

O VALOR EDUCATIVO DA POESIA E O SEU ENSINO

João Manuel Ribeiro¹

RESUMOS

Neste artigo, começamos por enfatizar o valor educativo da poesia, identificando, de seguida, os efeitos singulares que a poesia produz nos leitores e alunos. Finalmente, apresentamos, um conjunto de estratégias de ensino, susceptíveis de orientar o desempenho docente.

ABSTRACT

In this article, we start by emphasizing the educational value of poetry, identifying, then, the particular effects that poetry produces on readers and students. Finally we present a set of pedagogical strategies, which could guide the teaching performance.

A poesia, pelas suas características e códigos específicos, tem um valor educativo inigualável, podendo desenvolver, desde idades precoces, processos peculiares de compreensão, de fruição estética, de criatividade e de transformação de sentimentos. Estamos, de facto, perante um tipo de texto literário que, quando devidamente explorado no plano pedagógico-didáctico, constitui, na óptica de inúmeros autores, uma poderosa forma de estimulação nos domínios cognitivo e afectivo.

1. O VALOR DA POESIA

Antes de mais, importa esclarecer e enfatizar, que aquilo que designamos de poesia não nasceu como prazer, mas como utensílio (Mounin, 1962) e como acção (Jean, 1995), o que pode, aliás, inferir-se da etimologia do verbo grego que originou a palavra: *poiein* que significa fazer. Nasceu também como imitação, no sentido que lhe atribui Aristóteles, na sua *Poética* (2003), isto é, como operação que consiste em (re)fazer com as palavras algo que se assemelhe o mais possível à realidade.

¹ Doutorando da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: jmoribeiro@iol.pt

A poesia, e contrariamente ao que possa supor-se, situa-se no campo da razão prática e não é um mero exercício linguístico que nada comunica de substancial, como insinua Foucault (1966/2005, 346) ao perguntar: “Que é, pois, tal linguagem, que nada diz, jamais se cala e a que se chama literatura?”. Esta invectiva parece dar voz àquilo que, aos olhos dos pensadores contemporâneos, respeita ao texto literário, em geral, e à poesia, em particular, e que concebe esta última como algo difícil – ou impossível – de definir, situando-se no âmbito do controverso, do indizível (Alberti, 1991), sem utilidade evidente e incapaz de contribuir para a transformação pessoal e social. Esta postura inscreve-se numa confluência de correntes de teor pós-moderno, que decretaram a morte do sujeito (Foucault, 1975), propuseram a análise do discurso (Pêcheux & Fuchs, 1975), conceberam a língua como sistema social (Saussure, 1915/1995) e sustentaram a desconstrução do texto (Derrida, 1972). Tais correntes concorreram para a abdicação da dimensão axiológica da poesia como texto literário, empurrando-a para a esfera axiológica do indivíduo, que passa a ser o único e exclusivo critério de valorização da poesia.

Este género de subjectividade conduz à identificação do texto com o contexto e à absolutização do próprio texto, ao mesmo tempo que implica a desconstrução quer do sujeito, quer da própria realidade, conduzindo à ausência de ambos. Não se procura aqui uma adequação racional entre texto e contexto e entre texto e realidade objectiva e representada, antes elimina-se a relação entre significante e significado, dando lugar a uma pluralidade infinita de interpretações e de processos de releitura que sobrevalorizam o indivíduo que interpreta, com o seu contexto, o seu universo de significantes, de inscrições e circunstâncias, sobre o texto e o seu significado e autor (Borghesi, 2005).

Tal depreciação do valor epistemológico da poesia obriga-nos a afirmar o valor relacional e dialógico que se lhe atribui e a perseguir, na senda de Aristóteles, o seu valor intrínseco, como meio, objecto e modo de imitação e representação da realidade ou, pelo menos, como representação do inefável que lhe é inerente, isto é, no sentido em que a poesia capta e descreve a verdade não capturável da realidade, sem se constituir como um mero discurso sobre ela, sugerindo-se, sim, como uma representação distinta dela.

A linguagem poética tem, em primeiro lugar, um valor relacional e dialógico, na medida em que “está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte” (Jean, 1995, 52), numa dinâmica de implicação simultânea entre o mundo real e os domínios do imaginário (Jean, 1987). Por outro lado, a densidade metafórica da poesia desencadeia uma leitura a dois (ou mais) níveis e velocidades, o que constitui uma poderosa provocação para a imaginação (Sallenave, 1997), estabelecendo-se uma correlação entre poesia e conhecimento (Young, 2001), entre poesia e compreensão e criatividade (Barret, 1972; Goodman, 1976/2006; Miall, 2003; Kintsch, 2002).

