

«En tanto que de rosa y azucena».

Un ejemplo práctico de enseñanza por tareas en la didáctica de la literatura en contextos multilingües

Xaquín Núñez Sabarís | Universidade do Minho

La enseñanza de lengua y literatura en contextos multilingües ha seguido una orientación diferente en los últimos años, en lo que se refiere a las prácticas didácticas utilizadas en el aula. Superado el enfoque reduccionista que las aplicaciones iniciales de la metodología comunicativa introdujeron, hay un renovado interés por el aprendizaje de productos culturales, en concreto literarios, como factor indispensable en la formación y aprendizaje del alumno de lenguas extranjeras. En esta propuesta se muestra y se fundamenta una unidad didáctica, centrada en el conocido soneto de Garcilaso de la Vega. A partir del enfoque por tareas, pretende evidenciar que la enseñanza de la literatura puede entroncar con los intereses culturales y lingüísticos del alumno y, a partir de una óptica interdisciplinar, aportar un material atractivo y relevante para su aprendizaje.

Palabras clave: *literatura, enseñanza, tarea, multilingüismo.*

The teaching of language and literature in multilingual contexts has followed a different orientation in the past few years, when it comes to teaching practices used in the classroom. Once the reductionist approach which was introduced by initial uses of the communicative methodology was overcome, there is a renewed interest in the learning of cultural products, in particular of those literary ones, as an essential factor in the training and learning process for the students of foreign languages. A didactic unit is shown and founded in this proposal, which is focused on the well-known sonnet by Garcilaso de la Vega. Based on task-based approach, it aims to show that the teaching of literature can connect with cultural and linguistic interests of the students and, from an interdisciplinary perspective, it can provide an attractive and relevant material to their learning.

Keywords: *literature, teaching, task, multilingualism.*

L'enseignement de la langue et de la littérature en contexte multilingue suit une orientation quelque peu différente depuis ces dernières années, en ce qui concerne les pratiques didactiques mobilisées en cours. À la suite de l'approche réductionniste introduite par les applications initiales de la méthodologie communicative, on assiste, à présent, à un intérêt renouvelé pour l'apprentissage de produits culturels, en particulier de type littéraire, comme facteur indispensable à la formation et l'apprentissage des langues étrangères. Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons de rendre compte du parcours pédagogique qui sous-tend une séquence de cours basée sur le très célèbre sonnet de Garcilaso de la Vega. En faisant appel à une approche par les tâches, nous tenons essentiellement à montrer que l'enseignement de la littérature

peut servir les intérêts culturels et linguistiques des apprenants et peut également apporter, si l'on adopte une perspective interdisciplinaire, un matériel attractif et pertinent pour l'apprentissage.

Mots-clés : *littérature, enseignement, tâche, multilinguisme.*

1. Contextualización

En los últimos años, la utilización de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas ha suscitado la atención de la didáctica en el ámbito de la docencia del español como lengua extranjera. Conscientes de que la implantación de los enfoques comunicativos relegó a un segundo plano los textos literarios como instrumento metodológico –bien lejos del protagonismo que habían adquirido en los métodos basados en la traducción–, los trabajos teóricos que se han ocupado del tema reivindican la pertinencia de la literatura como herramienta en el aula de ELE. Llamán la atención sobre las ventajas que el texto literario aporta en la adquisición de una lengua: el empleo de material auténtico, el enriquecimiento lingüístico y cultural del estudiante, la diversidad de registros del texto literario o el estímulo a la creatividad del alumno son algunas de las razones apuntadas.

De todas esas ventajas, la que se refiere a la dimensión cultural del fenómeno literario quizá sea la que responda con mayor exactitud a la bien avenida intersección de literatura y enseñanza de segundas lenguas, por cuanto la descodificación cultural se antoja una tarea necesaria en el proceso de adquisición de una lengua. De hecho, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* incluye los referentes culturales dentro del inventario de parámetros que integran los niveles de referencia del español al considerarlos un aspecto constituyente de la competencia comunicativa del alumno. Por tal motivo han proliferado en los últimos años los semina-

rios o cursos de literatura española para alumnos extranjeros, a fin de consolidar sus referentes culturales y socioculturales.

