

ANO 52-1, 2018

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Educação Poética: Um Programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico¹

João Manuel Ribeiro², Isabel Festas³ e Maria Helena Damião⁴

Resumo

Admitindo que o valor educativo da poesia decorre da resposta que as características específicas deste texto desencadeiam nos leitores – a *literariedade* –, defende-se uma abordagem pedagógica que incida na promoção dos três níveis dessa resposta: *foregrounding*, *desfamiliarização* e *transformação de conceitos e sentimentos*. Assim, foi elaborado um programa com o objetivo de promover esta resposta. Através de um design quase-experimental, foram criadas três condições, em que participaram 9 professores e 158 alunos do 4.º ano de escolaridade. Os resultados apontam para a superioridade do grupo que participou no programa, relativamente à transformação de conceitos e sentimentos. Os alunos que leram os textos mas que não seguiram o programa não apresentaram qualquer melhoria relativamente a um grupo a quem apenas foi recomendado que respeitasse as orientações curriculares, o que indicia que a mera exposição à poesia não é suficiente para desencadear a resposta adequada.

Palavras-chave: valor educativo da poesia; programa de poesia; literariedade; texto poético

1 Este trabalho teve o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia [Bolsa: SFRH/BD/37217/2007]

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: joaomanuel-ribeiro30@gmail.com

3 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: ifestas@fpce.uc.pt

4 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: hdamiao@fpce.uc.pt

A Poetry Programme for 4th Grade Pupils of Portuguese Primary Education

Abstract

Considering that the value of poetry arises from the responses elicited in readers by the specific characteristics of this type of text – the *literariness* –, this paper calls for a pedagogic approach aimed at promoting the three levels of reader response: *foregrounding*, *defamiliarization* and *transformation of concepts and feelings*. This was the basis for devising a programme aimed to promote such kind of response. Through a quasi-experimental design, three conditions were created with 9 teachers and 158 4th grade pupils. Pupils that followed the programme obtained the best results in the fundamental aspect of literariness termed *transformation of concepts and feelings*. Pupils who read the texts but that did not follow the programme did not show any improvement compared to a group of pupils who followed the curricular guidelines. These results could indicate that pupils' mere exposure to poetry without further instructions is not enough to trigger adequate responses.

Keywords: educational value of poetry; poetry program; literariness; poetic text

Un programa de Poesía para Alumnos del 4.º Año de Educación Primaria

Resumen

Basada en una concepción según la cual el valor educativo de la poesía resulta de la respuesta que las especificidades de este tipo de texto provocan en los lectores – la *literalidad* –, se defiende un enfoque pedagógico centrado en la promoción de los tres niveles de dicha respuesta: *foregrounding*, *desfamiliarización* y *transformación de conceptos y sentimientos*. Se ha elaborado un programa centrado en la promoción de dicha respuesta. Mediante un diseño casi experimental, se crearon tres condiciones con 9 profesores y 158 alumnos del 4.º año. Los principales resultados indican una superioridad del grupo que participó en el programa elaborado, en relación con transformación de conceptos y sentimientos. Los alumnos que leen los textos sin programa no presentaron ninguna mejora con respecto al grupo que sólo siguió las orientaciones curriculares, lo que indica que la mera exposición a la poesía, sin formación, no es suficiente para provocar una respuesta adecuada.

Palabras clave: valor educativo de la poesía; programa de poesía; literalidad; texto poético

Introdução

Diversos autores têm chamado a atenção para o valor educativo da poesia, realçando que esta constitui um importante fator de desenvolvimento cognitivo e afetivo (e.g., Grimes, 2000; Laubenthal, 2000; Pierce, 2003; Ribeiro, 2008; Sharp, 2005). De facto, muitos são aqueles que têm destacado as vantagens do texto poético, afirmando que o mesmo pode promover, entre outros aspetos, a compreensão, a comunicação oral e escrita, a capacidade de pensar e imaginar realidades diferentes das habituais, o sentido estético, a sensibilidade afetiva, relacional e social, o gosto pela leitura, a motivação e a criação de um bom ambiente na sala de aula (e.g., Boncourt, 2007; Mello, 2011; Miall & Kuiken, 1999, 2001; Van Wyhe, 2006; Velasco, 2007).

Reconhecido o valor educativo do texto poético, atualmente é consensual que este deve integrar os programas escolares, desde os seus níveis mais elementares, havendo, por parte das entidades competentes, recomendações relativas ao seu ensino, como aquelas que são apresentadas no Ofsted Report (2007), em que se aconselha a sua inclusão logo nos primeiros anos de escolaridade e se apela a um reforço da formação de professores nesta área. A questão que se coloca não é, então, a de saber se a poesia deve fazer parte do currículo, mas a de como é que ela deve ser trabalhada (Estrine, 2012; Ribeiro, 2008, 2012). As respostas divergem e vão desde aquelas que, rejeitando qualquer espécie de ensino, defendem como única abordagem adequada a exposição e leitura dos textos poéticos, até às que apresentam sugestões centradas em algum tipo de instrução (Ribeiro, 2008, 2014).

Na procura de fundamentos que sustentem uma abordagem do texto poético conducente ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades educativas, chega-se à noção de *literariedade*, tal como foi enunciada por Miall e Kuiken (1999, 2001; Ribeiro, 2008, 2012, 2014), ou seja, à ideia de que o valor deste tipo de texto resulta da resposta dos leitores às suas características distintivas, decorrentes da sua especificidade em relação a outros, como o informativo e o argumentativo, por exemplo. Partindo deste pressuposto, torna-se possível delinear uma estratégia pedagógica que maximize o valor educativo da poesia.

No presente artigo, apresenta-se um estudo empírico que teve por principal objetivo testar um programa educativo vocacionado para o texto poético. Descreve-se o estudo empírico efetuado, reportando o método seguido (participantes, procedimento e materiais), resultados alcançados, discussão e conclusões. Antes disso, são apresentadas as características distintivas do texto poético à luz da literariedade e das suas diferentes componentes – *foregrounding*, *desfamiliarização* e *transformação de conceitos e sentimentos* –, bem como alguns princípios a respeitar numa pedagogia da poesia, de acordo com essa abordagem.