A poesia não é, por conseguinte e como insinuou Foucault (1994/1996), uma questão de linguagem sem carácter comunicativo e sem qualquer vinculação relevante entre significado e objectos ou estados de coisas do mundo que existem independentemente da linguagem. O texto a que nos reportamos remete para um tipo de conhecimento que, situando-se para além da simples comunicação, mas sem a excluir (Sheiman, 1999), apela para o plano da memória (que sobrevive ao presente), das metáforas (que são uma forma especial de capturar a realidade) (Borges, 2002), do indizível (que é um registo diverso, mas legítimo da realidade). Nesta linha de reflexão, a poesia é, no dizer de Jean (1995), uma linguagem-sonho. Isto não significa que seja uma linguagem irreal, mas que é, antes, uma meta-linguagem no sentido de que “é muito mais do que a função poética da língua” e constitui-se como um “imperativo do essencial” (Jean, 1995, 37 e 56).

A poesia tem, em segundo lugar, um valor intrínseco (Levinson, 2004), porquanto, em razão de um conjunto de características específicas, como a imitação (no sentido realístico-aristotélico), o ritmo, a memória, a rima e a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo e a emoção, a respiração e a sensualidade (Jean, 1995), lhe assiste um valor (em si) independentemente de quaisquer outras consequências e efeitos ou conexões. Isto significa que o texto poético, constituindo-se como uma unidade orgânica – entendida esta unidade como um conjunto articulado dos diversos aspectos que o configuram (Nozick, 1981; Pierce, 2003) –, encontra o seu fundamento axiológico na racionalidade própria da condição humana e situa-se para além da mera comunicação funcional, enxerta-

-se numa antropologia que possibilita ao Homem dizer-se inteiro e, enquanto tal, configura-se numa representação universal do mundo, determina-se por uma estética (Goodman, 1976/2006) de compromisso social e político (Davies, 1997) e recupera a temporalidade e o sentido da transmissão do próprio texto como testemunho humano fundamental.

Tal valor relacional e intrínseco da poesia possibilita aos leitores/alunos processos de compreensão específicos, que passamos, brevemente, a desvendar.

2. OS EFEITOS DA POESIA NOS LEITORES-ALUNOS

A literatura em geral e a poesia de sobremaneira constituem uma forma peculiar de expressão. Segundo Aguiar e Silva (2002, 43), uma teoria pitagórica tardia distinguia duas modalidades de expressão: “uma, a mais corrente, apresenta-se “nua” (*filé*), desprovida de figuras e de quaisquer recursos técnico-estilísticos; a outra, pelo contrário, caracteriza-se pelo ornato (*kosmos*), pelo vocabulário escolhido e pelo sábio uso do *tropos*. A primeira corresponde a uma linguagem não artística, não-literária; a segunda, em contrapartida, a uma linguagem artística, literária”. Esta distinção, de *per si*, a tomar-se como verdadeira, evidencia, por um lado, o valor intrínseco da poesia e, por outro lado, as potencialidades cognitivas da poesia, sendo legítimo reivindicar para a poesia os níveis de compreensão, propostos por van Dijk & Kintsch (1983), a saber: o *nível de superfície*, que se relaciona com as palavras e as questões linguísticas; o *nível da base* do texto que se prende com a estrutura semântica e o *modelo de situação*, que tem a ver com aquilo que Zwann (1999, 244) designa de “dimensão referencial do texto” (e que implica a compreensão dos diversos elementos da situação descrita).

A poesia apresenta particularidades em relação a outros tipos de textos, como os descritivos e expositivos, tendo-se verificado que, contrariamente ao que se passa com estes (van Dijk & Kintsch, 1983), implica representações mais fortes aos níveis *superficial* e da *base do texto*, comparativamente ao nível do *modelo de situação* (Zwaan, 1994, 1999). Em nosso entender, isto tem a ver com um conjunto de códigos que, orgânica e unitariamente considerados, conferem à poesia

um valor intrínseco inquestionável com claras repercussões axiológicas cognitivo-educativas. São eles, resumidamente:

- *O código fônico-rítmico*: o som e o ritmo, a musicalidade e a cadência são características peculiares e específicas do texto poético que, por norma, não ocorrem num texto não literário e não são preocupação fundamental de um texto literário de índole não poética; a poesia trabalha muitas vezes sobre padrões de som e entoação com a intenção de nos obrigar a ouvir um verso ou conjunto de versos de um modo particular. “Os sons, bem como os pensamentos, estão relacionados entre si e também entre aquilo que representam, e a percepção da ordem destas relações tem-se verificado sempre estar ligada à percepção da ordem das relações do pensamento” (Shelley, 1840/2001, 43).