Sin embargo, debido a la distancia idiomática o cultural, a menudo la tarea para el docente no se presenta sencilla, debido a la poca rentabilidad de las metodologías al uso, basadas *grosso modo* en enfoques estructuralistas. La insatisfacción por la dificultad de conseguir los objetivos propuestos cunde en ocasiones en el ánimo del profesor de literatura. Por tal motivo, resulta necesaria la elaboración de material didáctico que resuelva los problemas que a nivel conceptual, y por supuesto práctico, presenta un enfoque diacrónico de la literatura española y que profundice en las posibilidades que la metodología comunicativa aporta a la enseñanza de literatura. Facilitan esta aplicación, obviamente, las orientaciones teóricas más recientes de los estudios literarios que asocian el hecho literario a su dimensión pragmática, cultural y semiótica. De modo que, tal como ha ocurrido con la lengua, conviene superar las barreras de corte estructuralista para adoptar una metodología eficaz en la enseñanza de segundas literaturas.

En consecuencia, la realización de un curso de historia de la literatura en un contexto multilingüe e intercultural no sólo resulta una tarea quimérica, sino que resulta factible que, tanto desde el punto de vista filológico como desde el didáctico, aporte un material de mayor utilidad para el docente y para el discente. Por lo tanto, la unidad didáctica que se presenta, «Gar-

cilaso de la Vega. “En tanto que de rosa y azucena”, constituiría el primer eslabón de la programación de un curso de historia de la literatura española en un contexto multilingüe.¹

2. Objetivos y contenidos de la unidad

Por consiguiente, el diseño de objetivos y contenidos de esta unidad didáctica perseguirá que sean progresivos y alcanzables para los alumnos a quienes va dirigida, significativos respecto a la unidad seleccionada y coherentes con el conjunto del curso. Al estar integrada la unidad dentro de una programación, los objetivos se circunscriben a los propósitos específicos que se pretenden en la fase inicial del curso.

A partir del esquema de objetivos, contenidos y actividades que acompaña y precede a la unidad (véase la unidad didáctica) podemos observar que, a través de la explotación del texto sobre el que pivotará la unidad (el soneto XXIII de Garcilaso), se buscará una aproximación a la obra de uno de los escritores canónicos del siglo XVI por la transición que marca en el paso de la poesía medieval a la moderna.² También se insistirá en la idea de la universalidad de la poesía del Renacimiento y en su actualidad, como se pretende evidenciar en la tarea de prelectura y en la final, lo cual facilitará la sensación del estudiante de que no está aprendiendo algo abstracto y ajeno a sus intereses. Esta vertiente resulta coherente con la pragmática cultural del texto literario, necesaria, como se ha dicho, para consolidar competencias significativas en el usuario y aprendiente de una segunda lengua.

De igual modo se hará hincapié en las características expresivas del texto literario y las particularidades que guarda el lenguaje de un texto poético. Si se coincide en la necesidad de presentar al alumno de ELE muestras de lengua real, con diferentes tipologías de textos, que seguramente ha de encontrar en una situación de inmersión (textos periodísticos, la cartelera, una receta de cocina), y el metalenguaje asociado a ellas, ¿por qué dejar a un lado los textos literarios, con sus particularidades paratextuales o lingüísticas, cuando la lectura de dichos textos puede formar parte de los hábitos de cualquier hablante, como hacer la compra o escribir una carta formal?

Los contenidos propuestos son, en suma, de diversa naturaleza: lingüísticos, estratégicos o incluso socioculturales, a la par, por supuesto, que los literarios. Partiendo de la base de que, a diferencia de lo pretendido por los estructuralistas, ya no se trata de buscar la «literariedad» del texto, todos los contenidos apuntados ayudarán a acercarse al carácter complejo y poliédrico que cualquier texto literario presenta, incluyendo el pragmático y semiótico. Pero, además, no se debe olvidar que el material seleccionado va dirigido a alumnos no especializados, cuyo interés por la literatura va paralelo y acompaña al de la adquisición de la segunda lengua que están estudiando. Por lo tanto, es conveniente que, más allá de su valor histórico-literario, se exploten todos los recursos que el texto ofrece al estudiante en la adquisición de una nueva lengua, una nueva cultura y, por supuesto, una nueva literatura.