As características distintivas do texto poético: a literariedade

Remontando a Aristóteles, a ênfase nas características distintivas dos textos literários e poéticos, decorrentes da singularidade dos seus recursos estilísticos, é reforçada pelos formalistas russos e pelo Círculo de Praga (cf. Silva, 2011), desembocando na apresentação por Jakobson em 1921 do conceito de literariedade que pretende captar a ideia de uma peculiaridade e de uma diferenciação da literatura e da poesia em relação a outras formas de escrita (Jakobson, 1973). É esta ideia que vai, mais tarde, ser retomada por Miall e Kuiken (1999, 2001), autores que, redefinindo a noção de literariedade de Jakobson, destacam a resposta que é dada pelo leitor. Segundo Miall e Kuiken, a literariedade tem que ser entendida não apenas como o conjunto das características únicas à literatura e à poesia, mas como um produto de uma forma distintiva de leitura, ou seja, como a resposta dos leitores àquilo que lhes é específico (Miall & Kuiken, 1999, 2001; cf., também, Ribeiro, 2008, 2012, 2014). A literariedade refere-se, assim, à capacidade dos sujeitos para detetar e apreender os códigos e os recursos estilísticos dos textos poéticos, implicando três níveis de resposta que, podendo ocorrer separadamente, na maioria dos casos se articulam num dinamismo que convoca e transforma conceitos e sentimentos: o *foregrounding* (ou deteção dos recursos estilísticos), a *desfamiliarização* e a *transformação de conceitos e sentimentos* (Miall, 2008; Miall & Kuiken, 1999, 2001).

O *foregrounding* diz respeito à deteção (explícita e implícita) da variedade de recursos estilísticos característicos do conjunto de códigos que, orgânica e unitariamente considerados, imprimem ao texto poético um caráter único (Grimes, 2000; Levinson, 2004; Perfect, 1999; Pierce, 2003; Strickland & Strickland, 1997; Van Peer, 2007). Entre esses recursos estilísticos, contam-se: o *código fónico-rítmico*, referente a padrões de som e entoação com a intenção de levar a escutar de um modo particular; o *código métrico* que organiza, de maneira peculiar, a forma do texto; o *código estilístico* que condensa comparações, metáforas, imagens e significados, envolvendo o entendimento, a fruição estética e apelando em simultâneo para o universo da emoção, dos sentimentos e da criatividade; o *código técnico-compositivo* que organiza e articula as macroestruturas formais e o conteúdo; e o *código semântico-pragmático* que, não sendo específico do texto poético, lhe imprime uma especial conotação plurissignificativa ou, no dizer de Graham, “uma representação multinivelada” (1997, p. 187). O propósito deste primeiro nível é o de romper a comunicação banal e quotidiana. Assim, opõe-se à automatização, i.e., é a *desautomatização* de um ato. Quanto mais um ato é automatizado, menos é executado conscientemente e, quanto mais “*foregrounded*”, maior a consciência do mesmo. Segundo Mukarovsky (1977), o *foregrounding* permite a apresentação de significados com uma complexidade que a linguagem ordinária normalmente não possibilita.

O efeito imediato do *foregrounding* é causar “estranhamento”, desencadeando o processo de desfamiliarização que, por sua vez, conduz o sujeito à releitura dos recursos estilísticos presentes no texto (Miall, 2008; Miall & Kuiken, 1999, 2001). É este processo que explica que a poesia possa superar as barreiras da percepção habitual, permitindo captar algum aspecto do mundo de modo inédito, ou como se fosse a primeira vez. A novidade de uma variação linguística fora do comum, originando a desfamiliarização, vai evocar sentimentos e estes, conduzindo a esforços interpretativos de refamiliarização, estão na base da transformação de conceitos e sentimentos. Este terceiro nível, sendo efeito dos anteriores, refere-se à releitura de conceitos e sentimentos detetados e identificados, dando lugar a um processo em que os leitores podem reformular e/ou mudar o que sabem e o que sentem. Este é o ponto-chave da literariedade e a marca distintiva dos textos poéticos. De acordo com Miall (1988, p. 44), “talvez a primeira função da leitura seja transformar os estereótipos cognitivos e emocionais e capacitar-nos para os repensar” .

A literariedade desdobra-se, assim, em três fases: primeiro, os recursos estilísticos (*foregrounding*) “agrdem” os leitores, captando-lhes o interesse e a atenção; segundo, a desfamiliarização obriga a reduzir a velocidade de leitura, dando tempo a que os sentimentos criados pelos recursos estilísticos possam emergir; terceiro, os sentimentos possibilitam a formulação de uma perspectiva enriquecida ou nova, estando na origem de uma transformação do leitor.

Para uma pedagogia da poesia

A literariedade, isto é, a resposta que a poesia implica, provocando uma alteração dos conceitos e dos sentimentos, por parte de quem a lê, permite perceber o valor educativo deste tipo de texto, ao mesmo tempo que dá um suporte ao modo como deve ser trabalhado nas escolas (Miall & Kuiken, 1996; Ribeiro, 2008, 2012, 2014). Com efeito, aceitando que, pela especificidade dos seus recursos linguísticos e estilísticos, a poesia envolve uma resposta do leitor, e que esta última, pelas suas potencialidades transformadoras, está no cerne do seu valor educativo, torna-se necessária uma abordagem pedagógica que promova um verdadeiro confronto de quem lê com esses mesmos recursos.

