos tipos mencionados na introdução: cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satírica.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Tipo</b>				

11) Agora, com suas palavras, explique como você chegou à classificação (cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satíricas) da questão anterior, a número 10. Ou seja, quais

elementos poéticos lhe indicaram tal classificação: o “eu lírico”, o tema, os recursos estilísticos? Por sinal são os elementos que você identificou nas questões de 8 a 10.

Cantiga nº. 1:

---

---

---

---

Cantiga nº. 2:

---

---

---

---

---

Cantiga nº. 3:

---

---

---

---

---

Cantiga nº. 4:

---

---

---

---

---

---

12) O texto que se encontra abaixo é um poema escrito em língua portuguesa antiga. Usando os elementos identificados para cada uma das cantigas, como você a classificaria cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satíricas? Por quê?

“Amigos, non poss’eu negar  
A gran coita que d’amor ei,  
Ca me vejo sandeu andar  
E com sandece o direi:  
Os olhos verdes que eu vi  
Me fazem or(a) andar assi.

Pero quen quer s’entenderá  
Aquestes olhos quaes son  
E d’est’alguen se queixará  
Mais eu já moira, quer non:  
Os olhos verdes que eu vi  
Me fazem or(a) andar assi.”

---

---

---

---

13)O repente, tipo de música e texto nordestino, é apontado por alguns como inspirador do rap (rhythm'n'poetry – ritmo e poesia americana), que nasceu do improviso falado sobre diferentes bases musicais. Eles, o repente e o rap, têm grande influência das cantigas satíricas já que nestes textos (escritos em língua portuguesa antiga) havia sempre a presença de diálogo e o autor fazia uma análise de mundo. Leia os trechos da canção **E você?** do rapper brasileiro Gabriel Pensador, e indique outro elemento, além do tema, que se assemelhe às cantigas ditas satíricas e escritas em língua portuguesa antiga.

***E Você? Gabriel Pensador***

Composição: Agostinho Ferreira da Silva/Gabriel O Pensador/

*Brasileiro é o que eu sou*

*Rapper brasileiro*

*Mas eu sou um brasileiro antes de ser rapper ou pagodeiro ou os dois ou nenhum*

*Posso assimilar a cultura do mundo inteiro*

*Mas sei que nasci no Rio de Janeiro - Brasil*

*Então não seja imbecil de pensar que eu não poderia cantar assim ou assado*

*Porque eu vou me expressar na forma e na hora que eu escolher*

*Aqui ou em qualquer lugar*

*Valorizando sempre as nossas*

*Raízes Costumes Cultura musical em geral*

*Então escuta o que eu digo pro americanizado débil mental*

*(Você é um burro e não vê a excelente cultura e os costumes do seu próprio país*

*E abre as pernas pro que os outros lhe impõe*

*Sem camisinha ou vaselina como o Tio Sam sempre quis)*

*Mas também não adianta o xenofobismo radical*

*Eu vou jogáforanolixo o que é ruim e usar o que é bom da cultura mundial*

-----  
*Mas eu penso logo existo*

*Existo logo penso e tento utilizar essa capacidade de raciocinar a todo momento*

*Posso pensar na forma de Rap Livro Pintura ou Baião*

*Posso pensar certo mas também tenho o direito de errar*

*Vacilão*

*Mas eu tento enxergar tudo e se eu não enxergasse amigo eu usava óculos*

*Sou mais um inconformado sem partido feito a Denise Stoklos*

*E eu falo pra todos aquelesque querem me ouvir e vão concordar ou discordar*

*Talvez acordar*





**Quen a Omagen da Virgem**  
Dom Alfonso X Século XII

*Quen a omagen da virgem  
Et de seu Fillo onrrar,  
D' eles sera muit' onrrado  
No seu bem, que non á par.*

*E de tal razon com' esta  
Vos direi, se vos prouguer,  
Miragre que fez a Virgen,*

*Que sempre nosso bem quer,  
Perque ajamos o reyno  
De seu Fill ond' a moller  
Primeiro nos deitou fora,  
Que foi malament' errar*

*Depois nem a quinze dias  
O menynno esto fez  
Cada dia; mais o Fillo  
Da Virgen de muni bom pres  
Lle diss' um dia: - Contigo  
Nos comerei outra vez,  
Se eras mig' e com meu Padre  
Non quiseres yr iantar.*

Os dois textos são canções que aparecem em momentos de crise religiosa do catolicismo, em que a Igreja Católica começa a perder espaço. Você pode identificar os momentos (da história da humanidade) representados por essas canções?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Esse Cara**  
Caetano Veloso

Ah! Que esse cara tem me consur  
A mim e a tudo que eu quis  
Com seus olhinhos infantis  
Como os olhos de um bandido  
Ele está na minha vida porque que  
Eu estou pra o que der e vier  
Ele chega ao anoitecer  
Quando vem a madrugada ele son  
Ele é quem quer  
Ele é o homem  
Eu sou apenas uma mulher

15) Em relação ao texto que se encontra ao lado responda:

a) Como é o homem descrito nesta canção?

---

---

---

---

---

b) E a mulher?

---

---

---

16) Sempre na história da Humanidade, temos amores arrebatadores e se o homem for em busca da mulher com palavras elogiosas diz-se que ele está dando uma cantada (em várias regiões do Brasil) ou uma trovada (no Rio Grande do Sul). Que relação você vê entre o uso atual dessas palavras e o período literário medieval, o trovadorismo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

17)O cinema e a TV têm utilizado inúmeros aspectos do trovadorismo em suas produções. Como a abordagem dada ao amor, à mulher, ao mito do herói, entre outros... Analise uma dessas produções a partir da identificação de um destes temas. Se quiser você pode se referir *A Casa das Sete Mulheres*, produção Global, exibida em 2003, que um dos pôsteres de divulgação se encontra abaixo. Acaso queira analisar outras obras, cite seu nome.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo 15 – Atividades para exploração do hipertexto – Quarta Etapa**  
**Atividade A**

**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a): ...

Leia o poema que se encontra abaixo, uma canção de Djavan, que como em vários outros textos, temos o amor como tema. Ele tem sido enfatizado por inúmeros artistas nas mais diferentes linguagens: música, cinema, artes plásticas entre outras. Consultando Imagens do Trovadorismo responda **como ele, o amor, se tornou um tema tão presente? Quando isso ocorreu? Por quê?**

***Faltando um Pedaco  
Djavan***

O amor é um grande laço  
um passo pr'uma armadilha  
um lobo correndo em círculo  
pra alimentar a matilha  
comparo sua chegada  
como a fuga de uma ilha  
tanto engorda quanto mata  
feito desgosto de filha, de filha

O amor é como um raio  
galopando em desafio  
abre fendas, cobre vales  
revolta as águas dos rios  
quem tentar seguir seu rastro  
se perderá no caminho  
na pureza de um limão  
ou na solidão do espinho

O amor e a agonia  
cerraram fogo no espaço  
brigando horas a fio  
o cio vence o cansaço  
e o coração de quem ama  
fica faltando um pedaço  
que nem a lua minguando  
que nem o meu nos seus braço





**Atividade D**

**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a): ...

***Cantiga de escárnio***

***Pero Larouco***

*De vós, senhor, quer'eu dizer verdade  
e nom ja sobr'[o] amor que vos ei:  
senhor, bem [moor] é vossa torpicidade  
de quantas outras eno mundo sei;  
assi de fea come de maldade  
nom vos vence oje senom filha dum rei  
[Eu] nom vos amo nem me perderei,  
u vos nom vir, por vós de soidade[...]*

***Cantiga de escárnio***

***Pero Larouco***

*Sobre vós, senhora, eu quero dizer verdade  
e não já sobre o amor que tenho por vós:  
senhora, bem maior é vossa estupidez  
do que a de quantas outras conheço no mundo  
tanto na feiúra quanto na maldade  
não vos vence hoje senão a filha de um rei  
Eu não vos amo nem me perderei  
de saudade por vós, quando não vos vir.*

A cantiga ao lado encontra-se traduzida abaixo.

- 1) Interprete o texto, justificando suas idéias com versos do mesmo.
- 2) Demonstre as características do tipo de cantiga em que ele se enquadra justificando com versos do texto.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....







## Atividade G

### COLÉGIO...

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura

Data: / /05

Professora Arlyse S. Ditter

Aluno (a): .....

O trovadorismo, estética medieval que surgiu na idade média, apresenta textos líricos (poemas) e estes se classificam em quatro tipos: cantigas de amor, cantigas de amigo, cantigas satíricas (escárnio e mal dizer) e cantigas de Santa Maria. Identifique os elementos solicitados abaixo, eles são as características básicas para você analisar, comparar e classificar cada um dos textos.

#### Texto número 1:

*Pois naci nunca vi Amor  
e ouço d'el sempre falar.  
Pero sei que me quer matar  
mais rogarei a mia senhor  
que me mostr' aquel matador  
ou que m' ampare  
d'el melhor.*

Nuno Fernandes Torneol

#### Texto número 2:

*Rui Queimado morreu con amor  
en seus cantares, por Sancta Maria  
por u 'a dona que gran ben queria, e, por se  
meter por mais trovador,  
porque lh'ela non quis [o] ben fazer,  
fez-s'el en seus cantares morrer,  
mas ressurgiu depois ao tercer dia!*

*Esto fez el por ua sa senhor  
que quer gran ben, e mais vos en diria:  
porque cuida que faz i maestria  
menos cantares que fez a sabor  
de morrer i e desi d'ar viver  
esto faz el que x'o pode fazer,  
mas outromem per ren non [n] o faria.*

*E non há já de sa morte pavor,  
senon sa morte mais la temeria,  
mas sabede ben, per sa sabedoria,  
que viverá, des quando morto for  
e faz-(s') en seu cantar morte prender,  
desi ar viver: vede que poder  
que lhi Deus deu, mas que non cuidaria.*

*E, se mi Deus a mim desse poder,  
qual oi'el há, pois morrer,  
de viver, jamais morte nunca temeria.*

Autor Anônimo

#### Texto número 3:

*Santa Maria,  
Strela do dia,  
mostra-nos via  
pera Deus e nos guia.*

*Ca veer faze-los errados  
que perder foran per pecados  
entender de que mui culpados  
son; mais per ti son perdoados  
da ousadia  
que lles fazia  
fazer folia  
mais que non deveria.  
Santa Maria...*

*Amostrar-nos debes carreira  
por gãar en toda maneira  
a sen par luz e verdadeira  
que tu dar-nos podes senlleira;  
ca Deus a ti a  
outorgaria  
e a querria  
por ti dar e daria.  
Santa Maria...*

*Guiar ben nos pod' o teu siso  
mais ca ren pera Parayso  
u Deus ten senpre goy' e riso  
pora quen en el creer quiso;  
e prazer-m-ia  
se te prazia  
que foss' a mia  
alm' en tal companhia.  
Santa Maria...*

D. Alfonso X, o sábio

Texto número 4

*O meu amigo que mi dizia  
que nunca mais migo viveria,  
par Deus, donas, aqui é já*

*Que muito m' el avia jurado  
que me non visse, mais, a Deus grado,  
par Deus, donas, aqui é já.*

*O que jurava que me non visse,  
por non seer todo quant' el disse,  
par Deus, donas, aqui é já.*

*Melhor o fezo ca o non disse:*

*par Deus, donas, aqui é já''*

*Paio Soares de Taveirós*

1) Cada um dos tipos de cantiga apresenta um “eu lírico” (personalidade, ou voz, poética) podendo ser feminino ou masculino. Identifique o eu lírico nos quatro textos (enumerados de 1 a 4) retirando o verso que comprova sua resposta.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Eu Lírico</b>				
<b>Verso</b>				

2) Identifique, agora, nos mesmos textos, o tema de cada uma das quatro cantigas e transcreva o verso em que ele se tornou mais explícito para você.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Tema</b>				
<b>Verso</b>				

3) Identifique ao menos um recurso estilístico (figuras de linguagem) em cada uma das quatro cantigas e transcreva o verso em que ele se encontra.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Recurso</b>				
<b>Verso</b>				

4) Cruzando as afirmações acima você pode agora classificar os quatro poemas/as quatro cantigas nos tipos mencionados na introdução: cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satírica.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Tipo</b>				

5) Agora, com suas palavras, explique como você chegou a classificação (cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satíricas) da questão anterior, a número 10. Ou seja, quais elementos poéticos lhe indicaram tal classificação: o “eu lírico”, o tema, os recursos estilísticos? Por sinal são os elementos que você identificou nas questões de 8 a 10.

Cantiga nº. 1:

---

---

---

---

---

---

Cantiga nº. 2:

---

---

---

---

---

---

Cantiga nº. 4:

---

---

---

---

---

---



## Atividade I

### COLÉGIO...

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a): ...

### **ATRÁS DA PORTA** **Chico Buarque**

#### **Composição: Francis Hime/Chico Buarque**

Quando olhaste bem nos olhos meus  
E o teu olhar era de adeus  
Juro que não acreditei, eu te estranhei  
Me debrucei sobre teu corpo e duvidei  
E me arrastei e te arranhei  
E me agarrei nos teus cabelos  
Nos teus pelos, teu pijama  
Nos teus pés ao pé da cama  
Sem carinho, sem coberta  
No tapete atrás da porta  
Reclamei baixinho  
Dei pra maldizer o nosso lar  
Pra sujar teu nome, te humilhar  
E me vingar a qualquer preço  
Te adorando pelo avesso  
Pra mostrar que ainda sou tua

Na letra de música que se encontra ao lado, a partir da sua interpretação, encontre pontos de contato com as cantigas do trovadorismo.

- 1) Como é o homem descrito nesta canção?
- 2) E a mulher?
- 3) Como você descreve a relação amorosa deles?
- 4) É uma relação com características atuais?
- 5) É possível fazer alguma ponte com o Trovadorismo, com qual tipo de cantiga?

**Atividade J**

**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura

Data: / /05

Professora Arlyse S. Ditter

Aluno (a): ...

Leia os textos que seguem:

**De Que Mundo Sois?**  
*De Ben Hazm, De Córdoba (994-1063)*

Meu Amanhã

Lenine

*Ela é minha delicia  
O meu adorno  
Janela de retorno  
Uma viagem sideral*

*Ela é minha festa  
Meu requinte  
A única ouvinte  
Da minha radio nacional*

*Ela é minha sina  
O meu cinema  
A tela da minha cena  
A cerca do meu quintal*

*Minha meta, minha metade  
Minha seta, minha saudade  
Minha diva, meu divã  
Minha manha, meu amanhã....2x*

*Ela é minha orgia  
Meu quietude  
Insaciável apetite  
Numa ceia de natal*

*Ela é minha bela  
Meu brinquedo  
Minha certeza, meu medo  
É meu céu e meu mal*

*Ela é o meu vício  
E dependência  
Incansável paciência  
E o desfecho final  
Refrão....2x  
Meu fã, minha fã  
A massa e a maçã  
Minha diva, meu divã  
Minha manha, meu amanhã  
Meu lá, minha lâ  
Minha paga, minha pagã  
Meu velar, meu avelã  
Amor em Roma, aroma de romã*

*O sal e o são  
O que é certo, o que é sertão  
Meu Tao, e meu tãõ...  
Nau de Nassau, minha nação.*

*Pertenceis ao mundo dos anjos ou ao dos homens? Esclarecei-  
m'o,  
Porque minha inteligência é incapaz de compreendê-lo.*

*Vejo uma forma humana; porám, se aguço o entendimento,  
Encontro ser um corpo que procede das altas esferas.*

*Bendito seja o que ponderou a maneira de ser de suas criaturas,  
E fez com que, por natureza, fosseis uma luz maravilhosa.*

*Não há dúvida de que para mim sois um espírito puro,  
Ligado a nós pela semelhança que envolve as almas.*

*A única prova que confirma a nossa encarnação corporal e  
Nos permite estabelecer analogias é que sois visível.*

*Não fosse porque nossos olhos contemplam vosso ser,  
Diríamos que éreis a Sublime Razão-Verdadeira.*

Mais de mil anos separam um texto do outro. Um, o, *De que Mundo Sois?*, é de um autor árabe e o outro texto é do compositor brasileiro Lenine. Comparando elementos estilísticos (tema, tipos de rima, figuras de linguagem, eu lírico etc) dos dois poemas você vê algum elemento (temático, estilístico) que mostre a influência do Trovadorismo no texto contemporâneo de Lenine, *Meu Amanhã*.

Sim? Por quê? Ou, Não? Por quê?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Atividade L**

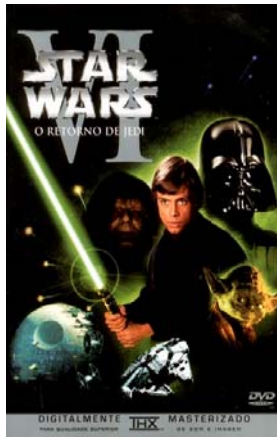
**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a): ...