1. La programación del curso y su fundamentación teórica, metodológica y bibliográfica pueden consultarse en la revista *redELE* en www.educacion.es/redele/biblioteca2005/nunez.shtml

2. Respecto a la utilización de escritores canónicos, no se defiende su exclusividad para integrar el corpus de autores que formarían parte de la programación. Sin embargo, su carácter referencial aporta grandes ventajas didácticas –en sí, el canon persigue una finalidad pedagógica–, similares a las ofrecidas por las variedades estándar de la lengua, a la hora de fijar una programación de ELE.

Cabe precisar todavía que se iniciará la secuencia con tres poemas contemporáneos que facilitarán la aproximación lingüística y conceptual a los contenidos extraídos del texto garcilasiano.

3. Nivel

Al tratarse de una unidad cuyos objetivos no son estrictamente lingüísticos, no se puede circunscribir a ninguno de los niveles que establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL). De hecho, el *Plan curricular* no fija, para los referentes culturales y los saberes y com-

portamientos socioculturales, una progresión correspondiente a la de los demás inventarios, que se rigen por los seis niveles especificados en el MCERL. Al no estar estrechamente ligada la competencia cultural de una persona a su nivel de lengua, el *Plan curricular* describe su dominio en tres fases: aproximación, profundización y consolidación. Por lo tanto, el objetivo final que se persigue, en relación con los referentes literarios y culturales, consiste en que el alumno, al terminar el curso, haya transitado de la fase de profundización a la de consolidación. De todos modos, y en relación con su nivel de lengua, pa-

Cuadro 1. Garcilaso de la Vega. «En tanto que de rosa y azucena»

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer al alumno una aproximación a la poesía de Garcilaso. • Identificar formalmente un soneto. • Facilitar al alumno los mecanismos para que logre identificar recursos poéticos y licencias métricas. • Concienciar al alumno de la dimensión universal de la poesía del Renacimiento.
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Léxico-gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> - El mundo de la naturaleza. Las flores. - El imperativo. • Discursivos: La estructura del poema. La exhortación. • Estratégicos: Interacción con el compañero para la recomposición de un soneto. • Culturales: <ul style="list-style-type: none"> - El <i>carpe diem</i>, filosofía del Renacimiento. - La belleza como tópico. • Literarios: <ul style="list-style-type: none"> - Métrica y rima de un soneto. - Identificación, descripción física, de la naturaleza. La metáfora. - La anáfora: «En tanto que...» como recurso para incidir en la dimensión temporal del soneto.
TAREA FINAL
<p>Elaborar un texto en el que se expresen recomendaciones similares a las realizadas por Garcilaso en su poema.</p>

rece conveniente que los alumnos hayan alcanzado el nivel B1 del MCERL y estén desarrollando, como mínimo, un nivel cuyo objetivo sea la consecución del B2. No resulta necesario que sea todavía un usuario con competencia plena, pues el diseño de las actividades prevé precisamente las lagunas lingüísticas que el estudiante pueda tener y, por eso, la progresión de la unidad didáctica procura el avance sostenido del alumno.

4. La unidad didáctica: Garcilaso de la Vega. «En tanto que de rosa y azucena»

En el cuadro 1 presentamos los objetivos, los contenidos y la tarea final de la unidad didáctica.

4.1. Para empezar...³

1. A continuación te presentamos tres poemas del siglo xx. Léelos y discute con tus compañeros cuáles de los siguientes temas están presentes en ellos:

- Tristeza.
- Desilusión.
- Amor.
- Belleza.
- Crítica social.
- Descripción de un paisaje.
- Erotismo.
- Sátira.
- Naturaleza.
- Sentimientos.