Admitindo que a poesia não se ensina, autores como Miall e Kuiken (1996), reconhecem que ela deve ser objeto de uma atenção pedagógica e de uma ação central por parte do professor que, recorrendo a estratégias e atividades adequadas, pode e deve ter um papel fundamental na condução do aluno numa leitura indutora de uma resposta transformadora. Distanciando-se das ideias que, ao negar o valor

do ensino, sustentam um absentismo do professor ou defendem práticas bastante usuais assentes numa racionalidade discursiva acerca da poesia (cf. Cabral, 2002), no poema como atividade museológica (Diogo, 1994), lúdica (Fonseca, 1994), ou utilitarista (cf. Ribeiro, 2009), esta abordagem dá contributos fundamentais para uma pedagogia da poesia. Segundo a proposta de autores como Miall e Kuiken (1996; cf. Ribeiro, 2014), tal pedagogia, suportando-se sempre na leitura dos textos, deve ter em consideração aspetos como a sensibilidade dos leitores aos recursos estilísticos da poesia, o carácter individual da resposta a estes mesmos recursos e os sentimentos provocados por todo este processo. A partir dos recursos estilísticos, os leitores desenvolvem o seu sentido de significado do texto, de uma forma muito individual, em função das suas experiências pessoais e existenciais, envolvendo sentimentos que são provocados pela desfamiliarização. Com base nestes pressupostos o trabalho pedagógico deverá ser feito num contexto favorável à exploração, por parte dos alunos, das suas próprias respostas à leitura dos textos poéticos, sem receio da individualidade que daí decorre e das emoções que essas mesmas respostas podem provocar, sendo possível delinear algumas recomendações e estratégias educativas a seguir e a adotar no trabalho com o texto poético.

Admitindo que tudo se inicia com o confronto do leitor com os recursos estilísticos próprios da poesia, uma recomendação essencial é a de que os textos escolhidos sejam os originais e de qualidade comprovada, pois só estes garantem uma inclusão de tais recursos (Collom & Noethe, 2005).

Quanto às estratégias a seguir, podem destacar-se a *leitura*, a *análise e interpretação*, e a *escrita* (Ribeiro, 2012).

De modo a provocar a resposta do aluno, a partir da leitura dos textos poéticos, e não do discurso sobre os mesmos, o professor pode incentivar a deteção do *foregrounding*, dos recursos estilísticos do texto, daquilo que é “estranho”, do que é interessante ou desperta sentimentos, ajudando a desencadear a desfamiliarização.

Pela análise e interpretação dos recursos detetados, o professor encoraja, igualmente, a identificação dos recursos estilísticos (e.g., fónicos, rítmicos) e as razões pelas quais eles se apresentam, facilita a construção dos significados possíveis do texto, valoriza as opiniões e questões dos alunos, e promove a manifestação de novos conceitos e sentimentos. Tudo isto servirá o aprofundamento da desfamiliarização e a transformação de conceitos e a manifestação de sentimentos.

Por último, a escrita da resposta ao texto lido e interpretado pode atuar nos diversos níveis da literariedade, contribuindo para a consolidação da deteção do *foregrounding*, e para o aprofundamento da desfamiliarização e da transformação dos sentimentos.

Através das estratégias descritas, torna-se possível um trabalho pedagógico conducente à exploração das potencialidades do texto poético.

O presente estudo

Contextualização

Se atendermos às práticas pedagógicas mais usuais, um dos principais problemas parece residir no facto de muitas delas serem desadequadas, sendo, frequentemente, o texto poético usado de forma superficial e acessória (Ribeiro, 2008). Parece ser este último o caso português, onde, ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, uma análise das práticas docentes revela que o texto poético é tratado de modo episódico e ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, situando-se no campo do lúdico, da diversão, e obedecendo, regra geral, a critérios de índole lexical e gramatical, depreciando as competências interpretativa e criativa (Ribeiro, 2009). Estas práticas situam-se na linha do carácter vago das orientações curriculares existentes relativamente ao texto poético. As orientações curriculares vigentes no momento do estudo (Ministério da Educação, 2004)⁵ incluíam o texto poético, representado pelas categorias *trava-línguas*, *lengalengas*, *rimas infantis*, *quadras*, *poemas livres* e *sonetos*, e a sua exploração, mas não contemplavam indicações precisas quanto ao lugar que o mesmo deve ocupar no ensino e na aprendizagem. Os objetivos da poesia são definidos de modo difuso, abrangendo o aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico e pessoal, o desenvolvimento da compreensão da leitura, da aprendizagem e do pensamento. Do mesmo modo, as estratégias de exploração enunciadas passam fundamentalmente pela comunicação oral (a partir da recolha de produções do património literário oral, do reconhecimento de elementos sonoros comuns e diferentes na audição de textos) e escrita (e.g., construção de textos), estando, ainda, previstas atividades como a participação em jogos de reprodução da literatura oral e de produção de rimas e cantilenas (cf. Ribeiro, 2012). De tudo isto se depreende que a poesia não é vista como tendo um fim em si mesma, mas como um meio de comunicação e/ou de desenvolvimento de outras competências (compreensão, aprendizagem, pensamento). Através de uma leitura das orientações curriculares constata-se que não há indicações quanto ao modo de apresentação dos textos poéticos, partindo-se do princípio de que, pela sua simplicidade linguística ou pelo seu carácter lúdico, suscitam o interesse dos alunos. Há, igualmente, uma tendência que valoriza o critério utilitário, pondo a poesia ao serviço de fins próximos do quotidiano (Azevedo, 2004; Ceia, 1999; Dionísio, 2000).

5 Apesar de, posteriormente ao estudo, ter havido novos programas de Português, a situação da poesia não se alterou significativamente.

Em suma, nos documentos curriculares norteadores da ação educativa, relativa à poesia, não existem orientações que contemplem o trabalho a partir dos recursos estilísticos deste tipo de texto, nem da resposta dos alunos, tal como tem vindo a ser concebido ao longo deste trabalho.

É neste contexto que, tendo por base as teses expostas sobre a literariedade, o nosso estudo dá conta de uma investigação em que se procurou perceber quais os efeitos, em alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, de um programa construído com o intuito de trabalhar o texto poético. Mais concretamente, pretendeu-se saber qual o impacto deste programa na literariedade, entendida como a capacidade de resposta dos leitores aos recursos estilísticos específicos da poesia, num dinamismo que envolve a transformação de conceitos e sentimentos.