- *O código métrico* regula a organização peculiar da forma de expressão dos textos poéticos; a poesia, ao inscrever-se, por norma, dentro de padrões métricos e rítmicos que não existem nos textos descritivos e expositivos, remete, ao invés destes (van Dijk & Kintsch, 1983), para a forma e a memória do texto.

- *O código estilístico* condensa um conjunto de figuras de estilo que, em razão da sua abundância e pertinência, configuram o texto poético como um texto característico; a articulação e figuras de estilo que se apresentam separadas ou articuladas de maneira orgânica, e na qual se observa uma densidade particular de comparações, de metáforas, de imagens e de significados que captam a realidade das coisas, dos acontecimentos e das pessoas de modo não meramente informativo, envolvendo a fruição estética e apelando em simultâneo para o universo da emoção e dos sentimentos (Jean, 1995; Nozick, 1981; Perfect, 1999; Pierce, 2003; Strickland & Strickland, 1997), suscitam e aumentam os níveis de compreensão, não simplesmente ao nível da superfície ou da representação, mas sobretudo ao nível da fruição estética e da criatividade (Barret, 1972; McGavran, 1999; Grimes, 2000). Subsiste à poesia uma tal acumulação de imagética que um texto poético pode “causar ou suprimir as associações normais que fazemos, não pelo jogo de palavras nem pela distorção gramatical, mas pela reunião sistemática de figuras de estilo invulgares” (Graham, 1997, 186).

- *O código técnico-compositivo*: este código regula a organização das macroestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto

poético; a articulação entre forma e conteúdo, habitualmente concretizada naquilo que podemos chamar de “jogo de palavras”, onde abunda a distorção da linguagem e da estrutura sintáctica, num processo de “desfamiliarização” (Miall & Kuiken, 1996) desenvolve a compreensão ao nível *superficial* e da *base do texto* e ao nível do *modelo de situação* (Zwaan, 1994; 1999). Com efeito, este jogo de palavras, numa justaposição do familiar e do estranho, força-nos a escutar e a considerar de novo coisas a que, de outro modo, prestaríamos pouca atenção.

- *O código semântico-pragmático*, não sendo específico do texto literário, assume neste uma configuração conotativa e plurisignificativa especial ou, no dizer de Graham, uma representação multinivelada: “pela exploração sistemática de diferentes paletas de significado, um conjunto de expressões e imagens pode ser-nos apresentado simultaneamente em mais de uma perspectiva” (Graham, 1997, 187).

Numa palavra: o som e o ritmo, a musicalidade e a cadência, a métrica e a rima, as figuras de estilo, a distorção linguística e sintáctica e a plurisignificação e representação multinivelada, a acumulação de imagética e a construção de uma linguagem com múltiplos níveis são recursos que só a poesia possibilita e “pelos quais podemos dizer que a poesia revela ou mostra coisas, análogas a formas de pensamento pelas quais um argumento pode mostrar, ou uma experiência descobrir, alguma coisa” (Graham, 1997, 189). Estes recursos são meios pelos quais a mente é dirigida para níveis e estilos de compreensão peculiares.

A poesia também se singulariza pelos efeitos que produz nos leitores/alunos, sendo possível identificar, segundo Miall & Kuiken (1999), três componentes nesses efeitos: (1) detecção dos aspectos linguísticos próprios dos códigos poéticos (fónico-rítmico, estilístico, semântico-pragmático); (2) “desfamiliarização” sentida perante estes códigos; e (3) transformação ou mudança de sentimentos ou crenças. Estes autores, ao enunciarem tais componentes específicas da compreensão da leitura do texto literário, e ao reconhecerem a inerente correlação interactiva, mostram, por via de um estudo empírico, que as primeiras duas componentes da compreensão literária, que incluem a detecção dos recursos estilísticos e a resposta à “desfamiliarização”