De invierno

*En invernales horas, mirad a Carolina.
Medio apelonada, descansa en el sillón,
envuelta con su abrigo de marta de cibelina
y no lejos del fuego que brilla en el salón.*

*El fino angora blanco junto a ella se reclina,
rozando con su hocico la falda de Alençón,
no lejos de las jarras de porcelana china
que medio oculta un biombo de seda del Japón.*

*Con sus sutiles filtros la invade un dulce sueño;
entro, sin hacer ruido; dejo mi abrigo gris;
voy a besar su rostro, rosado y halagüeño
como una rosa roja que fuera flor de lis.*

*Abre los ojos; mírame con su mirar risueño,
Y en tanto cae la nieve del cielo de París.
(Rubén Darío, Páginas escogidas)*

Jardines lejanos

*Francina, en la primavera
Tienes la boca más roja?
-La primavera me pone
siempre más roja la boca*

*-Es que besas más, o es
que las rosas te arrebolan?
-Yo no sé si es mal de besos
o si es dolencia de rosas.*

*Y, te gustan más los labios
o las rosas? -¿Qué me importa?...
La rosa me sabe a beso,
el beso a beso y a rosa.*

*Entonces le puse un beso
en la rosa de su boca...
La tarde de abril moría,
rosamente melancólica;*

3. Por razones de espacio y de adecuación a las normas de edición, se prescinde de una disposición y maquetación de la unidad más atractiva y favorable a su lectura.

*las fuentes iban al cielo
con su planta temblorosa...
Francina deshojó a besos
Su boca sobre mi boca
(Juan Ramón Jiménez, Antología poética)*

Amparo

*Amparo,
¡qué sola estás en tu casa
vestida de blanco!*

*(Ecuador entre el jazmín
y el nardo.)*

*Oyes los maravillosos
surtidores de tu patio,
y el débil trino amarillo
del canario.*

*Por la tarde ves temblar
los cipreses con los pájaros
mientras bordas lentamente
letras sobre el cañamazo.*

*Amparo,
¡qué sola estás en tu casa,
vestida de blanco!*

*Amparo,
¡y que difícil decirte:
yo te amo!*

(Federico García Lorca, Poema del Cante Jondo)

2a. Reflexiona sobre los elementos comunes a los tres textos. Elabora una lista.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- ...

2b. En los tres poemas aparecen nombradas cuatro flores. En grupos de tres, elegid cada uno un poema e intentad explicarle a vuestros compañeros con qué elementos del texto se identifica cada una de las flores.

- Texto 1, rosa roja:
- Texto 2, rosas:
- Texto 3, jazmín y nardo:

3. En los poemas anteriores, la identidad de color entre la flor y el elemento comparado se utiliza para sugerir la identificación entre ambos elementos. Elaborad ahora una lista con diferentes elementos de la naturaleza que puedan servir para describir físicamente a una persona.

4.2. Del contexto al texto...

La transferencia de características de elementos de la naturaleza a la persona descrita en un poema constituye uno de los recursos más comunes en la poesía de cualquier época. El lenguaje poético llama metáfora a la identificación de dos términos (p. ej., «rosa» y «beso»).

4. La poesía renacentista (siglo XVI) utilizó ya muchos de los procedimientos poéticos que acabamos de ver. Por ejemplo, en los poemas del propio Garcilaso de la Vega, como podrás comprobar a continuación. Pero antes tendrás que reconstruir el siguiente texto.