Reconhecendo a dificuldade de uma tarefa desta natureza, recorreu-se a professores de Português e a especialistas ligados ao ensino da poesia para ajudarem a concretizar a proposta de Miall e Kuiken (1996, 1999, 2001), através de um programa que, procurando ultrapassar a abordagem identificada como dominante no sistema de ensino (centrada no episódico, no lúdico, com incidência lexical e gramatical, etc.), incidiu numa instrução vocacionada para a literariedade, tal como foi previamente definida. Tanto quanto é do nosso conhecimento, trata-se do primeiro programa de poesia na escola, concebido segundo estes princípios, pelo menos em Portugal. Para responder à questão de saber se a mera exposição ao texto poético não é suscetível de provocar por si só a literariedade, criaram-se não apenas duas condições experimentais – Condição 1 em que foi adotado um programa de poesia construído por nós e Condição 3 em que se seguiram as orientações curriculares existentes – mas, ainda, uma outra Condição (2), em que um grupo de alunos, para além de seguir as orientações curriculares, foi, igualmente, exposto aos mesmos textos trabalhados no programa da Condição 1.

Método

Escolas e participantes

No estudo participaram nove escolas públicas de quatro agrupamentos urbanos da zona centro de Portugal. Todas dispunham de condições materiais equivalentes. O nível socioeconómico dos alunos era médio. Os consentimentos necessários foram obtidos da Comissão Nacional de Proteção de Dados, dos diretores dos agrupamentos, dos professores envolvidos, dos encarregados de educação e dos alunos.

No estudo participaram nove professores que lecionavam o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, sendo oito do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade média destes professores era de 51 anos na Condição 1, de 43.3 anos na Condição 2, e de 48 anos na Condição 3. A habilitação literária comum a todos era o bacharelato, com exceção de um professor com licenciatura na Condição 1. Para além disso, todos os professores eram titulares de turma, tinham mais de cinco anos de serviço, eram de escolas equiparadas do ponto de vista da proveniência sociocultural dos alunos, tinham turmas entre os 15 e os 25 alunos e disponibilizaram-se a desenvolver o programa proposto.

Os alunos eram 158, todos do 4.º ano de escolaridade, repartidos por nove turmas. A cada uma das três condições foi atribuído um número igual de turmas que, para o efeito e de modo a garantir a sua similitude, foram emparelhadas de acordo com o número de alunos que as constituíam, bem como com o estatuto socioeconómico destes últimos. No final, o número de alunos por cada condição foi: 55 na Condição 1, 56 na Condição 2 e 47 na Condição 3. Para evitar contaminação de informação, procurou-se que não houvesse turmas de condições diferentes na mesma escola.

Nas três condições, a distribuição dos alunos por sexo foi a seguinte: na Condição 1, 23 alunos (41.82%) eram do sexo masculino e 32 (58.18%) do sexo feminino; na Condição 2, 24 (42.86%) eram do sexo masculino e 32 (57.14%) do sexo feminino; na Condição 3, 23 (48.94%) eram do sexo masculino e 24 (51.06%) eram do sexo feminino. No total da amostra, 70 alunos (44.30%) eram do sexo masculino e 88 (55.70%) do sexo feminino. Na distribuição por sexo não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as três condições ($\chi^2(1) = 0.020, p = .888$).

No que diz respeito à idade dos alunos, a média etária na Condição 1 era de 9.04 anos ($DP = 0.19$), na Condição 2 de 9.00 anos ($DP = 0.00$) e na Condição 3 de 9.04 anos ($DP = 0.20$), sendo que a média total da amostra era de 9.03 anos ($DP = 0.16$), não tendo sido observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na média das idades ($F(2,149) = 0.979, p = .378$).

Procedimentos e materiais

Para avaliar o efeito do programa elaborado na resposta dos alunos ao texto poético, desenvolveu-se uma investigação quase-experimental com avaliação pré e pós-teste, que se prolongou durante aproximadamente um ano letivo e cujas sessões foram da responsabilidade dos professores, efetivando-se dentro do tempo destinado à disciplina de Português em contexto de sala de aula. Nesse sentido, tal como já foi dito anteriormente, foram criadas três condições: Condição 1, em que os professores, após uma formação, seguiram um programa de poesia construído de acordo com princípios decorrentes das teses defensoras da literariedade do texto

poético; Condição 2, em que os professores usaram, do programa da Condição 1, apenas os textos nele incluídos; Condição 3, em que a única indicação dada foi a de que os professores se guiassem pelas orientações curriculares existentes, relativas à instrução do texto poético.

Na Condição 1, os professores trabalharam a poesia, em sessões semanais de 90min, perfazendo um total de 20 sessões. Com início em outubro, este trabalho prolongou-se até maio. Os alunos desta condição seguiram um programa concebido para o efeito. Tratou-se de um programa elaborado no respeito pela ideia de que a exploração do texto poético deve envolver o incremento da literariedade. A sua construção seguiu a revisão da literatura efetuada, muito particularmente a de autores como Miall e Kuiken (1996, 1999, 2001) e foi apoiada por um grupo de peritos. Efetivamente, nove especialistas, na sua maioria professores ligados ao ensino do Português dos diferentes níveis de ensino, incluindo o superior, mas igualmente estudiosos do efeito educativo da poesia, familiarizados com a perspetiva aqui veiculada, participaram ativamente na seleção dos textos e na escolha e validação das estratégias e atividades pedagógico-didáticas do programa, tendo particular cuidado com a adequação destas aos objetivos. A preocupação fundamental foi a de se chegar a um conjunto de propostas que visassem provocar a sensibilidade dos leitores aos recursos estilísticos da poesia, respeitando a individualidade das respostas e os sentimentos provocados por este processo, desenvolvendo os vários aspetos da literariedade, ou seja, do *foregrounding* (através da deteção explícita e implícita), da desfamiliarização e da transformação de conceitos e sentimentos.

Deste trabalho, validado pelos especialistas mencionados, resultou o programa de poesia na sua versão final. Este incluiu 20 textos poéticos, um guião para cada texto com indicação explícita das estratégias a desenvolver, folhas de exercícios para os alunos, materiais de suporte às estratégias (e.g., CDs, imagens), folha com a sequência dos textos e a respetiva calendarização.