Abaixo se encontram três momentos da Arte sobre uma abordagem da guerra. O cartaz do filme Cruzadas, 2004, de Ridley Scott; um pôster de um dos filmes da série Star Wars, da década de 80, do diretor George Lucas e uma foto de divulgação do seriado global exibido em 2002, A Casa das sete mulheres. Faça um paralelo entre as épocas que estas obras retratam e o Trovadorismo enfocando o poder e o papel de homens e mulheres durante o processo da guerra. Há semelhanças, há diferenças?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**Atividade M**

**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura

Data: / /05

Professora Arlyse S. Ditter

**Aluno (a):**.....

**Metal Contra as Nuvens**

**Legião Urbana**

*Não sou escravo de ninguém  
E nem senhor do meu domínio  
Sei o que devo defender  
E por valor eu tenho  
E temo o que agora se defaz*

*Viajamos sete léguas  
Por entre abismos e florestas  
Por Deus nunca me vi tão só  
é a própria fé o que destrói  
Estes são dias desleais.  
Sou metal - raio, relâmpago e trovão  
Sou metal, eu sou o ouro em seu braço  
Sou metal: me sabe o sopro do dragão.*

*Reconheço meu pesar:  
Quando tudo é traição,  
O que venho encontrar  
é a virtude em outras mãos.*

*Minha terra é a terra que é minha  
E sempre será minha terra  
Tem a lua, tem estrelas e sempre terá.*

*Quase acreditei na tua promessa  
E o que vejo é fome e destruição  
Perdi a minha sela e a minha espada  
Perdi o meu castelo e minha princesa.*

*Quase acreditei na tua promessa  
E o que vejo é fome e destruição  
Perdi a minha sela e a minha espada  
Perdi o meu castelo e minha princesa.*

*Quase acreditei, quase acreditei*

*E, por honra, se existir verdade  
Existem os tolos e existe o ladrão  
E há quem se alimente do que é roubo.*

*Mas vou guardar o meu tesouro  
Caso você esteja mentindo.*

*Olha o sopro do dragão*

A partir da sua interpretação da música de Renato Russo, que se encontra ao lado, justificando com os versos do poema, faça uma comparação entre ela e o trecho abaixo que nos fala sobre aspectos do trovadorismo.

*“A Cavalaria, como organização paramilitar e complementar do Feudalismo, tornou-se a expressão combativa, guerreira moral e religiosa dessa sociedade. Se o cavaleiro tinha diante de si, a partir da investidura de suas armas, um código que lhe prescrevia o temor de Deus e a manutenção da religião cristã, o serviço leal ao seu rei, a proteção dos fracos e indefesos, o desprezo das recompensas pecuniárias, o respeito à honra das mulheres, por outro lado esses votos professados no ato da investidura eram apenas teóricos; a cavalaria da primeira Cruzada ainda não estava impregnada desse idealismo, e o banditismo selvagem dos cavaleiros encontrava expressão na vida guerreira que levavam. A regra geral não impediu que dentre eles surgissem exemplos de verdadeiros cavaleiros: Godofredo Bulhões pode ser considerado um modelo de cavalaria cristã, e nos séculos seguintes, XII, XIII, muitos outros aparecem como exemplos do perfeito cavaleiro.” Segismundo Spina*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Atividade N

### COLÉGIO...

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a):.....

O repente, tipo de música e texto nordestino, é apontado por alguns como inspirador do *rap* (*rhythm'n'poetry* – ritmo e poesia) americano, que nasceu do improviso falado sobre diferentes bases musicais. Estes têm grande influência das cantigas satíricas já que nestes textos havia sempre a presença de diálogo e o autor fazia uma análise de mundo. Leia a canção ***Tribunal de Rua***, cantada pelos *rappers do Rappa*, uma banda brasileira, e indique dois outros elementos, além do tema, que se assemelhe às cantigas trovadorescas, o tipo mencionado.

#### Tribunal de Rua

Letra: Marcelo Yuka Música: O Rappa e a Negra da

A viatura foi chegando devagar  
E de repente, de repente resolveu me parar  
Um dos caras saiu de lá de dentro  
Já dizendo, aí compadre, você perdeu  
Se eu tiver que procurar você tá f...  
Acho melhor você ir deixando esse flagrante comigo  
No início eram três, depois vieram mais quatro  
Agora eram sete samurais da extorsão  
Vasculhando meu carro  
Metendo a mão no meu bolso  
Cheirando a minha mão

De geração em geração  
Todos no bairro já conhecem essa lição  
Eu ainda tentei argumentar  
Mas tapa na cara para desmoralizar

Tapa na cara para demonstrar quem é que manda  
Pois os cavalos corredores ainda estão na banca  
Nesta cruzada de noite encruzilhada  
Arriscando a palavra democrata

Como um Santo Graal  
Na mão errada dos homens  
Carregada em devoção

De geração em geração  
Todos no bairro já conhecem essa lição

O cano de fuzil refletiu o lado ruim do Brasil  
Nos olhos de quem quer  
E me viu único civil rodeado de soldados  
Como se eu fosse o culpado  
No fundo querendo estar  
À margem do seu pesadelo  
Estar acima do biotipo suspeito  
Mesmo que seja dentro de um carro importado

Com um salário suspeito  
Endossando a impunidade à procura de respeito  
Mas nesta hora só tem sangue quente  
E quem tem costa quente

Pois nem sempre é inteligente  
Peitar um fardado alucinado  
Que te agride e te ofende para te  
Levar alguns trocados  
Era só mais uma dura  
Resquício de ditadura  
Mostrando a mentalidade  
De quem se sente autoridade  
Neste tribunal de rua.

## Atividade O

### COLÉGIO...

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a):.....

Leia os textos que seguem:

#### **Cantiga de Santa Maria nº181 Dom Alfonso X, o sábio.**

*Entre Av' e Eva  
gran decartiment' á.*

*Ca Eva nos tolleu  
o Parays' e Deus,  
Ave nos y meteu;  
porend', amigos meus:  
Entre Av' e Eva ...*

*Eva nos foi deitar  
do dem' en sa prijon,  
e Ave en sacar;  
e por esta razon:  
Entre Av' e Eva ....*

*Eva nos fez perder  
amor de Deus e ben,  
e pois Ave aver  
no-lo fez; e poren:  
Entre Av' e Eva ...*

*Eva nos ensserrou  
os çeos sen chave,  
e Maria britou  
as portas per Ave.  
Entre Av' e Eva ...*

#### **Cântico de Maria Padre Marcelo Rossi**

Composição: Desconhecido

*Manifestou o poder do seu braço.  
Desconcertou os corações  
assoberbados.  
Derrubou do trono os poderosos.  
Exaltou os humildes.*

*Minha alma glorifica o Senhor.  
Meu espírito exulta de alegria.  
Em Deus, meu Salvador. (4X)  
Meu espírito exulta.*

*Saciou os indigentes de bens.  
Despediu os ricos de mãos vazias.  
Acolheu a Israel, lembrado de sua  
misericórdia.*

*Conforme prometera a nossos pais.  
Em favor da posteridade de Abraão.*

1) Interprete as duas canções e compare-as indicando as semelhanças e diferenças.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) As duas canções aparecem em momentos de crise religiosa, em que a Igreja começa a perder espaço. Você pode identificar os momentos representados por essas canções?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Atividade P**

**COLÉGIO...**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura  
Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a):.....

Observe as fotos abaixo. **Será que há alguns pontos em comum, entre a abordagem que é feita do amor atualmente e a que era feita antigamente?** Analise pensando nos textos disponíveis na televisão, no cinema, nas artes plásticas em relação ao que você encontrou no CD-ROM Imagens do Trovadorismo.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Atividade Q**

COLÉGIO...

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura

Professora Arlyse S. Ditter

Data: / /05

Aluno (a):.....

Observe a figura e o texto que se encontram abaixo. O que você vê? De que época eles seriam? Como você descreveria esta época socialmente, filosoficamente, culturalmente etc., a partir das suas consultas ao CD-ROM Imagens do Trovadorismo?



*Ir-vos queredes, mia senhor,  
e fiqu' end'l eu con gran pesar,  
que nunca soube ren amar.  
ergo vós, dès quando vos vi.  
E pois que vos ides d'aqui,  
senhor fremosa, que farei?*



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Atividade R**

COLÉGIO...