Soneto XXIII

- A. *el dulce fruto antes que'l tiempo airado
coged de vuestra alegre primavera
cubra de nieve la hermosa cumbre.*
- B. *se muestra la color en vuestro gesto
En tanto que de rosa y azucena
y que vuestro mirar ardiente honesto,
con clara luz la tempestad serna;*
- C. *y en tanto que'l cabello, que'n la vena
el viento mueve, esparce y desordena:
por el hermoso cuello blanco, enhiesto
del oro s'escogió, con vuelo presto*
- D. *por no hacer mudanza en su costumbre.
todo lo mudará la edad ligera
Marchitará la rosa el viento helado*

Las cuatro estrofas (A, B, C, D) de las que se compone el poema están desordenadas, así como los versos que integran cada una de las estrofas. En parejas, ¿os atrevéis a ordenarlas?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14

4.3. Primero la forma...

5. Reflexionad ahora sobre los mecanismos que habéis utilizado para la recomposición del poema. Marcad en la siguiente lista cuáles habéis utilizado.
 - Repeticiones.
 - Significado.
 - Sonido.
 - Tipografía.
 - Formas verbales.
 - Sintaxis.
 - Signos de puntuación.
6. En dicha reconstrucción, seguramente, ya habréis puesto en práctica algunos de los elementos específicos del lenguaje poético. Intentad poner en relación sus nombres con sus definiciones:

rima cómputo silábico anáfora

- Esta figura retórica consiste en la repetición de palabras al principio del verso, en más de un verso.
- Cálculo de las sílabas que contiene cada verso. Si tiene menos de ocho sílabas, se considera una estrofa de arte menor; si tiene más de ocho, de arte mayor. A la hora de efectuar dicho cálculo hay que tener en cuenta que cuando una palabra termina por vocal y la siguiente empieza por vocal, ambas sílabas constituyen una sola (*fue-go al-to*). y si la última palabra del verso es esdrújula, suprimimos una sílaba; si es aguda, aumentamos una.
- Coincidencia fonética en las dos últimas sílabas de dos o más versos. Si sólo coinciden las vocales, se llama *asonante*; si coinciden vocales y *consonantes*, se llama *consonante*.

¿Conseguirías poner un ejemplo de cada una a partir del poema de Garcilaso?

7. El tipo de composición poética que tenemos en este poema se llama soneto y fue introducido en la lírica española, a partir del Renacimiento español y de poetas de la época, como Garcilaso. Trata de definirlo en función de las características formales que hemos visto hasta el momento.
 - Tipo de rima:
 - Número de estrofas:
 - Número de sílabas:

4.4. Y ahora el contenido...

8. Discute con tu compañero las similitudes que manifiesta el poema de Garcilaso con los tres poemas que hemos visto al inicio.
9. En el poema de Garcilaso, al igual que en los tres anteriores, la mujer a la que se dedica el poema se identifica con una rosa y una azucena. Teniendo en cuenta que una es roja y la otra es blanca, ¿con cuál identificarías cada una de de las siguientes palabras? Intenta dar una explicación, en función del significado que crees que tiene el poema.

<i>rosa (roja)</i>	<i>azucena (blanca)</i>
<i>ardiente</i>	<i>nieve honesto</i>
<i>dulce</i>	<i>tempestad serena alegre</i>
<i>vena del oro</i>	<i>hermosa cumbre bello</i>

10. En el poema hay una transición de la descripción femenina (dos cuartetos) a la mención de dos estaciones del año. Se opone la alegre primavera con el nevado invierno («nieve de la hermosa cumbre»). Si relacionamos ambas, ¿con qué etapa de la vida asocias cada una de las estaciones?

A partir de la respuesta anterior, pon en común con tu compañero las reflexiones acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relación crees que guarda la belleza de la persona descrita con las dos estaciones del año?
 - ¿Consideras que el prototipo de belleza y las relaciones amorosas que aparecen en el poema siguen vigentes hoy en día? Razona tu respuesta.
11. ¿Por qué crees que Garcilaso inicia las dos últimas estrofas con un verbo («coged» y «Marchitarás»)? ¿Por qué un imperativo y un futuro? ¿A quién y con qué propósito va dirigido el imperativo? Discutidlo en parejas y escribid un pequeño texto que recoja vuestras reflexiones. Luego ponedlo en común con el resto de la clase.

La filosofía del carpe diem significa disfrutar de la vida, dada su brevedad, y sobre todo del esplendor de la juventud. Partió de la civilización greco-latina y fue retomada por la cultura antropocentrista del Renacimiento, frente a la teocentrista medieval.