Na escolha dos textos respeitaram-se as categorias previstas nas orientações curriculares, tendo-se optado por autores portugueses, sendo que em nenhum deles se procedeu a cortes ou adaptações. Os textos foram organizados segundo um princípio de progressão – extensão e complexidade crescentes – na ordem seguinte: trava-línguas, lengalengas, rimas infantis, quadras, poemas livres e sonetos. Cada um destes tipos incluiu quatro textos, com exceção dos sonetos (em número de dois).

Sucintamente, o programa foi implementado através da exploração semanal de um texto poético a partir de três estratégias pedagógico-didáticas consideradas fundamentais para alcançar os objetivos propostos (Ribeiro, 2008, 2009, 2012): a *leitura, a análise e interpretação* e a *escrita*.

A leitura, entendida como o contacto dos alunos com o texto poético, destinava-se, fundamentalmente, ao desenvolvimento da deteção explícita e implícita, bem como ao desencadear da desfamiliarização. De início, ela era feita, essencialmente, pelo professor que a devia conduzir de modo a realçar os recursos estilísticos do texto. Progressivamente, e com incentivos do professor (e.g., “Lê devagar, mas com ênfase, procurando salientar as rimas e o jogo fonético da expressão *três tristes tigres*”), ela passava a ser alternada e dialogada, podendo ser protagonizada pelo professor, por um/a aluno/a, por um grupo e pela turma inteira. Através da leitura e recorrendo a diferentes registos de voz (e.g., volume, entoação) e ao uso das expressões facial e corporal, o leitor devia enfatizar nomes, adjetivos, advérbios, tempos e modos de verbos, as alterações ou desvios gramaticais, destacar os vários tipos de frases (e.g., declarativa, interrogativa, negativa), e os recursos de versificação (e.g., ritmo, rima).

A análise e interpretação exigia, entre outros, que o professor ajudasse a identificar os recursos estilísticos (e.g., fónicos, rítmicos) (e.g., “Neste trava-línguas há algumas expressões estranhas. Vamos ver quais são?” Depois de algum tempo dado aos alunos: “Antes de mais, verificamos que duas consoantes se repetem muitas vezes. Que consoantes são essas?”), a analisar esses mesmos recursos e as razões pelas quais eles se apresentam, se repetem, se contrastam e se relacionam, a estabelecer as relações entre o conteúdo e a forma (e.g., a propósito do texto de Maria Alberta Meneres *Pois é*: “O modo como o poema está escrito, mostra melhor o que a autora nos quer dizer. Parece mesmo haver uma conversa ou até uma luta entre o *é* e o *não é*”), e a discutir os significados possíveis do texto, passando pela valorização das opiniões e questões individuais dos alunos, e a promover a manifestação de novos conceitos e sentimentos (e.g., “Que sentimentos despertou em nós a leitura deste «trava-línguas»? Alegria? Tristeza? Pena? Diversão? Revolta? Desejo de viajar como a pulga?”). A análise e interpretação servia o aprofundamento da desfamiliarização e a transformação de conceitos e a manifestação de sentimentos.

A escrita, consistindo no trabalho escrito de resposta ao texto lido e interpretado, visando os diversos níveis da literariedade – *foregrounding*, desfamiliarização e transformação de conceitos e sentimentos –, envolvia, da parte do professor, a dinamização do processo de composição (individual ou em grupo) e a promoção da partilha das produções daí resultantes, que devia passar pela leitura em voz alta de cada texto, pela apreciação pelos colegas e pelo próprio professor.

As folhas de exercícios permitiam aos alunos o registo das ideias e sentimentos ocorridos durante a leitura, análise e interpretação de cada texto.

Os professores desta condição tiveram uma formação antes da intervenção, de aproximadamente quatro horas, que incidiu nos objetivos, fundamentos e princípios

do programa, bem como nas estratégias didático-pedagógicas (leitura, análise e interpretação, e escrita). A função dos recursos estilísticos na resposta dos leitores ao texto poético, nomeadamente através da desfamiliarização que provocam, e o papel construtivo desempenhado pelos sentimentos foram, igualmente, objeto de análise e de formação. Durante a intervenção, um assistente de investigação reuniu-se de forma regular (uma vez por semana ou uma vez de 15 em 15 dias) com cada um dos professores. Nessas reuniões eram dadas indicações pontuais, discutidas e analisadas as principais dúvidas sentidas na execução do programa, e procuradas respostas para as mesmas.

Aos professores da Condição 2, tal como aconteceu com os da Condição 1, foi solicitado que trabalhassem a poesia com uma regularidade semanal, durante cerca de 90min, perfazendo, igualmente, um total de 20 sessões. Foi-lhes fornecido um Caderno em que apenas constavam os textos poéticos com a indicação das sessões em que deviam ser trabalhados. Os textos e a sequência a respeitar eram os mesmos da Condição 1. Não houve lugar a qualquer formação, tendo-se dito aos professores que os alunos deveriam ser expostos a estes textos através da sua leitura.

Aos professores da Condição 3 pediu-se-lhes que explorassem o texto poético de acordo com as orientações curriculares, cujas recomendações para a poesia já foram aqui analisadas. A estes professores não foi distribuído qualquer material nem dadas outras indicações suplementares.

De modo a garantir a fidelidade da intervenção, foi construída uma grelha que incluía as estratégias e atividades do programa. Um assistente de investigação fez três observações (uma por período escolar), das sessões das Condições 1 e 2, preenchendo a grelha. Os professores da Condição 1 usaram a mesma grelha, nos dias da observação. Os professores da Condição 2 foram questionados sobre a forma como trabalharam os textos e sobre o cumprimento do Caderno distribuído inicialmente. Por falta de recursos, as aulas da Condição 3 não foram objeto de observação.