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura

Data: / /05

Professora Arlyse S. Ditter

Aluno (a):.....

Trovas, trovar, trovada, trovador... Canção, cantiga, cantada... São palavras que designam muitos aspectos característicos do trovadorismo e ainda são utilizadas em nosso dia-a-dia. Até estão em nossos dicionários. Será que elas têm o mesmo significado? Você sabe se há palavras ou expressões do Trovadorismo que ainda hoje são utilizadas mesmo com um significado diferente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





## Anexo 17 - Avaliação Final – Quarta Etapa

1) Lendo o poema que se encontra abaixo, uma canção da banda Legião Urbana, temos, o amor como tema. Ele tem sido enfatizado por inúmeros artistas nas mais diferentes linguagens: música, cinema, artes plásticas entre outras. E, em sua opinião, como ele se tornou um tema tão presente? Quando isso ocorreu? Por quê?

### *Antes das Seis*

Dado Villa-Lobos/ Renato Russo

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Vem e me diz o que aconteceu

Faz de conta que passou

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Daqui vejo o seu descanso

Perto do seu travesseiro

Depois quero ver se acerto

Dos dois quem acorda primeiro

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Quem inventou o amor?

Me explica por favor

Enquanto a vida vai e vem

Você procura achar alguém

Que um dia possa lhe dizer

- Quero ficar só com você

Quem inventou o amor?

2) Observe a figura e o texto que se encontram abaixo. De que época eles seriam? Como você descreveria esta época socialmente, filosoficamente, culturalmente etc.?



eu lírico etc.) dos dois poemas você vê algum elemento (temático, estilístico) que mostre a influência do texto mais antigo, no texto contemporâneo de Caetano Veloso? Sim? Por quê? Não? Por quê?

*A FORMOSA NA ORGIA*  
*MARWAN BEN ABD AL-RAHMIN, chamado AL-TALIQ (morto em 1009).*

*Seu talhe flexível era um ramo que balouçava sobre o montão de areia de seus quadris, e do qual colhia meu coração frutos de fogo.*  
**Os ruivos cabelos que cobrem suas têmporas debuxavam um lam na branca página da maçã do rosto, com ouro que escorre sobre prata.**  
*Estava no apogeu de sua beleza, como o ramo se veste de folhas.*  
*O vaso cheio de roxo néctar era, entre seus dedos brancos, como um crepúsculo que amanheceu em cima de uma aurora.*  
*Saía o sol do vinho, e era sua boca o poente, o oriente a mão do copeiro, que ao despejar o vinho pronunciava fórmulas cortesias.*  
*E ao pôr-se no delicioso ocaso de seus lábios, deixava o crepúsculo nas maçãs de seu rosto.*

### **Você É Linda**

**Composição: Caetano Veloso**

Fonte de mel  
Nuns olhos de gueixa  
Kabuki, máscara  
Choque entre o azul  
E o cacho de acácias  
Luz das acácias  
Você é mãe do sol  
A sua coisa é toda tão certa  
Beleza esperta  
Você me deixa a rua deserta  
Quando atravessa  
E não olha pra trás

Linda  
E sabe viver  
Você me faz feliz  
Esta canção é só pra dizer  
E diz  
Você é linda  
Mais que demais  
Você é linda sim  
Onda do mar do amor  
Que bateu em mim

Você é forte  
Dentes e músculos  
Peitos e lábios  
Você é forte  
Letras e músicas  
Todas as músicas  
Que ainda hei de ouvir  
No abaeté  
Areias e estrelas  
Não são mais belas  
Do que você  
Mina de estrelas  
Diga o que você quer  
Mulher das estrelas

Linda  
Mais que demais  
Você é linda sim  
Onda do mar do amor  
Que bateu em mim  
Você é linda  
E sabe viver  
Você me faz feliz  
Esta canção é só pra dizer  
E diz

Gosto de ver  
Você no seu ritmo  
Dona do carnaval  
Gosto de ter  
Sentir seu estilo  
Ir no seu íntimo  
Nunca me faça mal

---

---

---

---

---

---

Leia os textos que seguem para responder as de perguntas

Texto número 1:

Ai flores, ai flores do verde pino,  
Se sabedes novas do meu amigo?  
Ai Deus, e u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo,  
Se sabedes novas do meu amado?  
Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amigo  
Aquel que mentiu do que pôs comigo?  
Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado  
Aquel que mentiu do que me á jurado?  
Ai Deus, e u é?

Vos preguntades polo voss amigo?  
E eu bem vos digo que é san e vivo  
Ai Deus, e u é?

Vos preguntades polo voss amado?  
E eu bem vos digo que é vivo e sano  
Ai Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é san e vivo,  
E será vosc anto prazo saído.  
Ai Deus, e u é?

E eu ben vos digo que é viv e sano  
E será vos ant o prazo passado.  
Ai Deus, e u é?

**Dom Dinis**

Texto número 2

Ai dona fea! fostes-vos queixar  
porque vos nunca louv'en meu trobar  
mais ora quero fazer un cantar  
en que vos loarei toda via  
e vedes como vos quero loar  
dona fea, velha e sandia

Ai dona fea! se Deus me perdon!  
e pois havedes tan gran coraçom  
que vos eu loe en esta razon  
vos quero já loa r toda via,  
e vedes qual será a loaçom:  
dona fea, velha e sandiá!  
Dona fea, nunca vos eu loei

en meu trobar, pero muito trobei;  
mais ora i . a um bom cantar farei  
en que vos loarei toda via;  
e direi-vos como vos loarei:  
dona fea, velha e sandia!

**João Garcia de Guilhade**

Texto número 3:

Ir-vos queredes, mia senhor,  
e fiqu' end'l eu con gran pesar,  
que nunca soube ren amar.  
ergo vós, dès quando vos vi.  
E pois que vos ides d'aqui,  
senhor fremosa, que farei?

E que farei eu, pois non vir  
o vosso mui bon parecer?  
Non poderei eu mais viver,  
se me Deus contra vós non vai  
Mais ar dize-me vos ai,  
senhor fremosa, que farei.

E rogu' eu a Nostro Senhor  
que, se vós vos fordes d'aquen,  
que me dê via morte por en  
ca muito me será mester.  
E se mia-a el dar non quiser:  
senhor fremosa, que farei?

Pois mi-assi força voss'amor  
e non ousou vosco guarir ,  
dês quando me de vos partir,  
eu que non sei ai ben querer,  
querria-me de vos saber:  
senhor fremosa, que farei?

**Nuno Femandes Tomeol**

Texto número 4

Quen a omagen da virgem  
Et de seu Fillo onrrar,  
D'eles sera muit' onrrado  
No seu bem, que non á par.

E de tal razon com' esta  
Vos direi, se vos prouguer,  
Miragre que fez a Virgen,  
Que sempre nosso bem quer,  
Perque ajamos o reyno  
De seu Fill ond' a moller  
Primeiro nos deitou fora,  
Que foi malament' errar

Depois nem a quinze dias  
O menynno esto fez  
Cada dia; mais o Fillo  
Da Virgen de muni bom pres  
Lle diss' um dia: - Contigo  
Nos comerei outra vez,  
Se eras mig' e com meu Padre  
Non quiseres yr iantar.

**Dom Alfonso**

Os textos acima são quatro poemas escritos há muito tempo atrás, em uma língua portuguesa antiga.

5) Você conhece a língua em que estão escritos tais poemas? Sim? Não? Explique.

---



---



---

6) Você reconhece estes textos como sendo da estética conhecida como Trovadorismo? Sim? Não? Explique.

---



---



---

7) Cada um dos tipos de cantiga apresenta um “eu lírico” (personalidade, ou voz, poética) podendo ser feminino ou masculino. Identifique o eu lírico nos quatro textos (enumerados de 1 a 4) retirando o verso que comprova sua resposta.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Eu Lírico</b>				
<b>Verso</b>				

8) Identifique, agora, nos mesmos textos, o tema de cada uma das quatro cantigas e transcreva o verso em que ele se tornou mais explícito para você.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Tema</b>				
<b>Verso</b>				

9) Identifique ao menos um recurso estilístico (figuras de linguagem) em cada uma das quatro cantigas e transcreva o verso em que ele se encontra.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Recurso</b>				
<b>Verso</b>				

10) Cruzando as afirmações acima você pode agora classificar os quatro poemas/as quatro cantigas nos tipos mencionados na introdução: cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satírica.

	<b>Cantiga nº. 1</b>	<b>Cantiga nº. 2</b>	<b>Cantiga nº. 3</b>	<b>Cantiga nº. 4</b>
<b>Tipo</b>				

11) Agora, com suas palavras, explique como você chegou à classificação (cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satíricas) da questão anterior, a número 10. Ou seja, quais

elementos poéticos lhe indicaram tal classificação: o “eu lírico”, o tema, os recursos estilísticos? Por sinal são os elementos que você identificou nas questões de 8 a 10.

Cantiga nº. 1:

---

---

---

---

Cantiga nº. 2:

---

---

---

---

---

Cantiga nº. 3:

---

---

---

---

---

Cantiga nº. 4:

---

---

---

---

---

---

12) O texto que se encontra abaixo é um poema escrito em língua portuguesa antiga. Usando os elementos identificados para cada uma das cantigas, como você a classificaria cantiga de amor, de amigo, de santa Maria, satíricas? Por quê?

“Amigos, non poss’eu negar

A gran coita que d’amor ei,

Ca me vejo sandeu andar

E com sandece o direi:

Os olhos verdes que eu vi

Me fazen or(a) andar assi.

Pero quen quer s’entenderá

Aquestes olhos quaes son

E d’est’alguen se queixará

Mais eu já moira, quer non:

Os olhos verdes que eu vi

Me fazen or(a) andar assi.”

---

---

---

---

13)O repente, tipo de música e texto nordestino, é apontado por alguns como inspirador do rap (rhythm'n'poetry – ritmo e poesia americana), que nasceu do improviso falado sobre diferentes bases musicais. Eles, o repente e o rap, têm grande influência das cantigas satíricas já que nestes textos (escritos em língua portuguesa antiga) havia sempre a presença de diálogo e o autor fazia uma análise de mundo. Leia os trechos da canção **E você?** do rapper brasileiro Gabriel Pensador, e indique outro elemento, além do tema, que se assemelhe às cantigas ditas satíricas e escritas em língua portuguesa antiga.

***E Você? Gabriel Pensador***

Composição: Agostinho Ferreira da Silva/Gabriel O Pensador/

*Brasileiro é o que eu sou*

*Rapper brasileiro*

*Mas eu sou um brasileiro antes de ser rapper ou pagodeiro ou os dois ou nenhum*

*Posso assimilar a cultura do mundo inteiro*

*Mas sei que nasci no Rio de Janeiro - Brasil*

*Então não seja imbecil de pensar que eu não poderia cantar assim ou assado*

*Porque eu vou me expressar na forma e na hora que eu escolher*

*Aqui ou em qualquer lugar*

*Valorizando sempre as nossas*

*Raízes Costumes Cultura musical em geral*

*Então escuta o que eu digo pro americanizado débil mental*

*(Você é um burro e não vê a excelente cultura e os costumes do seu próprio país*

*E abre as pernas pro que os outros lhe impõe*

*Sem camisinha ou vaselina como o Tio Sam sempre quis)*

*Mas também não adianta o xenofobismo radical*

*Eu vou jogáforanolixo o que é ruim e usar o que é bom da cultura mundial*

-----  
*Mas eu penso logo existo*

*Existo logo penso e tento utilizar essa capacidade de raciocinar a todo momento*

*Posso pensar na forma de Rap Livro Pintura ou Baião*

*Posso pensar certo mas também tenho o direito de errar*

*Vacilão*

*Mas eu tento enxergar tudo e se eu não enxergasse amigo eu usava óculos*

*Sou mais um inconformado sem partido feito a Denise Stoklos*

*E eu falo pra todos aquelesque querem me ouvir e vão concordar ou discordar*

*Talvez acordar*







16) Sempre na história da Humanidade, temos amores arrebatadores e se o homem for em busca da mulher com palavras elogiosas diz-se que ele está dando uma cantada (em várias regiões do Brasil) ou uma trovada (no Rio Grande do Sul). Que relação você vê entre o uso atual dessas palavras e o período literário medieval, o trovadorismo?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

18) O cinema e a TV têm utilizado inúmeros aspectos do trovadorismo em suas produções. Como a abordagem dada ao amor, à mulher, ao mito do herói, entre outros... Analise uma dessas produções a partir da identificação de um destes temas. Se quiser você pode se referir *A Casa das Sete Mulheres*, produção Global, exibida em 2003, que um dos pôsteres de divulgação se encontra abaixo. Acaso queira analisar outras obras, cite seu nome.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Anexo 18 – Questionário sobre uso do Hipertexto – Quarta Etapa**

Projeto: Quem Inventou o Amor na Literatura? Professora Arlyse S. Ditter

Questionário sobre o site: Imagens do Trovadorismo

[www.danielrabezerra.com/arlyse](http://www.danielrabezerra.com/arlyse)

Login: arlyse    senha: changed

Aluno (a):.....

1) Antes de usar o site Imagens do Trovadorismo, você já utilizou outros sites para estudar?

(  ) Sim            (  ) Não

Qual(is)? E Por quê?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2) E CD-ROM, você já usou para estudar?

(  ) Sim            (  ) Não

Qual(is)? E Por quê?

-----  
-----  
-----  
-----

3) Você acha que sites ou CD-ROM podem contribuir para o seu processo de estudo?

(  ) Sim            (  ) Não    (  ) Em casa    (  ) Na escola

Por quê?

4) Vá ao relatório de links que você fez ao longo desta etapa do projeto e indique qual o link você escolheu primeiro, naquele momento de exploração do site, em nosso primeiro dia.

Nº. do link escolhido como o primeiro: ...

Qual foi o motivo da sua escolha?

---

---

---

---

5) Vamos conversar um pouco sobre as músicas presentes em nosso site?

5.1) Você considera a quantidade de música (3) em nosso site é:

muito  pouco  adequada

Justificativa:

---

---

---

---

5.2) Você considera que a presença da música, sua recorrência, é:

muito presente  pouco presente  adequada

Justificativa:

---

---

---

---

5.3) As músicas estão audíveis?

muito  pouco  adequada

Justificativa:

---

---

---

---

5.4) Você acha pertinente (tem a ver) as músicas inseridas no site:

muito pertinente  pouco pertinente  não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

6) Vamos conversar um pouco sobre as imagens presentes em nosso site?

6.1) Você considera a quantidade de imagens em nosso site é:

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

6.2) Você considera que a presença das imagens, sua recorrência, é:

muito presente  pouco presente  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

6.3) As imagens estão nítidas?

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----

-----  
-----  
6.4) Você acha pertinente (tem a ver) as imagens inseridas no site:

muito pertinente  pouco pertinente  não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

7) Vamos conversar um pouco sobre os movimentos presentes na abertura do nosso site?

7.1) Você considera a quantidade de movimentos em nosso site é:

muito  pouco  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

7.2) Você considera que a presença dos movimentos, sua recorrência somente no início, é:

muito presente  pouco presente  adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

7.3) Os movimentos contribuem para o seu aprendizado?

muito  pouco  adequadamente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

7.4) Você acha pertinente (tem a ver) os movimentos inseridos no site:

( ) muito pertinente ( ) pouco pertinente ( ) não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8) Vamos conversar um pouco sobre os textos presentes no nosso site?

8.1) Você considera a quantidade de textos em nosso site é:

( ) muito ( ) pouco ( ) adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.2) Você considera que a presença dos textos, sua recorrência, é:

( ) muito presente ( ) pouco presente ( ) adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.3) Os textos estão legíveis?

( ) muito ( ) pouco ( ) adequada

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.4) Você acha pertinente (tem a ver) os textos inseridos no site:

( ) muito pertinente ( ) pouco pertinente ( ) não pertinente

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

8.5) A linguagem em que foram produzidos os textos:

( ) é formal, mas não impediu o meu acesso ao conteúdo;

( ) é formal, e impediu o meu acesso ao conteúdo;

( ) é formal, e necessitei do auxílio da professora;

( ) é informal (coloquial) e, portanto não dificultou o meu acesso ao conteúdo;

( ) é informal (coloquial), mas necessitei do auxílio da professora para compreender o conteúdo.

Justificativa:

-----  
-----  
-----  
-----

9) Ao observar seu relatório de links consultados a cada atividade é possível perceber que houve um link que você utilizou mais que os outros. Qual foi?.....