são necessários, mas insuficientes para identificar a especificidade da poesia. “As componentes do *modelo de situação* e o processo de inferência que o suporta, representam aspectos da compreensão que são obrigatórios provavelmente a todos os leitores” (Miall & Kuiken, 1999, 133). O efeito relevante da poesia nos leitores prende-se com a transformação ou mudança de sentimentos ou crenças pessoais, porque remete para “sentimentos que oferecem um caminho para o *eu*, especialmente para as experiências pessoais que oferecem um novo contexto interpretativo que se segue ao momento da *desfamiliarização*” (Miall & Kuiken, 1999, 134). Este efeito de transformação é, ainda segundo os mesmos autores, “o mais específico para o leitor individual”, podendo concluir-se, neste apartado, que a poesia “parece apelar para o que é individual no individual” (Miall & Kuiken, 1999, 134).

Com base na afirmação da relevância do *nível superficial* e de *base do texto* sobre o *modelo de situação*, muitos defendem que a função da poesia é a de deliciar e instruir, residindo a instrução no conteúdo e a delícia na forma. Todavia, a distinção entre forma e conteúdo de um poema, não é razoável para afirmar que a poesia como texto exponencia a compreensão; o texto poético é um todo, sendo que o seu “conteúdo”, não pode ser dito de forma satisfatória numa paráfrase em prosa, isto é, a poesia não permite a paráfrase sem que algo de substancial se perca. Na poesia, o pensamento e o modo de expressão são inseparáveis, pelo que a paráfrase serve de indicador da qualidade da poesia, ou seja, “a inseparabilidade de forma e conteúdo num poema é a marca da sua qualidade”, ou ainda, “quanto mais difícil a paráfrase, maior a poesia” (Graham, 1997, 175). Em termos teóricos e especulativos, por inexistência de sólidos estudos empíricos, e concebendo a poesia como uma totalidade de forma e conteúdo, esta terá de “dar algo à mente” e não se limitar a “deliciar o ouvido”. Assim, “(...) se o pensamento de um poema pode ser reafirmado em prosa sem perda significativa, não pode ser o poema, estritamente falando, que está a dirigir a mente mas apenas o que o poema diz”. (...). “O que precisa de ser mostrado, então, é que a direcção mental é por vezes conseguida pelos recursos da própria poesia – ritmo, rima, aliteração, assonância, etc., e, acima de tudo, imagética. Demonstrar isto é demonstrar que a forma poética pode ser uma parte essencial do

que diz um poema e não uma mera adição agradável que lhe é feita” (Graham, 1997, 176). Daqui se infere que a poesia, em termos de compreensão literária, permite e possibilita também uma compreensão ao nível do *modelo de situação*, que não dispensa os níveis *superficial* e de *base de texto*, mas articula-se com eles de forma inseparável, desencadeando mesmo emoções de tipo narrativo e estético (Miall, 2003).

Tendo a poesia um lugar inigualável nos processos de compreensão dos leitores/alunos, importa alinhavar, ainda que sumariamente, um conjunto de estratégias de ensino potenciadoras destes processos.

3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA POESIA

A primeira e quase óbvia pergunta que se coloca, antes de propormos qualquer estratégia, é a seguinte: a poesia ensina-se? (Cabral, 2002). Se procurarmos a resposta na palavra dos poetas, encontramos com frequência e insistência a rejeição de qualquer discurso que se sobreponha (e nessa medida substitua) pela interpretação a própria poesia e a afirmação reiterada da fruição intuitiva do poema que permite “respirar a poesia na poesia” (Ramos Rosa, 2000, 15). Eugénio de Andrade (2000, 27) subvaloriza mesmo o ensino e estudo da poesia, como abordagem de técnicas, em desfavor do que designa de “inteligência do coração”. Subsiste um paradoxo, isto é, os poetas recusam o discurso sobre a poesia, mas aceitam e reconhecem a legitimidade e a importância do mesmo.

Os teóricos e os investigadores distanciam-se dos poetas porque têm consciência do capital cultural que a poesia encerra e possibilita e porque lhe reconhecem valor pedagógico e educativo. No entanto, duas advertências se impõem: a primeira, é que nada nem ninguém, no ensino e na aprendizagem da poesia, pode substituir-se ao próprio texto poético, como objecto estético; a segunda, refere-se à irredutibilidade da poesia à pura “racionalidade discursiva com que a pedagogia, e mesmo a crítica, tentam frequentemente apoderar-se dela” (Cabral, 2002, 12).

No que respeita ao ensino da poesia a questão central não se situa ao nível da sua legitimidade, mas ao nível das práticas didácticas, isto

é, ao modo como falar, como ensinar, como tratar a poesia, para que esta se configure como uma descoberta e um encontro do aluno consigo mesmo e com os outros (Cabral, 2002).

Algumas práticas de ensino esvaziam a poesia da sua capacidade de desenvolvimento e agilização dos processos de compreensão dos alunos. Registamos aqui, com brevidade, algumas que se encontram disseminadas nas práticas de ensino: 1) Conceber e explorar a poesia como mera actividade museológica (Diogo, 1994), isto é, como algo em desuso, uma forma de expressão culturalmente distante no tempo e dos contextos quotidianos, um tipo de comunicação não informativo, ao qual se recorre apenas em situações extraordinárias e que, em última instância, nos remete para um âmbito comunicativo pouco comum, que não é o dos alunos; 2) Situar a poesia no âmbito da trivialidade, isto é, do lúdico, da diversão e, portanto, como forma de “satisfação imediata e epidérmica da brincadeira”, em vez do “prazer retardado e profundo da fruição estética e da experimentação imaginativa” (Fonseca, 1994, 175)²; 3) A fragilidade ou inexistência de relações intertextuais, ou seja, a leitura da poesia é episódica porque se lê em separado um texto e depois outro e outro, sem que se estabeleça uma relação temática ou tipológica que os una, que lhe imprima sentido; 4) O uso utilitarista da poesia, estando esta ao serviço de efemérides e eventos esporádicos, sem que se definam objectivos pedagógicos com precisão, ou ao serviço de determinadas perspectivas ideológicas ou morais, ou ainda, como mero pretexto para aprender noções gramaticais ou outras.

Tendo como pano de fundo a informação apurada nos documentos curriculares³, e considerando o diagnóstico dos problemas pedagógicos e didácticos enunciados, pensamos ser legítimo esboçar, a partir duma atenta revisão da literatura, um conjunto de estratégias

² Considerem-se a este respeito, os manuais escolares, suporte essencial da prática dos professores, onde os textos poéticos são, por norma, de reduzida dimensão e excessiva simplicidade estrutural e vocabular, o que acaba por “impedir o aluno de aceder a patamares qualitativamente mais elevados, que o farão ver o mundo com olhos mais ‘afinados’, capazes de explorar a complexidade, a estranheza que esse mundo comporta” (Sousa, 2005, 98).

³ Referimo-nos ao *Programa de Língua Portuguesa*, 1991 e ao *Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001.

susceptíveis de se implementarem, quer em contexto de formação de professores, quer em termos de sala de aula. São elas:

- O trabalho e exploração da poesia como um (longo) processo iniciado com etapas diferenciadas em conformidade com as fases do desenvolvimento e com procedimentos adaptados a essas fases (v.g. Laubenthal, 2000; Mendes, 1992; Searson, 1999; Sharp, 2005; Sloanm, 1991, entre outros);

- O contacto regular e continuado com a poesia. Este contacto deve ser *provocado*, porque, como refere Jean (1995, 156), “há que admitir que as crianças raras vezes irão procurar espontaneamente livros de poesia, se alguém – pais, professor, colega – não as incitar”; deve ser *abundante*, no sentido de que deve ser uma presença com a qual os alunos se familiarizem e não redutível ao que consta no manual; deve ser *variado* e não se deixar intimidar com as supostas questões de dificuldade, porque, como refere a poetiza Sophia de Mello Breyner Andresen (1993, 185), “a cultura é feita de exigência” e “uma criança é criança mas não é um pateta”;

- A oferta e trabalho com o texto poético tem de desenvolver uma dinâmica de audição e leitura, primeiramente individual, interiorizada e silenciosa e só depois comunitária ou social⁴;

- A exploração criativa da poesia em duas vertentes fundamentais: a memorização, absolutamente relevante, como lembra a poetiza acima citada, ao escrever: “(...) é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica connosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido, e a beleza da sua linguagem e da sua construção”; a pedagogia do imaginário, que possibilita a exploração criativa da linguagem, em estreita relação com a vertente lúdica da poesia e a par de um conjunto de outros factores de índole emocional, estética e até social (Andresen, 1993, 185);

- A motivação para a leitura da poesia, “associando-a o mais possível a todo o tipo de aprendizagens e de textos” (Cabral, 2002, 60) e não a apresentando apenas como mais um conteúdo escolar ou académico;

⁴ Trata-se de ouvir/ler um poema para si e para os outros, de modo a captar e transmitir as questões rítmicas e da musicalidade, num exercício que Jean (1995) designa como sendo de respirar o sentido e de captação do texto, não apenas na sua globalidade, mas também na sua especificidade e dificuldade.