Para avaliar o impacto da intervenção delineada, construiu-se um teste, em cuja elaboração e validação participaram os mesmos nove especialistas que colaboraram na construção do programa. Assente nos três níveis de literariedade propostos por Miall e Kuiken (1996, 1999, 2001), o teste, aplicado no início – pré-teste – e no final – pós-teste – da intervenção, continha questões relativas a cada um dos níveis referidos. Dezanove perguntas incidiam no *foregrounding*, nove delas nos recursos ou códigos fónico-rítmicos e métricos, avaliando a deteção explícita (e.g., questão de resposta aberta: “Este é um texto poético. Justifica esta afirmação referindo dois aspectos do texto que o comprovam”), e dez nos recursos ou cón-

gos semântico-pragmáticos e técnico-compositivos, medindo a detecção implícita (e.g., questão de escolha múltipla, em que a resposta certa para a afirmação “O poeta começa por dizer que a paz é a pomba que voa” seria “é fora do vulgar, levando-nos a pensar o que existirá de comum entre a paz e uma pomba”). Seis questões eram vocacionadas para avaliar a desfamiliarização (e.g., “Explica por palavras tuas a definição de paz com que o poeta inicia a terceira estrofe: A paz é o livro que ensina”) e cinco para a transformação de conceitos e sentimentos (e.g., “Se fosses um dos pardais referidos no texto, como te sentirias? Porquê?”). No total, o teste incluía 30 questões. A correspondência das questões com cada um dos aspetos da literariedade foi validada pelos especialistas. As questões tinham uma cotação que podia variar entre zero e três valores, sendo umas de escolha múltipla e outras de resposta aberta. Na avaliação do desempenho destas últimas, sempre que surgiram dúvidas, foram ouvidos pelo menos dois dos nove especialistas que colaboraram na elaboração do programa, de modo a determinar a cotação correta a atribuir.

Em todas as condições, o pré-teste foi aplicado no início do estudo (em outubro) e o pós-teste na conclusão do estudo (em maio), em contexto de sala de aula, com a duração de 45min, sensivelmente.

Com a intervenção, tal como foi delineada, esperava-se que, no final, os alunos da Condição 1, a quem foi dada uma instrução especialmente criada para o trabalho com o texto poético, obtivessem melhores resultados do que os dos outros grupos, em todos os aspetos relativos à literariedade (*foregrounding*, desfamiliarização e transformação de conhecimentos). Do mesmo modo, seria previsível que os alunos da Condição 2, expostos ao texto poético de forma regular e continuada, revelassem no pós teste, nos três níveis da literariedade, resultados superiores aos da Condição 3.

Resultados

O impacto da instrução nas diferentes condições, nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste), foi testado com recurso à prova ANOVA com medidas repetidas 3x2. A condição foi considerada como variável independente *between-subjects* e o momento de avaliação - pré e pós-teste (*within subjects*) - como medidas repetidas. Foi considerado o *Sheffé test* para as comparações *post hoc*. A *homocedasticidade* foi avaliada com recurso ao teste de Levene. Em caso de *heterocedasticidade* foi considerada a correção de Brown-Forsythe e foi adoptado como teste *post hoc* o Games-Howell (Howell, 2012).

As médias e desvios-padrão são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1
Resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste dos Participantes das Três Condições

	Grupo	n	Pré-teste				Pós-teste			
			Média	DP	Mínimo	Máximo	Média	DP	Mínimo	Máximo
Deteção explícita	Condição 1	55	1.73	1.08	0	4	2.78	0.83	0	4
	Condição 2	56	1.54	1.04	0	3	2.16	1.16	0	4
	Condição 3	47	1.89	1.15	0	4	2.11	0.91	0	3
Deteção implícita	Condição 1	55	2.11	1.18	0	5	2.80	1.28	0	6
	Condição 2	56	1.93	1.01	0	4	1.87	1.22	0	5
	Condição 3	47	1.45	1.16	0	4	2.04	1.28	0	5
Desfamiliarização	Condição 1	55	5.56	1.65	0	9	7.42	2.58	3	12
	Condição 2	56	4.61	1.96	0	9	6.25	2.59	1	12
	Condição 3	47	4.57	2.02	0	10	5.60	2.58	0	12
Transformação de conceitos e sentimentos	Condição 1	55	0.75	0.84	0	3	2.16	1.27	0	4
	Condição 2	56	0.82	0.77	0	2	1.48	1.14	0	4
	Condição 3	47	0.49	0.59	0	2	0.96	1.00	0	4

Aquando do pré-teste, os grupos não diferiam significativamente na deteção explícita [$F(2,155) = 1.396, p = .251$], nem na transformação de conceitos e sentimentos [$F(2,149.42) = 2.792, p = .065$]. No entanto, apesar de todos os cuidados postos na distribuição dos alunos pelas diferentes condições de modo a garantir a sua similitude, verificaram-se diferenças significativas na deteção implícita [$F(2,155) = 4.697, p < .01$], obtendo os da Condição 1 uma média estatisticamente superior aos da Condição 2 ($p < .05$). Também na desfamiliarização as diferenças entre os grupos foram significativas [$F(2,155) = 4.803, p < .01$], sendo a média da Condição 1 superior à da Condição 2 ($p < .05$) e à da Condição 3 ($p < .05$).

Quanto aos resultados relativos ao efeito do tipo de instrução (programa, exposição ao texto poético, seguimento das orientações curriculares), foi observada uma interação entre a condição e o momento de avaliação na deteção explícita [$F(2, 155) = 6.656, p < .01$], na deteção implícita [$F(2, 155) = 4.021, p < .05$] e na transformação de conceitos e sentimentos [$F(2, 155) = 8.968, p < .001$]. O mesmo não aconteceu relativamente à desfamiliarização [$F(2, 155) = 1.168, p = .314$].

Analisando se o incremento observado nos grupos difere estatisticamente e, considerados os testes *pos hoc*, constatamos o seguinte: na deteção explícita a diferença foi estatisticamente significativa [$F(2,155) = 6.656, p < .01$], tendo os alunos da Condição 1 aumentado de forma estatisticamente significativa em relação aos da 2 ($p < .01$) e da 3 ($p < .001$); na deteção implícita a diferença foi estatisticamente significativa [$F(2,155)$

= 4.021, $p < .05$], verificando-se que a Condição 1 apresenta vantagem, diferindo significativamente da 2 ($p < .05$); na desfamiliarização as diferenças observadas não foram estatisticamente significativas [$F(2,155) = 1.168$, $p = .314$]; na transformação de conceitos e sentimentos os grupos diferiram significativamente entre o pré e o pós-teste [$F(2,131.414) = 9.182$, $p < .001$], tendo a Condição 1 aumentado de modo significativamente superior à Condição 2 ($p < .01$) e à Condição 3 ($p < .001$).

Quanto à fidelidade do tratamento, os professores da Condição 1 indicaram ter seguido 92% das atividades propostas. A observação por um assistente de investigação revelou um cumprimento de 90% do programa na mesma condição. Quanto à Condição 2, os professores referiram um respeito a 100% dos textos recomendados e, ao falar sobre o modo como os trabalharam, não mencionaram as estratégias usadas na Condição 1. De um modo geral, salientaram que o trabalho se baseou na leitura (pelos professores ou pelos próprios alunos). Da mesma maneira, nas observações efetuadas, o assistente confirmou que os professores se limitavam à leitura dos textos, sem, praticamente, recorrerem às atividades da grelha. A percentagem para esse recurso foi de apenas 2%.

Discussão dos resultados e conclusões

Admitido o valor educativo do texto poético, e dadas as questões que se colocam quanto à melhor forma de o abordar nas escolas (Ribeiro, 2008), torna-se importante estudar as possibilidades de uma instrução que incida na sua exploração, respeitando aquilo que lhe é particular. Tudo indica que são as especificidades deste tipo de texto que, ao provocar a literariedade, isto é, a resposta dos leitores aos códigos e recursos estilísticos, convocando e transformando conceitos e sentimentos, lhe conferem o seu principal valor educativo (Miall & Kuiken, 1999, 2001). Ao adotar esta abordagem, torna-se possível desenhar um conjunto de práticas pedagógicas que se distanciam de outras que, pela superficialidade com que tratam o texto poético, têm sido apontadas como desadequadas (Cabral, 2002; Ribeiro, 2008).

É neste sentido que, no âmbito da presente investigação, se procedeu à elaboração e implementação de um programa vocacionado para o trabalho com o texto poético, com o objetivo de avaliar o seu impacto no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, tendo em conta a dimensão de literariedade, com foco no efeito do seu ensino, e tomando como sujeitos alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico. Os resultados indicam que este tipo de trabalho se traduz em ganhos por parte dos alunos. Com efeito, os participantes da Condição 1, que seguiram uma instrução explícita incidente nas estratégias a desenvolver com vista à deteção dos códigos fónico-rítmicos, métricos, semântico-pragmáticos e técnico-

-compositivos, ao desencadear da desfamiliarização e à transformação de conceitos e sentimentos, apresentaram melhores resultados após a intervenção do que aqueles que não foram sujeitos a essa instrução. No entanto, a melhoria só se verificou, de forma inequívoca, em dois aspetos particulares, isto é, na deteção explícita e na transformação de conceitos e sentimentos, tendo os alunos da Condição 1 aumentado de forma significativamente superior aos da Condição 2 e aos da Condição 3. Podemos afirmar que o efeito encontrado se localiza no nível mais profundo – a transformação de conceitos e de sentimentos –, precisamente aquele que é considerado como o que dá o verdadeiro sentido ao conceito de literariedade (Miall & Kuiken, 1999, 2001).

Neste contexto, a intervenção realizada cumpriu o seu objetivo principal. Fica, porém, por explicar a ausência de impacto total ao nível da desfamiliarização e parcial no que respeita à deteção implícita (em que os alunos da Condição 1 se mostraram superiores aos da 2, mas não aos da 3). Uma razão possível pode estar relacionada com deficiências do programa elaborado relativamente às estratégias vocacionadas para o trabalho a estes dois níveis, sendo necessário, futuramente, perceber melhor se é este o caso, revendo as atividades propostas e ensaiando outras que, eventualmente, se mostrem mais adequadas. O mesmo se pode dizer do teste usado. No futuro, é importante ensaiar novas formas de avaliação que, nomeadamente, incidam mais na qualidade das respostas. Mas, como o incremento dos resultados dos alunos da Condição 1 também se verificou na deteção explícita, torna-se fundamental aprofundar o estudo das relações entre os três níveis delineados. Será que a ausência de efeito do programa na desfamiliarização e, em parte, na deteção implícita, se deveu a uma limitação interna, reportada a atividades ou formas de avaliação pouco conseguidas, ou ao tipo de relações que os três níveis da literariedade estabelecem entre si? Ou seja, é possível que a deteção explícita seja uma condição suficiente para provocar a transformação de conceitos e sentimentos, não sendo requeridos os outros dois níveis para que aquela ocorra. A conceção de um *design* experimental que permita testar estas hipóteses é fundamental para que se perceba melhor o modelo teórico e quais as estratégias pedagógicas e de avaliação mais adequadas a adotar no trabalho com o texto poético.

Para além do exposto, não se pode também esquecer de uma limitação do presente estudo que pode ter condicionado os resultados obtidos. Apesar de todos os cuidados postos na distribuição dos grupos pelas diferentes condições experimentais, os participantes da Condição em que se trabalhou o programa construído apresentavam, antes da investigação, melhores resultados nos aspetos acabados de analisar, isto é, na deteção implícita e na desfamiliarização. Para clarificar as dúvidas que ainda persistem, é preciso, em estudos futuros, procurar alunos mais similares em todas as condições de investigação. O ideal seria ensaiar um estudo verdadeiramente experimental, embora saibamos que se trata de uma tarefa difícil dada a

impossibilidade de, nas nossas escolas, se proceder a uma distribuição aleatória dos alunos pelas diferentes turmas.