E por que você o consultou tantas vezes?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----



-----  
-----  
-----  
10) Ao utilizar o site você pôde perceber a organização do mesmo:

- Uma apresentação inicial com movimentos em um total de quatro slides;
- Um menu principal, já possível de ser acessado desde o primeiro slide, que dava acesso aos links que compõem o site;
- Barras superiores e inferiores permanentes (em todos os links) para dar acesso ao menu, ao vocabulário e aos links saiba mais e resumo;
- Links internos que possibilitavam, conforme o assunto tratado, a conexão com um link correspondente ao assunto.

Comente positiva ou negativamente sobre essa organização. Dê sugestões se necessário.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

11) O site tem duas cores predominantes: bege e vinho. Qual sua opinião sobre isso?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

12) Para cada link foi escolhido uma gravura, assim como um ícone para indicar saída, continuidade (setas), e resumo, saiba mais, referências bibliográficas, vocabulário e o menu. Você acha que eles te ajudaram a navegar no site?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

13) Acha que estudar sobre Literatura, arte literária em uma perspectiva histórica, através de um site é uma boa possibilidade de aprendizagem?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

.....  
.....

14) Se você fosse o autor desse material, o que faria de diferente?

-----  
-----  
-----  
-----

15) Existe alguma coisa que não foi perguntada, mas você gostaria de falar? Utilize o espaço abaixo.

-----  
-----  
-----  
-----

**Anexo 19 – Roteiro de Trabalho – Quarta Etapa**

**ROTEIRO DE TRABALHO**

**Prof.º:** Arlyse Ditter      **Série:** 8ª

**Projeto de Pesquisa:** Quem inventou o amor na Literatura?

<b>OBJETIVOS</b>
<b>PROPOSTA</b>
<b>ROTEIRO</b>
<b>CORPO DO TRABALHO</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>

## Anexo 20 – Referência dos Links do Hipertexto Imagens do Trovadorismo

### NUMERAÇÃO DOS LINKS DO HIPERTEXTO *IMAGENS DO TROVADORISMO*

LH 1	Apresentação Principal
LH 2	Menu
LH 3	A mulher e as Artes
LH 4	Cruzadas
LH 5	Cantigas de Amigo
LH 6	Cantigas de Amor
LH 7	Cantigas de Santa Maria
LH 8	Cantigas Satíricas
LH 9	Catarismo
LH 10	Dinastias Portuguesas
LH 11	Galego-português
LH 12	Idade Média
LH 13	Lírica Trovadoresca
LH 14	Feudalismo e Trovadorismo
LH 15	Trovadorismo e Atualidade
LH 16	Povos Bárbaros
LH 17	Vocabulário
LH 18	Saiba Mais
LH 19	Reis Trovadores
LH 20	Origens do Trovadorismo
LH 21	Referências Bibliográficas
LH 22	Resumo

Fonte: A AUTORA

## Anexo 21 - Categorização Questionário sobre o Uso do Hipertexto

<b>Quadro 1 Materiais hiperímia utilizados para estudo</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Uso de sites para busca	<b>S4</b> Às vezes uso para pesquisa, nos trabalhos, coisa assim trabalhos, quando tem algum trabalho na Internet, mesmo para revisar para estudar.
	<b>S3</b> Google, porque é um bom site para fonte geral de pesquisa.
	<b>S5</b> Google, para saber e entender o que está pedindo.
	<b>S6</b> O google, por exemplo, para pesquisar assuntos diversos de escola, para trabalhos. Ex: onde usar a crase? – para um trabalho de português.
	<b>S7</b> Terra, google etc, porque eu faço muitas pesquisas para a escola e eu também estudo, pois me ajuda quando eu tenho dificuldade em alguma matéria.
	<b>S9</b> O google, cadê, site do msn de busca. Para fazer pesquisas ou por curiosidade de busca.
2. Uso de sites pela rapidez	<b>S2</b> Porque é um modo mais prático e rápido de estudar
3. Sem necessidade de uso do CD-ROM	<b>S5</b> Por que não foi necessário usar e não tinha cd-rom sobre os assuntos.
4. Sem oportunidade de uso do CD-ROM	<b>S9</b> Nenhum, porque nunca tive vontade e nem curiosidade.
	<b>S7</b> Nunca tive a oportunidade, nem para material de estudos.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

<b>Quadro 2 Possíveis contribuições de materiais hiperímia para aprendizagem</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Facilidade	<b>S1</b> Porque sites e cd-roms trazem textos mais fáceis de serem lidos e compreendidos do que o de algum livro escolar, também muitas vezes trazem de alguma maneira interativa.
	<b>S2</b> Sim, pois a maioria dos sites são de fácil compreensão e mais praticas do que livros.
	<b>S4</b> Claro tudo fica melhor com imagens, sons e outras coisas que esses materiais trazem, o difícil é ler coisas longas na tela.
	<b>S6</b> Porque é um meio mais fácil de estudar, vc não precisa ficar procurando um tempão nos livros, no cd-roms, em alguns vem especificadmete, para estudo
2. Complementação	<b>S3</b> Porque você pode obter informações e conhecimentos gerais que contribuem para a escola e para sua vida.
	<b>S5</b> Porque podemos entender, se concentrar em casa e poder reutilizar várias vezes. Mas na escola podemos tirar dúvida com o professor e trocar idéias com os colegas de classe
	<b>S7</b> Na escola quando alguma matéria está muito vaga ou com dificuldade, ajuda bastante e em casa para se aprofundar mais em algo,

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

**Quadro 3 Uso dos links no hipertexto Imagens do Trovadorismo**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Primeiro link visitado	S4Tudo tem um começo e isso te ajuda a entender o resto. S5Porque já que a segunda etapa do projeto se tratava do trovadorismo fiquei com curiosidade em saber o que é certamente e sua origem
2. Links promotores	S4Facilitou a vida da gente era o único link que não enrolava a gente.
3. Links facilitadores	S7Porque é a base de todos os links, contém o básico que eu precisava para realizar as atividades, e o link mais fácil de se entender. S6Porque tinha muitas atividades sobre as cantigas, e o link 22, é o resumo das cantigas, onde facilita fazer as atividades
4. Links desnecessários	S2O que eu não entrei acho que não me fez falta S1(...) não foi necessário para eu responder as questões que eu tinha que responder. S6Porque achei as respostas que precisava em outros links. S5Porque, não me interessei, não tinha necessidade e as atividades que eu fiz não precisava usar.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

**Quadro 4 Linguagens no hipertexto Imagens do Trovadorismo**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Músicas que envolvem	S3Porque a música estimula você há de fazer algo, mas não muito.
2. Músicas que contextualizam	S4(...) acho que deveria haver mais, para poder ter mais exemplos das músicas daquela época. S4Se esse trovadorismo deu na música de hoje tinha que ter mais música até as de hoje. S3Porque tem a ver com a língua falada antigamente e o trovadorismo S7Pois o trovadorismo tem haver com muitas coisas de antigamente, então músicas antigas, e músicas relacionadas a cantiga de amor, satírica, amigo, santa maria que é tudo relacionado ao trovadorismo.
3. Irrelevância da música para o aprendizado	S7Pois muita música tira muito o ritmo de estudos, a concentração em geral acaba atrapalhando, mas 3 ficou muito bom. S2Porque não modificou o pensamento do aluno.
4. Imagens que complementam	S1(...) como eu disse na anterior, elas completam o texto completamente, ou seja ajudam a não deixar nenhum espaço em branco”. S1Porque elas vem de alguma forma acrescentando aquilo que o texto diz. S3Porque é como se fosse uma parte do texto.
5. Imagens que contextualizam	S5Por que cada link tinha uma imagem mas é boa para memorizar o que está acontecendo na época do trovadorismo S5Por que mostra as memórias no tempo do trovadorismo que começou no feudalismo
6. Imagens que fixam	S9Porque é uma coisa que fica em sua mente, e se você lembra da figura e pode vir a lembrar da história.
7. Imagens que facilitam	S1Porque dá pra ver legal a relação de antigamente à hoje. S4É mais fácil aprender com as imagens da época S9Para que seja melhor o nosso entender e para sabemos um pouco como é ou era, antes.
8. Linguagem verbal que dificulta	S5 Porque tinha palavra que tinha de buscar no dicionário que tinha no site S6Para mim tava difícil e depois com a ajuda da professora foi ficando fácil. S7Como eu já disse antes, os textos (alguns) tinham palavras muito difíceis e etc.
9. Presença essencial dos textos verbais	S5 Porque eles explicam sobre o tema do site, eles são o que contém

explicativos sobre a estética	mais informações no site.
	S6São bases para as respostas e são um meio de entender mais sobre o título
	S2Porque eles que estão ensinando o que é trovadorismo, falando da história dele, sem eles ficaria quase impossível saber o que é trovadorismo.
	S3 Pois todos os textos tem haver com o trovadorismo, um slaid leva ao outro.
10. Textos que sintetizam e facilitam	S4Porque são bases para responder as perguntas dos trabalhos propostos
	S5Isso é que é bom saber que cada coisa tem bastante informação se se quiser ter ela naquela hora.
	S9Não é muito nem pouco, por ter figuras, e parece ser bem resumido e de bom entendimento.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

**Quadro 5 Aspectos estruturais do hipertexto Imagens do Trovadorismo**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
- Funcionalidade da estrutura	S1(...) toda hora que eu não soube algo eu ia em “vocabulário”, quando eu queria saber mais sobre aqueles assuntos eu entrava em links inter-nos, etc. S3(...) porque então eu vou direto aonde eu quero
- Organização que facilita uso	S5(...) possibilitou a facilidade de procurar o que estava pedindo.
- Cores e ícones que contextualizam o conteúdo	S4 Lindo,deu uma idéia de antigo, passou uma sensação de idade média, rei e rainha, sei lá. S5São cores de antiguidade e atual e tem tudo haver com o site, que estava falando sobre a origem do trovadorismo e como ele está presente no mundo atual S6São duas cores que da um ar de antigamente, do passado, e que eu gosto muito e tem haver com o termo
- Ícones que facilitam o uso	S1Porque ajuda a irmos direto na informação que precisamos S4Claro, como poderia advinhar o caminho?
- Estética que seduz	S3Deixou os textos chamativos, interessante, além de muito bonito. S9Pois se a pessoa não prestar a atenção ela não vê mas com o desenho chama mais atenção e vai quer ver o que é para que serve. S7Os textos dão para ler muito bem, numa cor escura (as letras), num fundo bege que dá um efeito, muito bom para ler

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

**Quadro 6 Materiais hipermídia e a aprendizagem de Literatura**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Rapidez	S1Facilitou a vida da gente era o único link que não enrolava a gente (referente ao 22) S5Por todos querem facilidade e buscaram na internet e esse site ajudaria a estudar S9Porque até quem não sabe pode aprender e passar para os outros. Então todos podem passar pelo site de literatura.
2. Eficiência	S2Sim pois ele e um método de aprendizagem eficiente ate mais que os livros
3. Sedução	S7Pois é um material que todos ficam mais interessados em fazer as atividades com vontade.
4. Empatia ao conteúdo	S4Tudo é vida e a vida tá na arte como esse material do trovadorismo. O site com imagens e tudo mais nos mostra que isso é possível na escola.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.

**Quadro 7 Sugestões para o hipertexto Imagens do Trovadorismo**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
1. Linguagem	<b>S1</b> Tentaria colocar em uma linguagem mais coloquial para facilitar a compreensão.
	<b>S6</b> Eu colocaria um dicionário on-line, de fácil acesso, para tirar as dúvidas.
	<b>S7</b> Colocaria o clip junto a música, pois isso poderia tornar a interpretação da música mais fácil.
2. Estrutura	<b>S2</b> Faria a entrada mais fácil.
	<b>S4</b> Acho que pode mudar a entrada.
	<b>S5</b> Nada, /rasura/ o material está muito bom dou nota dez. Só mudaria uma coisa, a explicação no site tinha que ser mais complicada para que o aluno busque em outros lugares e aproveita para ver todos os links.
3-Temática	<b>S3</b> Inserir mais curiosidades da época.
	<b>S4</b> Ir mais no fundo da comparação com os dias atuais, colando até as músicas atuais.

Fonte: Dados do Questionário sobre o uso do hipertexto Imagens do Trovadorismo.



## Anexo 22 – Tabela Percurso de Uso do Hipertexto

Sujeito	Data	Atividade	Links Ordem de Consulta	Links Internos Ordem de Consulta	Links Menu	Links Retornados	Comentários e Sugestões
<b>S1</b>	12/08	Exploração  Atividade F	01 02 03 02 05 02 06 02 08 02 07 02 09 02 04 02  2 6	Vocabulário  Só avançar  Vocabulário da Cantiga  Todos os links internos  Link Cruzadas 10  Resumo e amigo	- -	-	
	19/08	Atividade B  Atividade E  Atividade D  Atividade J  Atividade G	2 6 9  2 5  2 8  Nenhum Link  Todos links de cantiga	9 14   17, 22			
	31/08	Atividade C	22 7				
	08/09	Atividade A  Atividade A  Atividade L	Nenhum link  22  Nenhum				
	09/09	Atividade N  Atividade M  Atividade I  Atividade Q	22  Nenhum  Nenhum  Nenhum				
<b>S2</b>	03/08	Explorei o cd	01	02			
	03/08	Exploração do site	Os links consultados foram o 1, em se- quência o link principal logo depois optei pelos links na seguinte seqüência: 3, 5, 12, 13, 14, 11, 16,8 e 4.	Sim, entre eles a maioria.	Não	Sim, no 5, 13, 8, 11,12 porque foram os que mais me chamaram a atenção e para mim assimilar melhor suas informações.	Os sites e os links em geral foram organizados de forma criteriosa e eu apreciei deverasmente navegar nos links porque estão muito interesan- tes, por hora não tenho sugestões.
	10/08	Atividade R  Atividade Q	Link 13  Link 6 14	Sim, só a Idade Média..	Não	Não	Muito interessante pq ele fala sobre os sentimentos

	Atividade E	Link 4	Não	Não	Não	e a importância da mulher e o Catarismo na Idade Média.
	Atividade A	Link 15	Sim no link interno que se chama Cinema, Televisão e Literatura.	Não		O link Cruzadas explica sobre o ódio que o povo árabe nutria sobre a religião européia e por isso mantiveram uma grande guerra sangrenta.
	Atividade N	8 6	Não 22	Não	Não	O link relaciona o Trovadorismo com a Lógica e os Pensamentos atuais.
<b>S3</b>	03/08	Pesquisar o site	01 02 02 02	02 03 09 04	- -	- - Sim Expulsão Sim
	03/08	Atividade F	01	02 Características das Cruzadas Catarismo	08 09 04 16 20	
	10/09	Atividade G Atividade E Atividade D Atividade Q Atividade N	1,2 1,2 1,2 1,2 1,2		22 22 22 22 6	
	17/08	Atividade M Atividade K Atividade I	1,2 1,2 1,2		7 7 15	
	24/08	Atividade P Atividade H Atividade J	1,2 1,2 1,2		14 5,6 Não usei link	
	31/08	Atividade A Atividade L Atividade B	1,2 1,2 1,2		Não usei link 5 Não usei link	
	14/09	Atividade O Atividade C	1,2 1,2		Não usei link 15 22	
	<b>S4</b>	03/08	Explorei o cd	01	02	
10/08		Atividades O Atividade I	02 16 02 12	16 04 18 10		
			2 14	14 20		
		Atividade A	2 15			
		Atividade C	7	7		
	Atividade H	6	22			

	Atividade J	15,18					
17/08	Atividade P	2 8	8 22				
	Atividade M	22 2 7	2 7 22				
24/08	Atividade N	2 8	8 22				
	Atividade L	5	22				
	Atividade K	6	22				
31/08	Correção 11 Correção 5	15 7					
14/09	Atividade E Atividade B Atividade F	22					
	Todas as atividades não contidas é porque não houve uso de nenhum link.						
<b>S5</b>	03/08	Ouvi a música do Menu Principal  Ler sobre Cruzada  Por último foi sobre As Origens do Trovadorismo	Apresentação Menu Vocabulário Cruzadas Saiba Mais Origem do Trovadorismo	Sim, 4 e 20-	Sim, a cantiga de Santa Maria	Não	O 20 deu a base para a minha exploração.
	19/08	Atividade K  Atividade O  Atividade P  Atividade G  Atividade I  Atividade N  Atividade A  Atividade E  Atividade D	Nenhum  2 6  2 14  2 22 15 18  2  Cantiga de Amor Cantiga de Amigo  17 2 8 17				
	31/08	Atividade L	17				
	08/09	Atividade C  Atividade F	Nenhum link  22				

		Atividade H	Nenhum			
	09/09	Atividade M	2 22 5 17 2 5 2 7			
		Atividade J	2 19 2 5			
		Atividade B	2 6 2 7 17 2 8 5 2 6 22 6 17			
		Atividade Q	Nenhum			
<b>S6</b>	18/08	Exploração do site	1 2 7 22 2 Cantiga de Amigo Cantiga de Amor Cantiga Satírica Cantiga Santa Maria O trovadorismo Vocabulário			
	19/08	Atividade I	nenhum			
	19/08	Atividade G	14	Idade Média		
		Atividade L	2 22			
		Atividade M	20 15			
		Atividade N	2 22 5			
		Atividade I	22	Cantiga de Amor		
	09/09	Atividade J	22	Cantiga de Amor		
		Atividade H	22 18	Cantiga de Santa Maria		
		Atividade C Atividade B Atividade F				
	15/09	Atividade E	22			
		Atividade D				
		Atividade A	6 11	Cantiga de Amor		

**S7**

	Atividade P	22 14 20				
	Atividade O	nenhum				
	Atividade K	15 4				
	Atividade Q	13 17 19				
12/08	Atividade G	2 5 6 7 8 18 22 19 13	Resumo 22 e 18	- -	Sim 5 6,7 e 8 para fazer o próximo exercício.	
19/08	Atividade H	02 06 20 19	Resumo 22		Sim o 7 para completar a atividade.	
	Atividade A	20 18 15 7 19 10 11	Saiba Mais 18			
	Atividade C					
08/09	Atividade J	15 18	Resumo 22	Sim, 8 para refazer.		
	Atividade F	15 22 06				
	Atividade M	8	Saiba Mais 18			
	Atividade N	2 7 22 18				
09/09	Atividade L	14 4	Resumo 22			
	Atividade D	22 8 22 13	Resumo 22			
	Atividade E	5 22 13	Resumo 22			
	Atividade F	5 22 13	Resumo 22			
14/09	Atividade B	6 22	Resumo 22			

	Atividade K	14 12 6 22 14					
	Atividade P	12 3 14					
15/09	Atividade O	16 15 14					
19/09	Atividade Q	17					
<b>S8</b>	12/08	Exploração do site	01, 02, 04, 02, 13, 2, 7, 2,20	15,9	- -	-	
	12/08	atividade	Santa Maria Resumo				
<b>S9</b>	03/08	Exploração do site	1 2 11 15 8 19	Sim o 2 3 18 17 5 18	Sim, o 5 Sim o 20 15 7	Sim ao 2 para ver outros links. Sim ao 13. Porque foi sem querer eu apertei errado. Sim ao 16, porque é interessante. Sim ao 14. Pois é legal. Ao 6 por que quis saber a música. Ao 11, porque me bateu curiosidade.	O site é bom e é bem bonito. Eu aprendi que coruja é um símbolo grego da sabedoria. Vi filmes legais e um vocabulário que eu não sabia.
	03/08	Atividade O Atividade N	2 Não	15 não	Sim 20 não	Sim ao 2, para continuar. Não	O site está legal e as atividades são boas mas eu nunca tinha feito nada de literatura.
	10/08	Atividade P	1 2, 16 7 2 7 20	Sim Sim Não Sim Sim Sim Sim	Sim Sim Não Sim Sim Sim Não	Sim ao 2 e ao 7 porque o computador saiu da página.	As atividades estão legais e eu estou quase entendendo. Só falta um empurrãozinho.
	10/08	Atividade G	14 2 11 22 8 6	Sim a Revolução de Avis	Não Não Sim o resumo Sim na cantiga de Amor Não Não	Sim ao dois, porque é o menu.	Eu gostei das atividades pelos desenhos.
	17/08	Refiz a 3	1 2 4 1 2 4 12 22 17	Sim o 12, o 17 e 22	Não	Sim, porque saiu da página.	Nenhuma, estou gostando muito.
		Atividade L	1 2 5 6 7 8 5 17 22 6 22	Sim, o 22 e o 17	Sim o 5,6,7,8	Sim 6, 22, porque precisei.	Nenhum
	24/08	05 continuação	1	Sim o 22 e 17	Sim o 6	Não	Nenhum

		2 5 6 22 17		e o 5		
	Atividade E Atividade Q	2,13 1,2,5,	Não Não	Não Não	Não Não	Nenhum Nenhum
31/08	Atividade D Atividade H Atividade C	1,2,15,2 2, 8,22 1,2	Sim no 2 Sim no 22 Não	15 8 Não	Sim no 2. Porque é o menu. 8 Não	Nenhum Nenhum Nenhum
14/09	Atividade K Atividade I Atividade B	7,9 Não 1, 2, 6, 22,14	Sim o Catarismo e o culto Mariano	Não Não Não	Não Não Não	Nenhum Nenhum Nenhum

## Anexo 23 – Tabela Objetivos de Uso do Hipertexto

Quadro 1: Objetivos de Aprendizagem da Literatura Trovadoresca

Objetivos	Descrição dos Objetivos	AT	AV	LH
I	Reconhecer o legado lingüístico do Trovadorismo seja do ponto de vista lexical e semântico.	Q, R	Q 16	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10, 11, 12, 1313, 14, 15, 16, 17, 18, 19,20
II	Reconhecer em um texto do trovadorismo o idioma galego-português.	-	Q 5	11 e 17
III	Reconhecer um texto como representativo da estética trovadoresca com justificativas estéticas e sócio-históricas.	-	Q 6	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9, 10, 11, 12, 1313, 14, 15, 16, 17, 18, 19,20
IV	Identificar e justificar com elementos do texto o eu lírico dos quatro tipos de cantigas trovadorescas (de amor, de amigo, satíricas, de santa Maria); e assim demonstrar a compreensão deste item como aspecto integrante de classificação da estética.	B, C, D, E, F, G	Q7	5, 6, 7, 8,22
V	Identificar e justificar com elementos do texto o tema das quatro classificações de cantigas trovadorescas (de amor, de amigo, satíricas, de santa Maria); e assim demonstrar a compreensão deste item como aspecto integrante de classificação da estética.	B, C, D, E, F, G	Q8	5, 6, 7, 8,22
VI	Identificar recursos estilísticos (figuras de linguagem, tipos de rimas...) mais recorrentes e justificar com elementos do texto como recurso característico de cada tipo de cantiga.	B, C, D, E, F, G	Q9	5, 6, 7, 8,22
VII	Classificar uma cantiga da lírica trovadoresca a partir da comparação dos recursos estilísticos (eu lírico, tema, figuras de linguagem, níveis de linguagem, estrutura) mais recorrentes em cada tipo em suas possíveis combinações.	B, C, D, E,	Qs 10 11	5, 6, 7, 8,22



		F, G		
VIII	Classificar uma cantiga por meio das características que identificam os textos trovadorescos; inclusive características dúbias dos mesmos, demonstrando assim o domínio dos aspectos classificatórios das cantigas trovadorescas.	F, H	Qs 12	5, 6, 7, 8,22
IX	Identificar e analisar o contexto histórico-social da época medieval em uma das cantigas trovadorescas; e em textos não-verbais que representem tal momento histórico.	B, C, D, E, F, P, Q	Q 2	1,3,4,5, 6,7,8,9, 10,11,1 2,13,13, 14,15,1 6,17,18, 19,20
X	Identificar e justificar influências do Trovadorismo, mais especificamente da temática recorrente desta estética, o amor, nas manifestações artísticas e culturais contemporâneas.	Q1	A	Q1
XI	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema geral: a coita de amor, o amor arrebatador; em letras de músicas contemporâneas.	Q 1	M	Q 1
XII	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: a vassalagem do amor cortês, a superioridade feminina; em letras de músicas contemporâneas.	Q 4	J,	Q 4
XIII	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do tema: do cavalheirismo cortês (mito do nobre, do herói), em letras de músicas contemporâneas.	Q 15	I	Q 15
XIV	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença dos recursos dialógicos das cantigas satíricas: no rap, no repente e no desafio.	Q 13	N	Q 13
XV	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nas artes contemporâneas (música, TV, cinema, artes plásticas), com a presença do louvor mariano, característica maior das cantigas de santa Maria; como um recurso persuasivo na luta pela manutenção e conquista de fiéis da igreja católica.	Q 17	O	Q 17
XVI	Reconhecer a influência do legado trovadoresco nos arquétipos das X relações amorosas explorados pela TV e cinema.	Q 17	L	Q 17

AVS = Avaliação de Sondagem, AT = Atividades, AVF = Avaliação Final, LH = Link(s) do Hipertexto.

Fonte: Autora