- A leitura de textos poéticos de qualidade comprovada (Collom & Noethe, 2005), de vários tipos (Lukens, 2007) de crescente grau de dificuldade e beleza, de modo a constituir-se como um desafio a ir mais longe e mais fundo na compreensão (Magalhães, 2006) e na fruição estética;

- A aproximação do texto poético a outras linguagens artísticas de qualidade em ordem a superar o preconceito de que a poesia se inscreve exclusivamente no reino da formalidade e do tédio (Lansky, 1997);

- A potencialização da dimensão lúdica da poesia, entendida como “uma escola onde se brinca”, porque “a actividade poética é uma actividade que só pode realizar-se na descontração, na alegria e no prazer” e porque essa actividade passa “por uma espécie de desconstrução da linguagem corrente de comunicação, uma desconstrução, evidentemente, de carácter lúdico” (Jean, 1995, 196).

- O contacto individual e visual (Jean, 1995) com o texto poético, para que se concretize uma apropriação simultaneamente pessoal e integral do texto como um todo, como uma unidade orgânica (Nozick, 1981; Pierce, 2003);

- A proposta e concretização de abordagens progressivamente complexas no sentido de desenvolver os níveis de compreensão (Barret, 1972; Miall, 2003; Kintsch, 2002) e de fruição estética (Souza, 2006);

- A oferta de ferramentas para a resolução dos problemas de compreensão do texto poético (Carter, 1998; Sharp, 2005) em ordem a desenvolver uma dinâmica de ensino-aprendizagem colaborativa entre professor e alunos e vice-versa e outros agentes educativos (Collom & Noethe, 2005);

- O desenvolvimento da metacognição, desafiando cada um a tomar consciência e a inteirar-se dos processos pessoais de aprendizagem (Sheiman, 1999; Laubenthal, 2000);

- A associação do poema com os restantes domínios do ensino-aprendizagem da língua de modo a evidenciar o carácter simultaneamente transversal e universal do texto poético (Azevedo, 2002b; Johnson & Myklebust, 1967);

- A contemplação dos saberes e valores transversais que a poesia por inerência proporciona (Bloom, 1997; Galda & Liang, 2003);

- A procura da plenitude do acto educativo, através da poesia, que potencia o desenvolvimento de competências cognitivas, socio-afectivas e criativas, entre outras (Grimes, 2000).

Todas estas dimensões, se articuladas e coerentemente propostas e desenvolvidas, conduzem a um processo e itinerário pedagógico que possibilita a passagem gradual do jogo à reflexão, da fruição da leitura elementar à análise e crítica, do carácter limitado da linguagem a um progressivo e desvolto domínio da língua e da sua estrutura (Cabral, 2002).

Como se pode perceber, a poesia exige dos professores uma profunda e continuada formação para a aquisição de um conjunto de competências; tal tarefa formativa, destinando-se primeiramente aos professores, encontra nos alunos os últimos beneficiários deste processo e, no fundo, da força dinamizadora de aprendizagem que a poesia constitui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V. M. (2002). *Teoria da Literatura*. (8ª Ed.). Vol. I. Coimbra: Almedina.
- Alberti, V. (1991). Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*, 4 (7) 66-81.
- Andrade, E. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 27-28.
- Andresen, S. M. B. (1993). *Primeiro Livro de Poesia – Posfácio*. Lisboa: Caminho.
- Aristóteles (2003). *Poética. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa*. (7ª Ed.). Lisboa: INCM.
- Azevedo, F. (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos – Universidade do Minho.
- Barret, T. (1972). *A Taxonomy of reading comprehension*. Lexington: GinnMa.
- Bloom, H. (1997). *The anxiety of influence: a theory of poetry*. Oxford: University Press.
- Borges, J. L. (2002). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Teorema.
- Borgesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Cabral, M. M. (2002). *Como abordar...o texto poético*. Porto: Areal Editores.
- Carter, D. (1998). *Teaching Poetry in the primary school – Perspectives for a new generation*. London: David Fulton Publishers.
- Collom, J. & Noethe, S. (2005). *Poetry everywhere. Teaching poetry writing in school and in community*. New York: T&WBooks.

- Davies, S. (Ed.) (1997). *Art and its Messages: Meaning, Morality and Society*, University Park, PA: Penn State University Press.
- Derrida, J. (1972). La pharmacie de Platon. In *Platon – Phèdre* (pp. 255-388). Paris: Flammarion.
- Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura Infantil, História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp.147-176). Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (1966/2005). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugaláia.
- Foucault, M. (1994 /1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Galda, L. & Liang, L. A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 38 (2), 268-275.
- Goodman, N. (1976/2006). *Linguagens da arte. Uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva.
- Graham, G. (1997). *Filosofia das artes – Introdução à Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Grimes, N. (2000). The power of poetry. *Book Links*, 9 (4) 32-36.
- Jean, G. (1995). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Johnson, D. & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practice*. New York: Grune & Stratton.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. In M. Louwerse & van Peer (Eds.). *Thematics: Interdisciplinary Studies* (pp. 157-170). Amsterdam: Benjamins.
- Lansky, B. (1997). How to get kids excited about reading poetry. *Florida media quarterly*, 23 (1) 16-17.
- Laubenthal, G. (2000). Reflections on reading and writing poetry with children. *Texas Child Care*, 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.
- Lukens, R. J. (2007). *A critical handbook of children's literature*. Ohio: Pearson Education.
- Magalhães, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (Coord.). *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 73-92). Lisboa: Edições Lidel.
- McGavran, J. H. (Ed.) (1999). *Literature and the child. Romantic continuations, postmodern contestations*. Iowa: University Press.
- Mendes, M. V. (1992). A educação literária no ensino básico. *O Professor*, 26 (3ª série), 62-68.
- Miall, D. (2003). Literary discourse. In A. Graesser, M. Gernsbacher, & S. Goldman (Eds.). *Handbook of discourse processes* (pp.321-355). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999). What Is Literariness? Three Components of Literary Reading. *Discourse Processes*, 28 (2) 121-138.
- Mounin, G. (1962). *Poésie et société*. Paris: PUF.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. London: Clarendon Press.

- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: actualização e perspectivas. In F. Gadet & T. Hak (Coord.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (3ª Ed.), (pp. 33-72). Campinas: Editora da Unicamp.
- Perfect, K. A. (1999). Rhyme and Reason: Poetry for the heart and head. *Journal of Children's Literature*, 52 (7) 728-737.
- Pierce, R. B. (2003). Defining "Poetry". *Philosophy and Literature*, 27 (1) 151-163.
- Rosa, A. R. (2000). Como falar de poesia? *Relâmpago – Revista de poesia*, 6, 15-16.
- Sallenave, D. (1997). *À quoi sert la littérature ? Entretien avec Philippe Petit*. Paris: Les Éditions Textuel.
- Saussure, F. (1915/1995). *Curso de Linguística Geral*. (7ª Ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote. (Obra original de 1915).
- Searson, M. (1999). Children's Literature for the Primary Grade Years. In Hannah Nuba, Deborah Lovitky Sheiman & Michael Searson (Editors). *Children's literature. Developing good readers* (pp. 69-78). New York & London: Garland Publishing.
- Sharp, E. (2005). *Learning through talk in the early years: practical activities for the classroom*. New York: Paul Chapman Publishing.
- Sheiman, D. L. (1999). What makes good children's literature. In Hannah Nuba, Deborah Lovitky Sheiman & Michael Searson (Editors). *Children's literature. Developing good readers* (pp. 3-12). New York & London: Garland Publishing.
- Shelley, P. B. (1840/2001). *Defesa da Poesia* (2ª Ed.). Porto: Guimarães Editores.
- Sloanm G. D. (1991). *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (Coord.). *Língua maternal e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp.47-56). Lisboa: Edições Lidel.
- Strickland, D. & Strickland, M. R. (1997). Language and literacy: the poetry connection. *Language arts*, 74 (3) 201-205.
- Strickland, D. & Strickland, M. R. (1997). Language and literacy: the poetry connection. *Language arts*, 74 (3) 201-205.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of Genre Expectations on Text Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20 (4) 920-923.
- Zwaan, R. A. (1996). Toward a model of literary comprehension. In Bruce K. Britton & Arthur C. Graesser (Eds.). *Models of Understanding Text* (pp. 241-255). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.