Outro resultado proeminente deste estudo reporta-se ao facto de os participantes da Condição 2, ou seja, aqueles em cujas turmas se procedeu apenas à exposição e leitura dos mesmos textos poéticos da Condição 1, sem, no entanto, se ter seguido o programa de instrução, tendo-se diferenciado negativamente dos alunos deste último grupo, não apresentarem qualquer vantagem relativamente aos da Condição 3, a quem não foram dadas indicações sobre os textos a incluir, nem instruções particulares. Como vimos, apenas os alunos que participaram do programa de poesia construído se destacaram pelos seus bons resultados, tendo superado, igualmente, os das Condições 2 e 3. A não existência de diferenças entre as Condições 2 e 3 pode ficar a dever-se ao facto de ambas terem usado os mesmos textos ou seguido as mesmas estratégias pedagógico-didáticas. Não podemos assegurar que os professores da Condição 3 deram aos seus alunos menos textos do que os da Condição 2 ou que os tenham trabalhado de modo diferente. Uma das limitações do presente estudo foi, de facto, não se ter observado as aulas da Condição 3. Como referimos, por falta de recursos, não foi possível ter assistentes em todos os grupos. Em estudos futuros torna-se necessário superar esta dificuldade, através de observadores que testemunhem os textos efetivamente lidos, bem como os procedimentos seguidos em todas as condições. Mas a superioridade da Condição 1 permite concluir que a literariedade, pelo menos ao seu nível mais profundo que é o da transformação de conceitos e sentimentos, só se alcança com uma intervenção especialmente desenhada para o efeito, contrariando assim a suposição de que a mera exposição ao texto poético é suficiente para desencadear uma resposta completa dos leitores (Ribeiro, 2008).

Não obstante algumas dúvidas que persistem e que precisam de ser esclarecidas, pode-se, em suma, concluir que o presente estudo permite validar o impacto de um programa vocacionado para a instrução do texto poético na resposta dos alunos às suas características fundamentais, cumprindo, assim, um objetivo pedagógico que é na atualidade amplamente reconhecido. Comprovado o resultado de um programa desta natureza no desenvolvimento da sensibilidade dos alunos ao texto poético, torna-se, então, possível avaliar se este efeito se traduz nas vantagens cognitivas e afetivas enunciadas por inúmeros autores, promovendo, entre outros, a compreensão, a comunicação, a imaginação, a sensibilidade estética, afetiva e social, o gosto pela leitura e a motivação escolar. Neste sentido, o presente trabalho pode constituir um ponto de partida para um conjunto de estudos subsequentes que procurem, não apenas ultrapassar as limitações agora encontradas, mas, igualmente, perceber melhor o impacto da poesia no desenvolvimento dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. F. (2004). O texto literário em manuais escolares do 1.º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In *Actas Congreso Internacional de la Sociedad Espanola de Didáctica da Lengua y la Literatura*, 7 (pp.253-260). Santiago de Compostela: Diputación Provincial.
- Boncourt, M. (2007). *La poésie à l'école: L'indispensable superflu*. Nîmes: Champ Social Éditions.
- Cabral, M. M. (2002). *O texto poético*. Porto: Areal.
- Ceia, C. (1999). *A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária*. Lisboa: Colibri.
- Collom, J., & Noethe, S. (2005). *Poetry everywhere. Teaching poetry writing in school and in community* (2nd ed.). New York: Teachers and Writers Collaborative.
- Diogo, A. A. (1994). *Literatura infantil, história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Estrine, L. (2012). *La poésie au cycle 3. Éducation*. Calais: HAL: Archives Ouverts.
- Fonseca, F. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In F. Fonseca & J. Fonseca (Coords.), *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp.147-176). Porto: Porto Editora.
- Graham, G. (1997). *Filosofia das artes. Introdução à estética* (trad. port.). Lisboa: Edições 70.
- Grimes, N. (2000). The power of poetry. *Book Links*, 9(4), 32-36.
- Howell, D. (2012). *Statistical methods for psychology* (8th ed.). Duxbury: Pacific Grove.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Laubenthal, G. (2000). Reflections on reading and writing poetry with children. *Texas Child Care Quarterly*, 23(4), 10-15.
- Levinson, J. (2004). Intrinsic value and the notion of a life. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(4), 319-329.
- Mello, C. (2011). *Do sentir ao ler: Contributo do texto poético para a compreensão da leitura*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Miall, D. (1988). Affect and narrative: A model of response to stories. *Poetics - Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 17(3), 259-272.
- Miall, D. (2008). Foregrounding and feeling in response to narrative. In S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova & J. Auracher (Eds.), *Directions in empirical literary studies: Essays in honour of Willie van Peer* (pp.131-144). Philadelphia: John Benjamins.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1996). Empowering the reader: Literary response and classroom learning. In R. Kreuz & M. Macnealy (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetic* (pp.463-478). Norwood, NJ: Ablex.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138.
- Miall, D., & Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Reader's feelings and literary response. In W. Van Peer & S. Chatman (Eds.), *Perspectives on narrative perspective* (pp.289-302). Albany: State University of New York Press.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico* (4^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mukarovsky, J. (1977). *The word and verbal art*. New Haven and London: Yale University Press.

- Ofsted Report (2007). *Poetry in schools. A survey of practice*. London: Crown. Consultado em janeiro de 2015, em <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7075>
- Perfect, K. (1999). Rhyme and reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728-737.
- Pierce, R. (2003). Defining "poetry". *Philosophy and Literature*, 27(1), 151-163.
- Ribeiro, J. (2008). O valor educativo da poesia e o seu ensino. *Mathesis*, 17, 253-266.
- Ribeiro, J. (2009). *A poesia no 1.º ciclo do Ensino Básico: Das orientações curriculares às decisões docentes*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ribeiro, J. (2012). *A poesia na escola. Resposta ao texto poético e organização do ensino*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ribeiro, J. (2014). A especificidade da leitura de textos poéticos. In *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura Infantil e Ilustração* (pp.91-116). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sharp, E. (2005). *Learning through talk in the early years: Practical activities for the classroom*. New York: Paul Chapman Publishing.
- Silva, V. A. (2011). *Teoria da literatura* (8ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Strickland, D. S., & Strickland, M. R. (1997). Language and literacy: The poetry connection. *Language Arts*, 74(3), 201-205.
- Van Peer, W. (2007). Introduction to foregrounding: A state of the art. *Language and Literature*, 16(2), 99-104.
- Van Wyhe, T. (2006). From the secondary section: Remembering what is important the power of poetry in my classroom. *English Journal*, 96(1), 15-16.
- Velasco, A. (2007). Poesía para niños y lectura. *Revista de Literatura, Primeras Noticias*, 228, 43-48.