4.5. Y ahora tú...

12. ¿Darías tú un consejo de este tipo a alguien? Piensa en el formato que utilizarías (carta, poema, correo electrónico...) y elabora un pequeño texto en el que expreses recomendaciones similares a las efectuadas por Garcilaso.

5. Conclusión

La unidad didáctica presentada pretende demostrar que el trabajo didáctico con textos literarios pertenecientes a la tradición cultural o canónica no resulta inabordable o de escaso in-

terés pedagógico. Su referencialidad para consolidar una competencia cultural sólida en el estudiante de español –o, por extensión, en el estudiante no especialista de literatura– aporta grandes ventajas didácticas, si descontamos aproximaciones académicas inmovilistas o, por el contrario, estigmas utilitaristas.

Por ello resulta indispensable acometer dicha tarea con enfoques metodológicos adecuados que, a partir del aprendizaje au-

tónomo del alumno, respondan a sus necesidades culturales y comunicativas y a sus posibilidades lingüísticas. A tal efecto, la dimensión pragmática y cultural de los textos literarios contribuye a efectuar una aproximación a la lectura de dichos textos que, sin desenfocar la naturaleza intelectual de la tarea, permita construir niveles alcanzables de competencia y potenciar sus posibilidades educativas.

Referencias bibliográficas

- BARROS LORENZO, R.; GONZÁLEZ PINO, A.M.ª; FREIRE HERMIDA, M. (2006). *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- BENETTI, G., et al. (2004). *Más que palabras*. Barcelona: Difusión.
- BRONCKART, J.P. (2011). «El estatuto epistemológico de la didáctica de la lengua y la literatura: entre las Ciencias Sociales y las Humanidades». En: NÚÑEZ DELGADO, M.ª P.; RIENDA, J. (coords.). *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 31-57). Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- BUESO, I.; VÁZQUEZ, R. (1999). «Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE, en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas». *Carabela*, núm. 45, pp. 63-92.
- CESERANI, R. (2004). *Introducción a los estudios literarios*. Barcelona: Crítica.
- COLLIE, J.; SLATER, S. (1987). *Literatura in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESTAIRE, Sh. (2004). «La programación de unidades didácticas a través de tareas». *redELE*, núm. 1 [en línea]. <<http://cort.as/4Rei>>.
- FERNÁNDEZ, C.; SANZ, M. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1992). «Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de E/LE». *Lenguaje y Textos*, núm. 3, pp. 19-42.
- (2004). «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa». *redELE*, núm. 1 [en línea]. <<http://cort.as/4Ref>>.
- MIÑANO LÓPEZ (2000). «Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE». *Carabela*, núm. 48.
- MIQUEL, L. (1999). «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula». *Carabela*, núm. 45, pp. 27-46.
- MIQUEL, L.; SANS, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Cable*, núm. 9, pp. 15-21.
- MIRALLES, S. (2003). «Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua». *Frecuencia-L*, febrero, pp. 40-45.

- NÚÑEZ SABARÍS, X. (2005). «La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de Historia Moderna de la Literatura Española». *redELE*, núm. 3 [en línea]. <www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/NUNEZ-S.html>.
- PEÑA, A. DE LA (1999). «Una propuesta para integrar nuestra literatura en la clase de E/LE». *Frecuencia-L*, núm. 10, pp. 22-24.
- PINTO DO AMARAL, F. (2004). «Ensinar literatura hoje». En: *Estudos em homenagem a Vitor Aguiar e Silva* (pp. 343-355). Braga: Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999). «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica». *Carabela*, núm. 45, pp. 5-26.
- SANZ PASTOR, M. (2000). «La literatura en el aula de ELE». *Frecuencia-L*, julio, pp. 24-27.
- TORRES FEIJÓ, E. (2004). «Sobre objetivos do ensino e da investigação da literatura». En: *Estudos em homenagem a Vitor Aguiar e Silva* (pp. 221-249). Braga: Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho.