

# Literatura infantil e educação para a democracia. Uma intervenção pedagógica no 4º ano do Ensino Básico numa escola portuguesa

Fernando Azevedo<sup>1</sup>  
Diana Veloso Barros<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo relata uma intervenção pedagógica levada a cabo junto de alunos do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, em Portugal, com dois objetivos: (1) desenvolver competências literárias, especificamente ao nível da leitura e compreensão leitora; e (2) construir o conhecimento histórico, recorrendo a obras de literatura infanto-juvenil que recriam eventos históricos. O referencial teórico baseou-se quer no conceito de *Content Area Literacy* (MOSS, 2005; BROZO, 2010), quer no Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (YOOP; YOOP, 2006).

**Palavras-chave:** literatura infantil, leitura, compreensão, conhecimento histórico

## Children's literature and education for democracy: A pedagogical intervention in the 4th grade of a Portuguese Elementary School

This paper documents a pedagogical intervention conducted with Portuguese students in the 4th grade of an Elementary School, which had two goals: (1) to develop literacy competences, mainly reading and reading comprehension; (2) to construct historical knowledge through children's literature books which show historical events. The theoretical mainframe is based on Content Area Literacy (MOSS, 2005; BROZO, 2010) and on Literature Based Reading Activities (YOOP; YOOP, 2006).

**Keywords:** Children's literature- reading comprehension- historical knowledge

## LITERATURA INFANTIL: DOS TEXTOS PARA CRIANÇAS À LEITURA DO MUNDO

Os textos da literatura infantil ajudam a ler e a interpretar o mundo pois propõem determinados mundos possíveis onde se estabelece uma relação mediata com a semiosfera. Ainda que esses mundos possíveis, dada a sua

---

1 Professor na Universidade do Minho.

2 Professora na Universidade do Minho.

recepção à luz da Convenção Estética (SCHMIDT, 1987), não sejam passíveis de serem lidos como uma cópia ou um espelho do mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores e intérpretes, eles permitem o estabelecimento de profícuas relações indiretas, graças às quais se leem, se interrogam e se questionam determinados estados ou eventos correlacionados com esses mundos possíveis. Neste sentido, a literatura tem desempenhado, desde sempre, funções relevantíssimas na modelização dos *realia*.

Ora, “o contacto positivo e frequente com produtos culturais de qualidade [como é a literatura] fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo, além de incrementar o interesse pela leitura e pelas práticas de literacia”, como bem afirma Azevedo (2006a, p. 5). Atualmente são, também, vários os autores que asseveram a importância do contato e interação da criança com textos literários de qualidade e o consequente desenvolvimento da sua competência literária (COLOMER, 1999; MENDOZA FILLOLA, 1999; CERRILLO, LARRANAGA; YUBERO 2002; AZEVEDO, 2006a; AZEVEDO, 2006b; AZEVEDO, 2006c).

## **CONSTRUIR O CONHECIMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DE TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL**

A abordagem ao acontecimento histórico do 25 de Abril de 1974, e aos valores a ele associados, foi levada a cabo, numa turma de 4º ano de escolaridade do Ensino Básico, através de uma prática integradora para a qual se selecionaram dois textos de autores de literatura infantil: *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte Mangas (2006), com ilustrações de Alain Corbel, e *A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril como quem conta um conto*, da autoria de José Vaz (2000), com ilustrações de Elsa Navarro.

A opção pelo uso de textos literários, em detrimento de excertos do livro didático, justifica-se pelo facto de, com muita frequência, os excertos do livro didático se encontrarem truncados e não permitirem uma apreensão do texto na sua globalidade. De facto, ainda que seja comum a presença de autores consagrados nos livros didáticos, Azevedo (2006b), Simões, Souza e Azevedo (2006) e Souza, Giroto e Simões (2013) alertam para o facto de que esses textos são, na sua maioria, alvo de cortes e adaptações que se traduzem, frequentemente, como afirma Azevedo (2006b, p.52), numa “autêntica destruição e banalização da complexidade estrutural do texto literário: os textos são reduzidos, simplificados ou objecto de uma reescrita pela qual o

estilo original e único é profundamente alterado”. Além disso, as propostas de atividades presentes, que acompanham os textos literários, baseiam-se na identificação, repetição ou paráfrase da informação textual, encaminhando os alunos a realizarem uma interpretação única e predefinida, sendo-lhe solicitado que confirmem e aprovelem interpretações de outrem. A par disto, os autores assinalam que os textos literários são frequentemente percebidos como meros pretextos para a realização de atividades de conhecimento linguístico ou gramatical, impedindo-se uma adequada negociação de sentidos entre o leitor e o texto. Deste modo, e no entender de Balça (2007), os livros didáticos não podem constituir o único recurso pedagógico-didático na sala de aula, particularmente para promover o desenvolvimento nos alunos de competências como a leitura e a escrita. Do ponto de vista da autora, importa que a escola ofereça aos seus alunos “livros de literatura infantil para lerem e não apenas excertos, fragmentos soltos e desgarrados, adaptações desastrosas, seguidas de questionários e exercícios de sentido único” (BALÇA, 2007, p. 132). Yopp & Yopp (2006), assentes nas premissas de que a literatura de qualidade constitui uma componente essencial para aprendizagem em contexto de sala de aula e de que os professores devem envolver os seus alunos em pensamentos complexos acerca da literatura, efetuando conexões com a mesma e respondendo à literatura de uma forma que enriqueça as suas vidas, desenvolveram um vasto conjunto de atividades de leitura baseadas na literatura (*Literature Based Reading Activities*), as quais, na sua totalidade, pretendem “inspire students to bring themselves to the literature, engage with ideas in books, and expand their understandings and responses through interactions with peers” (YOPP; YOPP, 2006, p. vii). Além disso, as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, que entraram em vigor em 2010, consagram explicitamente o domínio da “Educação Literária” e a presença de textos literários na sala de aula.

Para a construção deste projeto de intervenção pedagógica, recorreu-se ao conceito de *Content Area Literacy* (MCKENNA; ROBINSON, 1990; MOSS, 2005; BROZO, 2010). De acordo com Mckenna e Robinson (1990), *Content Area Literacy* pode ser definido como a capacidade de usar a leitura e a escrita para aprender/adquirir novos conteúdos numa dada disciplina. *Content Area Literacy* refere-se, portanto, como assinala Moss (2005), à forma como um professor integra a literacia “dentro” da sua disciplina específica. Para Brozo (2010) revela-se essencial e importante incutir a consciência de que a aprendizagem de conteúdos e a aprendizagem de conteúdos literários são inseparáveis. Segundo Brozo e Pucket (apud BROZO, 2010), os professores que reconhecem como o pensamento, a leitura e a comunicação

são inseparáveis do conteúdo das disciplinas podem criar práticas de ensino que interligam o desenvolvimento da linguagem com a construção de conhecimento em ciências, história, matemática, e todas as outras disciplinas.

## **UM OLHAR PORMENORIZADO ÀS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL**

Publicada em 2006, *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte Mangas (2006), com ilustrações de Alain Corbel, narra, numa relação de íntimo diálogo semiótico entre texto icônico e verbal, a história de um povo que simbolicamente vive numa pequena aldeia e onde experimenta o medo e a opressão causados por um ser desconhecido, sem rosto e sem nome, que furta as palavras mais luminosas e mais doces dos seus habitantes. O roubo de palavras, que poderiam significar a liberdade ou a alegria, é acompanhado pelos tons cinza e pastel e pela ausência de cores quentes a nível do texto icônico. O álbum mostra que a resolução do problema passa “(...) por colectivamente todos afrontarem o silêncio imposto e resgatarem a coragem.” (AZEVEDO, 2008, p. 169).

Ana Margarida Ramos, no portal da Casa da Leitura, refere que esta obra tematiza, de modo simbólico, mas acentuadamente adequada, questões ligadas à falta de liberdade de expressão e à importância da palavra como constituinte modelizador do mundo.

*A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril como quem conta um conto*, da autoria de José Vaz (2000), com ilustrações de Elsa Navarro, apresenta-se, na opinião de Ana Margarida Ramos (2006, p. 4), “como uma alegoria da história da ditadura portuguesa e da Revolução que lhe pôs fim através de uma narrativa “aparentemente” sobre feijões”. Esta narrativa, legível em diversos níveis, é, portanto, protagonizada por diferentes feijões, “(...) que, numa perspectiva real, correspondem quer a diversos intervenientes na construção da liberdade e da democracia quer ao governo totalitarista do Estado Novo” (SILVA, 2005, p. 254).

## **COMO SE DESENVOLVEU O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Antes de se trabalharem as obras de literatura infantil em sala de aula, os alunos responderam a um questionário, construído com um duplo objetivo: (1)

compreender se os alunos já tinham contactado com obras de literatura de infantil que recriam, de alguma forma, factos ou acontecimentos históricos; (2) perceber as suas concepções relativamente à revolução histórica do 25 de Abril de 1974.

Os resultados do questionário evidenciaram que, do total de alunos da turma, que respondeu ao questionário (N=23), apenas 23% (N=5) afirmaram terem contactado com livros que retratam, de alguma forma, factos ou acontecimento históricos. Destes alunos, três indicaram a leitura de uma história sobre D. Afonso Henriques (fundador da nacionalidade), acrescentando dois destes alunos a leitura de uma outra história: um aluno referiu a história da Batalha de Aljubarrota (batalha contra os castelhanos) e um outro aluno a Batalha de Ourique (batalha conduzida por D. Afonso Henriques contra os mouros). Por último, um aluno referiu *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

Por outro lado, todos os alunos, à exceção de um, afirmaram conhecer o acontecimento histórico do 25 de Abril de 1974, associando-o a expressões como “Dia da Liberdade” e/ou a “Revolução dos cravos”.

Após este questionário inicial, foram introduzidos, numa sequência de dez aulas, com cerca de 1h30 cada, um Cartaz de Abril e duas obras de literatura infantil, a que se seguiu um novo inquérito, com vista a apurar os conhecimentos entretanto adquiridos e consolidados pelos alunos.

O Cartaz de Abril, que contempla uma fotografia de Sérgio Guimarães (Anexo 1), foi explorado com os alunos, no sentido de os levar a: observar, descrever e interpretar uma fonte histórica; produzir inferências sobre a mesma; conhecer um acontecimento histórico e construir conhecimento acerca dele. No decorrer da exploração da fonte histórica, procurou-se, através do diálogo com os alunos, atender a aspetos que se prendem com uma “visão geral” do cartaz, com a “observação/interpretação de aspetos formais e gerais” do mesmo, e a construção de uma “síntese – retorno a uma visão geral” do cartaz (FREITAS; SOLÉ; PEREIRA, 2010, p. 93-94). Note-se que à fonte histórica foi, inicialmente, omitido o título. O quadro 1 apresenta exemplos de intervenções dos alunos no âmbito da exploração da fonte histórica.

<b>Intervenientes</b>	<b>Transcrição</b>
Professora	<i>O que é que veem representado no cartaz?</i>

A16	<i>Um menino a pôr um cravo na espingarda.</i>
A10	<i>Uma fotografia sobre o 25 de Abril.</i>
A22	<i>Uma fotografia da revolução dos cravos.</i>
Professora	<i>Por que razão é que dizem isso?</i>
A22	<i>Porque quando aconteceu o 25 de Abril uma florista espalhou cravos e depois os militares puseram os cravos na espingarda.</i>
Professora	<i>(...) De quem é que poderão ser estes braços?</i>
A10	<i>Soldados.</i>
A21	<i>Familiares do menino.</i>
Professora	<i>(...) Vamos observar um pouco mais. Observem a roupa com que estão vestidos. Hoje em dia quem é que utiliza estas roupas?</i>
A21	<i>Exército.</i>
A22	<i>As pessoas que queriam que o 25 de Abril acontecesse.</i>
Professora	<i>(...) Por que razão é que os militares estão representados? Será que tiveram um papel importante na revolução?</i>
A22	<i>Os militares foram importantes porque foram eles que se juntaram às pessoas para fazerem a revolução e foram eles que colocaram medo às pessoas do governo. Elas nunca pensaram que as pessoas fortes como os militares e que têm de obedecer a regras do governo fossem virar-se contra eles.</i>
Professora	<i>(...) Agora quero que pensem num possível título que atribuiriam ao cartaz?</i>

A18	<i>Revolução dos cravos.</i>
A16	<i>O dia da liberdade.</i>
A10	<i>Fim da ditadura.</i>
A21	<i>O menino a pôr o cravo.</i>
A4	<i>Dia dos cravos.</i>
A13	<i>A liberdade.</i>
A20	<i>O dia dos cravos vermelhos.</i>
A22	<i>Liberdade de expressão.</i>
A16	<i>A revolução.</i>
A18	<i>O cravo na espingarda.</i>
A22	<i>Entrada na Democracia.</i>
Professora	(...) <sup>3</sup> <i>Concordam com o título que lhe foi atribuído? Porquê?</i>

**Quadro 1** – Exemplos de intervenções dos alunos aquando exploração oral do Cartaz de Abril.

De um modo geral, considera-se que os alunos compreenderam e interpretaram a fonte histórica explorada e, baseados nesta e em conhecimentos anteriores, conceberam informações e produziram inferências sobre o acontecimento histórico em questão. Tome-se, como exemplo, a intervenção dos alunos A10 e A22, aquando da primeira questão transcrita, bem como na justificação facultada pelo aluno A22, quando questionado sobre o que o levava a dizer aquilo (segunda questão transcrita). Observe-se, ainda, a intervenção do aluno A22, aquando da quinta questão transcrita, durante a qual relata aspetos significativos relacionados com a revolução de Abril, reconhecendo a atuação de alguns protagonistas na mesma. Por último, atente-se nos títulos sugeridos pelos alunos para o Cartaz, os quais podem ser associados, a nosso ver, a quatro situações: títulos que aludem a mudanças sociais e políticas resultantes do acontecimento (*Fim da ditadura; A liberdade;*

<sup>3</sup> Note-se que, neste momento, é projetado o cartaz com título.

*Liberdade de expressão*; e *Entrada na democracia*); títulos que referenciam/se relacionam com o dia revolução (*Revolução dos cravos*; *O dia da liberdade*; e *A revolução*); títulos que descrevem, de uma forma breve, a informação “explicitamente veiculada” pelo cartaz (*Menino a pôr o cravo na espingarda*; e *O cravo na espingarda*); e, por fim, títulos que se relacionam com a presença/simbologia do cravo (*Dia dos cravos* e *O dia dos cravos vermelhos*).

Subsequentemente iniciou-se a exploração da obra *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte Mangas (2006), com ilustrações de Alain Corbel. Visando-se despertar o interesse dos alunos para a obra e, concomitantemente, levá-los a efetuarem previsões sobre o conteúdo da mesma, a exploração iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, inspirada na *caixa literária* (YOPP; YOPP, 2006): num saco foram introduzidas algumas ilustrações da obra, as quais foram retiradas sequencialmente e afixadas no quadro de giz. À medida que cada ilustração ia sendo retirada, os alunos, em grande grupo, tinham de a descrever, tentando antecipar o que estaria a acontecer e atribuindo, no fim, uma legenda a cada ilustração. Foi interessante observar e perceber, no decorrer da atividade, as descrições que os alunos iam realizando de cada ilustração, as relações que iam estabelecendo entre as diferentes ilustrações e, por vezes, a necessidade de ir adequando as suas previsões à medida que as mesmas iam sendo apresentadas.

Só depois deste momento de antecipação de conteúdos é que se partiu para a exploração da obra propriamente dita. Após a partilha das histórias com a turma, as atividades de pré-leitura continuaram com a exploração dos elementos paratextuais. Pretendendo-se alimentar a curiosidade dos alunos para a sua leitura e, concomitantemente, levá-los a efetuarem previsões sobre o conteúdo da mesma, assim como confrontar as previsões anteriores com a nova informação, ativando conhecimentos prévios, explorou-se, através do diálogo e da colocação de questões, os elementos paratextuais da obra em estudo, nomeadamente a capa, o título, a contracapa e as guardas iniciais e finais.

Concluída a exploração destes elementos, foi visível o interesse e a curiosidade dos alunos no desejo de leitura da história, demonstrando querer saber se as suas ideias eram ou não coincidentes com o conteúdo da mesma. Deste modo, e refletindo sobre a presente intervenção na sua plenitude, considera-se ter-se concretizado alguns dos objetivos definidos na literatura para as atividades de pré-leitura, especificamente a estimulação do interesse e curiosidade dos alunos pela obra (YOPP; YOPP 2006; AZEVEDO, 2006b;



PONTES; BARROS, 2007; LOPES, 2009); a ativação de conhecimentos prévios dos alunos (YOPP; YOPP 2006; AZEVEDO, 2006b; SOUSA, 2007); a ativação e construção da competência enciclopédica dos alunos (PONTES; BARROS, 2007; LOPES, 2009); e a definição de um objetivo de leitura (YOPP; YOPP, 2006; PONTES; BARROS, 2007).

A obra foi lida em segmentos e, após cada segmento, foi entregue aos alunos uma folha de registo, na qual deveriam, a pares, indicar palavras/expressões que, na sua opinião, caracterizavam ou estavam associadas à aldeia e aos seus habitantes. Alguns alunos revelaram alguma dificuldade em concretizar a atividade, justificada, talvez, pelo facto de a mesma exigir uma organização das ideias e das informações do texto, de forma a serem registadas palavras/expressões significativas no contexto da atividade. Porém, as dificuldades sentidas foram sendo superadas, tendo contribuído, para este facto, o trabalho colaborativo de pares e uma intervenção mais particular da professora para com esses alunos. Após concluírem a atividade, promoveu-se um momento de partilha em grande grupo, apresentando cada par as palavras/expressões à turma, registando-as no quadro. À medida que cada par apresentava as suas palavras/expressões, o mapa registado, no quadro, ia sofrendo alterações, quer pela introdução de novas palavras/expressões, quer pelo complemento de outras. Por último, as palavras registadas, no quadro, foram transcritas para cartões, que foram, posteriormente, colocados numa cartolina, originando a construção de um *mapa de contrastes* (YOPP; YOPP, 2006). De um lado, colaram-se os cartões com palavras/expressões que caracterizavam ou estavam associadas à aldeia (*Noite; Triste; Sombria; Nuvem de melancolia; Silenciosa; Bosque; Rodeada por montes; Musgos verde; e Húmida*), e, do outro lado, as palavras que caracterizavam ou estavam associadas às pessoas da aldeia (*Incapazes de sonhar; Pobres; Tristes; Sem palavras que gostam; Incapazes de imaginar; Assustadas; Barba verde; Sem coragem; e Com poucas palavras*).

Considera-se que o momento de construção coletiva deste mapa de contrastes auxiliou favoravelmente a compreensão do segmento do texto e a construção de conhecimento sobre o mesmo, ocorrendo uma troca de saberes entre os alunos, que, por vezes, explicavam aos seus colegas as razões que os levaram a indicar/registar determinadas palavras/expressões.

Ao longo da exploração do texto, os alunos foram, em diversos momentos, confrontados com a necessidade de efetuarem exercícios

inferenciais, nomeadamente em momentos de previsões/antecipações sobre a continuidade da narrativa (Quadro 2):

<b>Intervenientes</b>	<b>Transcrição</b>
Professora	<i>O que é que acham que acontecerá a seguir na história?</i>
Vários	<i>Não sabemos.</i>
Professora	<i>(...) Pensem na parte da história lida até ao momento. Será que as pessoas da aldeia conseguirão resolver este problema?</i>
Vários	<i>Sim. Vão ao barbeiro e ao médico cientista.</i>
Professora	<i>Então, pensam que é isso que acontecerá a seguir?</i>
Vários	<i>Sim.</i>
Professora	<i>O que é que vos leva a dizer isso?</i>
A16	<i>Nas ilustrações vimos que os meninos iam ao barbeiro, mas o barbeiro não conseguiu tirar a barba verde dos meninos e então eles foram a um médico cientista.</i>

**Quadro 2** – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da colocação de hipóteses de continuidade da narrativa.

Inicialmente os alunos revelaram alguma estranheza, talvez por não estarem familiarizados com a atividade. Neste sentido, pensa-se que a introdução da segunda questão auxiliou positivamente a concretização da atividade. Como se pode observar, os alunos sugeriram apenas uma hipótese de continuidade da narrativa. A intervenção do aluno A16 ilustra uma das justificações apontadas pelos alunos para a sua ideia, que se suportavam nas ilustrações exploradas nas atividades de pré-leitura. Foi, assim, visível a mobilização, por parte dos alunos, de experiências prévias para antecipar o que iria acontecer a seguir na história.

Posteriormente entregou-se, a cada aluno, o segmento do texto a ser lido e explorado na presente aula, projetando-se o mesmo, no quadro branco, para que os alunos contactassem, uma vez mais, com o texto verbal e o texto icónico. A modalidade de leitura foi a mesma que se utilizou anteriormente. Visando-se auxiliar os alunos a pensar no texto e a desenvolver e a aprofundar a compreensão do mesmo, realizaram-se, durante a leitura, interrupções em parágrafos definidos, para se colocarem questões orais (Quadro 3), as quais foram estruturadas, essencialmente, sobre quatro dos cinco processos de compreensão na leitura identificados por Irwin (1986).

Questão	Descrição do objetivo da questão	Processos básicos de compreensão da leitura (IRWIN, 1986)
Que decisão é que tomaram as pessoas da aldeia?	Reconhecer informação explícita no texto: ação das personagens.	Microprocessos
Por que razão é que ficou espantado o médico? Se fossem o médico, como é que se sentiriam? Porquê?	Compreender conectores explícitos; Colocar-se no lugar da personagem; Justificar a sua posição.	Processos Integrativos Processos Elaborativos Processos Metacognitivos
O que é que fez o médico depois de entregar a receita? Concordam com a atitude do médico? O que é que terá levado o médico a tomar essa atitude?	Reconhecer informação explícita no texto: ação de uma personagem; Reagir à atitude/ao comportamento de uma personagem; Colocar	Microprocessos Processos Elaborativos

	hipóteses sobre o motivo da ação de uma personagem.	
Por que razão é que cresceu a nuvem «largos metros»?	Compreender conectores explícitos.	Processos Integrativos
O que é que pensam que acontecerá a seguir na história? O que é que vos leva a dizer isso? Se fossem habitantes desta aldeia o que é que fariam para resolver a situação? Porquê?	Colocar previsões sobre a continuidade da narrativa; Colocar-se no lugar das personagens; Justificar o seu pensamento;	Processos Elaborativos Processos Metacognitivos
Que verbo é que precedia a palavra silêncio?	Reconhecer informação explícita no texto.	Microprocessos
Que mudanças é que acontecem na aldeia depois de os habitantes terem recuperado a coragem?	Reconhecer informação explícita no texto.	Microprocessos
O que é que decidiram fazer as pessoas da aldeia depois de terem recuperado a coragem?	Reconhecer informação explícita no texto: ação das personagens.	Microprocessos
Como é que se sentiam as pessoas nesse momento?	Inferir informação sobre os sentimentos das personagens	Processos Integrativos

**Quadro 3** – Questões colocadas oralmente.

Como se pode observar, procurou-se estimular, nos alunos, a ativação, mobilização e treino de quatro das cinco capacidades cognitivas identificadas por Irwin (1986), promovendo-se, neste âmbito: o reconhecimento de informação explícita no texto; o processamento da coesão frásica: compreensão de mecanismos de conexão explícitos; a reação à atitude/ao comportamento das personagens; a identificação com as personagens, convidando os alunos a colocarem-se no lugar das mesmas; a justificação da sua opinião/do seu pensamento; a colocação de hipóteses sobre o motivo da ação de uma personagem e a colocação de hipóteses sobre a continuidade da narrativa; a sumarização do texto à medida que o mesmo é lido; e a inferência de informação sobre os sentimentos das personagens.

Finda a leitura, colocou-se a seguinte questão: «*Quem era afinal o ladrão de palavras?*». O quadro 4 apresenta alguns exemplos das intervenções dos alunos neste âmbito.

<b>Intervenientes</b>	<b>Transcrição</b>
Professora	<i>Quem era afinal o ladrão de palavras?</i>
A16	<i>Era uma palavra – a palavra medo.</i>
A13	<i>Mas como é que o ladrão era a palavra medo?</i>
A17	<i>(...) Porque o medo impede-nos de fazer ou dizer certas coisas.</i>
A20	<i>O medo impede-nos de fazer muita coisa. Por exemplo, quero escrever uma carta ao meu pai que está longe mas tenho medo de falhar e então o medo impede-me de escrever para o meu pai.</i>

**Quadro 4** – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da última questão colocada.

Os alunos revelaram dificuldades em percecionarem o ladrão de palavras como sendo apenas uma palavra – a palavra medo, sem nada de real/concreto que o suportasse. A dificuldade referida surge exemplificada pela questão colocada pelo aluno A13. No entanto, considera-se que as intervenções dos

alunos A17 e A20 auxiliaram a compreensão final do texto, concretizando, este último, um exemplo.

Terminado este diálogo, promoveu-se um momento de confrontação das ideias iniciais com o texto lido, surgindo vários comentários que concorriam na ideia de que, tal como nas suas histórias, as pessoas da aldeia, no fim, ficavam felizes.

Seguidamente, procurando-se promover uma visão global e unificada da história, realizou-se uma leitura integral da mesma. Finda esta leitura, propôs-se aos alunos, tal como na aula anterior, que indicassem, na folha de registo que lhes tinha sido distribuída, palavras/expressões que, na sua opinião, caracterizavam ou estavam associadas à aldeia e às pessoas da aldeia depois de estas terem afrontado o silêncio, recuperado a coragem e descoberto o ladrão de palavras.

O momento de partilha e construção coletiva do mapa de palavras favoreceu positivamente a compreensão do segmento do texto explorado. O diálogo permitiu uma troca de saberes entre os alunos que, por vezes, explicavam as razões que os levavam a assinalar determinadas palavras/expressões.

Concluída a elaboração do mapa de palavras, e objetivando-se, uma vez mais, ajudar os alunos a pensar no texto literário (na sua versão integral), a desenvolver e a aprofundar a compreensão do mesmo, recuperou-se o mapa de palavras construído na aula anterior, colocando-os lado a lado no quadro da sala e iniciando-se, com este procedimento as atividades de pós-leitura, último momento de exploração da obra.

Quando confrontados com os dois mapas de palavras, transcritos em cartolinas de cores diferenciadas, os alunos iniciaram, espontaneamente, um diálogo em torno das mesmas (Quadro 5).

<b>Intervenientes</b>	<b>Transcrição</b>
A6	<i>Esta é a cartolina da tristeza e aquela é cartolina da felicidade.</i>
Professora	<i>Por que é que dizes isso?</i>

A6	<i>Porque numa parece que existe sol e a outra está escura.</i>
A11	<i>Essa é a árvore das guardas iniciais e essa é a das guardas finais.</i>
A16	<i>Na parte da tristeza a cartolina e os cartões são mais escuros.</i>
Professora	<i>Por que razão é que a cartolina que construímos ontem tem a árvore das guardas iniciais e uma cor mais escura?</i>
A21	<i>Eu sei. Antes a aldeia e as pessoas estavam tristes. As pessoas não podiam dizer palavras luminosas, porque tinham medo e é por isso que tem cores mais escuras e tristes. Naquela já está mais luminoso porque as pessoas recuperaram a felicidade, a alegria e já podiam dizer palavras luminosas.</i>
Professora	<i>(...) Muito bem. Então, que mudanças é que acontecem na aldeia e nas pessoas da aldeia depois de estas terem afrontado o silêncio, recuperado a coragem e descoberto o ladrão de palavras?</i>

**Quadro 5** – Exemplos de Intervenções dos alunos aquando do confronto entre as cartolinas.

A utilização de cartolinas, com cores semelhantes às que predominam nas guardas iniciais e finais, por forma a esquematizar as palavras que caracterizavam a aldeia e os seus habitantes nos dois segmentos de texto explorados, auxiliou, a nosso ver, a compreensão dos dois momentos fundamentais em que a obra se estrutura, o momento em que as pessoas da aldeia viviam “sob a opressão do medo, geradora de silêncios, clausuras e incapacidades várias e o momento em que, unidos e exercitando uma palavra coletiva, todos descobrem a verdade: o ladrão de palavras era tão somente uma palavra – o medo” (AZEVEDO, 2008, p. 170), como ilustra a intervenção do aluno A21. No decurso deste diálogo, sugeriu-se aos alunos a atribuição de um

título a cada cartolina. Aquando do debate em torno do título a atribuir à cartolina “cinzenta”, surgiu o seguinte comentário, por parte do aluno A10: *Parece o tempo da ditadura*. Partindo desta intervenção, introduziu-se uma nova atividade que, apesar de estar estruturada para um momento posterior, se decidiu antecipar, em virtude da sua pertinência e adequação. Assim sendo, os alunos foram incentivados a refletirem sobre a “possível” relação existente entre o livro explorado e a história nacional, mais especificamente a revolução do 25 de Abril de 1974 (Quadro 6).

Intervenientes	Transcrição
A10	<i>Acho a história parecida com o 25 de Abril. A primeira cartolina parece a ditadura e a segunda a democracia.</i>
Professora	<i>Queres explicar melhor a tua opinião?</i>
A10	<i>A primeira cartolina parece a ditadura porque as pessoas viviam tristes e a segunda parece a democracia porque as pessoas começaram a viver mais felizes.</i>
A20	<i>(...) A primeira cartolina parece antes do 25 de Abril. Quando as pessoas não podiam expressar os seus sentimentos e as suas opiniões. Até que aí no meio se deu a revolução e as pessoas passaram a poder expressar os seus sentimentos e as suas opiniões.</i>
A14	<i>(...) Eu penso que a história é parecida com o 25 de Abril. Na ditadura as pessoas não podiam falar, não podiam dizer as suas opiniões e depois deu-se a revolução, quando alguém, neste caso na história foi aquela senhora, quando alguém decidiu revoltar-se e as pessoas recuperaram a coragem e apoiaram. Na segunda cartolina foi quando</i>



	<i>acabou a ditadura.</i>
A3	<i>(...) A primeira cartolina parece a ditadura e a segunda a democracia.</i>
Professora	<i>Queres explicar um pouco mais a tua ideia?</i>
A3	<i>Na primeira cartolina, na cartolina cinzenta, as pessoas não podiam dizer palavras luminosas porque o ladrão roubava essas palavras. E com Salazar nós também não podíamos expressar as nossas opiniões porque podíamos ir presos. Na segunda cartolina foi quando acabou a ditadura e já podíamos dizer as nossas opiniões.</i>

**Quadro 6** – Exemplos de Intervenções dos alunos aquando da ligação entre o real e o ficcional.

Considera-se que o diálogo estabelecido foi intelectualmente estimulador e enriquecedor para todos os alunos, exigindo deles uma atitude crítica e reflexiva sobre os acontecimentos relatados na obra, para que, assim, fossem capazes de reconhecer e estabelecer ligações entre estes e a história nacional. Efetivamente, os alunos espelharam, nas suas intervenções, questões ligadas à falta de liberdade de expressão. As intervenções dos alunos A20, A14 e A3 ilustram exemplos de respostas apresentadas que confluem na ideia de que, durante o período de ditadura, os Portugueses não podiam exprimir livremente as suas ideias ou opiniões.

Num momento seguinte, foi trabalhada, em sala de aula, a obra *A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril, como quem conta um conto*, escrita por José Vaz (2000), com ilustrações de Elsa Navarro.

Buscando suscitar o interesse dos alunos para a obra em questão e, concomitantemente, convidá-los a realizarem previsões sobre o conteúdo da mesma, a sua exploração iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, inspirada na técnica *book bits* (YOPP; YOPP, 2006), que consistiu na apresentação, aos alunos, de algumas frases do texto impressas em tiras de papel A3, a que se seguiu a construção de um texto coletivo sobre a obra, tentando, de algum modo, antecipar o conteúdo da mesma. Como continuidade

das atividades de pré-leitura, sugeriu-se aos alunos que atribuísem um título à obra. O quadro 7 apresenta exemplos dos títulos sugeridos.

<b>Intervenientes</b>	<b>Transcrição</b>
A22	<i>A luta dos feijões.</i>
A14	<i>Ninguém está bem com a vida que tem.</i>
A1	<i>Os feijões cinzentos.</i>
A20	<i>O reino dos feijões.</i>
A10	<i>A desgraça no reino dos feijões.</i>
A4	<i>A revolução.</i>

**Quadro 7** – Exemplos de títulos sugeridos pelos alunos.

De seguida, introduziu-se a obra, sendo lido primeiramente o título da mesma, dado que se pretendia auscultar os conhecimentos dos alunos sobre o que é uma fábula. De um modo geral, os alunos revelaram deter conhecimentos sobre o conceito de fábula e das características que lhe são tendencialmente próprias, referindo, ainda, títulos que conheciam e que foram explorados em situações pedagógicas desenvolvidas pela professora da turma.

Decorrido o diálogo em torno do título, leu-se o subtítulo, o autor e o ilustrador. Quando confrontados com o subtítulo, os alunos revelaram um enorme interesse em iniciar a leitura, começando, desde logo, a procurar estabelecer relações entre as informações textuais que tinham sido reveladas na primeira atividade e a história nacional. A título exemplificativo, veja-se a intervenção do aluno A10 quando revelado o subtítulo da obra - «*Bem me parecia!*». Quando questionado sobre o que estaria a pensar, o aluno referiu que na história houve uma revolução contra o feijão Carrapato, Fidalgo e Frade, que eram os que mandavam, e que, na história nacional, os militares se tinham revoltado contra o governo. Por fim, explorou-se a ilustração presente na capa.

Simultaneamente à exploração do texto verbal foram sendo colocadas questões que visavam a exploração do texto icónico e o confronto entre este e

o texto verbal. Foi estimulante perceber os comentários que os alunos iam, paulatinamente, concebendo sobre as ilustrações. Alguns comentários refletiam o deslocamento de informações do texto verbal para as imagens, ao passo que, outros denotavam observações mais profundas das mesmas, indo além do texto verbal, questionando-se, por exemplo, sobre o simbolismo das cores utilizadas, como se sentiam as personagens e as características das mesmas.

A intervenção pedagógica encerrou-se com a proposta de escrita de um texto e com a aplicação do questionário final. Buscando suscitar a reflexão pessoal sobre o acontecimento histórico, abordado em articulação com a compreensão das obras literárias, e, concomitantemente, perceber se os alunos integravam no seu texto contributos das mesmas, solicitou-se aos alunos a construção de um texto, assente na seguinte proposta: *O que é que significa para ti o 25 de Abril de 1974.*

De modo a tecer um comentário reflexivo sobre os textos produzidos, optou-se por identificar, através de um processo recorrente de leitura e interpretação dos mesmos, um conjunto de eixos semânticos fundamentais relacionados com o 25 de Abril. O quadro 9 apresenta o conjunto de eixos semânticos identificados, bem como os seus descritores, que foram, progressivamente, construídos.

<b>Eixos semânticos</b>	<b>Descritores</b>
<i>Liberdade</i>	A presença da <i>Liberdade</i> é reconhecível em textos que expressam, explícita ou implicitamente, a condição do ser humano ser livre.
<i>Liberdade de expressão</i>	A presença da <i>Liberdade de expressão</i> encontra-se em textos que apontam aspetos ligados à falta de liberdade de expressão durante o período anterior ao 25 de Abril ou em textos que referenciam a conquista, com a Revolução de Abril, do direito de ter e/ou expressar a sua opinião e ideias, sem censura.

<i>Democracia</i>	Textos que focam, direta ou indiretamente, a mudança do regime político, após o 25 de Abril de 1974.
<i>Igualdade</i>	A representação da <i>Igualdade</i> encontra-se em textos que espelham, diretamente, a igualdade de direitos das pessoas.
<i>Felicidade/Tristeza</i>	Este eixo é visível em textos que expressam um estado de insatisfação em relação ao período anterior ao 25 de Abril e/ou um estado de satisfação e contentamento relativamente ao acontecimento histórico referido e ao período que lhe seguiu.
<i>Paz</i>	A presença da <i>Paz</i> é identificável em textos que expressam, explicitamente, um estado de paz, de tranquilidade vivido após o acontecimento histórico em questão.
<i>Revolução</i>	O presente eixo semântico é visível em textos que evidenciam a ação protagonizada pelos militares e/ou população em geral contra o regime vigente.
<i>Símbolos</i>	O presente eixo semântico substancia-se em textos onde há a referência a símbolos relacionados com o 25 de Abril (como os cravos, espingardas com cravos, o menino a colocar um cravo no cano da espingarda dos militares).
<i>Indignação</i>	Este eixo é visível em textos que expressam um sentimento de revolta relativamente à passividade dos

---

portugueses perante as condições de vida que o regime salazarista impunha.

**Quadro 8** – Eixos semânticos e seus descritores.

A presença da expressão *Liberdade* surge em dez textos, sendo que seis textos expressam, explicitamente, a condição do ser humano ser livre e quatro textos exprimem este valor de uma forma implícita.

A presença do termo *Liberdade de expressão* encontra-se em dezoito textos, nove dos quais referem aspetos ligados à falta de liberdade de expressão, durante o período anterior ao 25 de Abril, e seis mencionam o direito de ter e/ou expressar a sua opinião e ideias, sem censura, após o 25 de Abril. Para o aluno, o 25 de Abril de 1974 constitui o símbolo da conquista e da valorização de um dos valores fundamentais para a sociedade, a Igualdade, ou seja, o conjunto de direitos/de normas que devem ser garantidas a todos.

O eixo *Felicidade/Tristeza* é identificável em dez textos, sendo que nove textos evidenciam um estado de satisfação e contentamento relativamente ao acontecimento histórico e ao período que lhe seguiu e um texto apresenta, simultaneamente, um estado de insatisfação em relação ao período anterior ao 25 de Abril e um estado de satisfação e contentamento relativamente ao acontecimento histórico e ao período que lhe seguiu.

Depois da exploração do tema com o recurso aos dois textos literários, e para finalizar esta intervenção, os alunos foram questionados sobre o que tinham aprendido acerca da revolução histórica do 25 de Abril de 1974. O questionário tinha três perguntas: (1) Já ouviste falar no 25 de Abril de 1974? (2) Consideras o 25 de Abril de 1974 um acontecimento histórico importante para a História do nosso país? E (3) Na tua opinião, que palavras/expressões caracterizam, se relacionam, ou se associam ao 25 de Abril de 1974?

No questionário final, todos os alunos responderam afirmativamente às duas primeiras questões, baseando-se em mudanças políticas e sociais e acontecimentos factuais, explorados aquando da compreensão dos textos literários, para fundamentarem o seu pensamento. Os alunos apresentaram um conhecimento histórico mais desenvolvido e estruturado e utilizaram um vocabulário mais extenso, complexo e historicamente mais correto. Constituem exemplo desta situação as seguintes transcrições de um aluno:

questionário inicial: «(...) *as pessoas podem dizer o que querem*» e questionário final: «(...) *a partir desse dia as pessoas começaram a poder ter e expressar a sua opinião.*». Este conhecimento provém, complementarmente, das histórias lidas e das explorações em grande grupo, onde as experiências e construções pessoais tinham visibilidade.

Por último, os alunos registaram palavras ou expressões que, na sua opinião, caracterizam, se relacionam ou se associam ao 25 de Abril de 1974. De forma a facilitar ao leitor a compreensão dessas palavras e expressões registadas em ambos os momentos, optou-se por apresenta-las em quadro, destacando, na coluna referente ao questionário final, as palavras/expressões presente em ambos (Quadro 10).

<b>Intervenientes</b>	<b>Questionário inicial</b>	<b>Questionário final</b>
A1	_____	Espingardas; Respeito; Justiça; Paz; Democracia; Liberdade; Cravos; Militares; Revolução; e Alegria;
A2	Liberdade; Soldados; e Cravos.	Liberdade; Militares; Cravos; Liberdade de expressão; Fim da ditadura; Harmonia; Direitos iguais para todos; Espingardas com cravos; e Alegria.
A3	Dia da Liberdade e Revolução dos Cravos.	----- ----- Liberdade de Expressão; Liberdade; Revolução; Soldados, Cravos; Fim da ditadura; Democracia; e Felicidade.
A4	Dia da Liberdade e Revolução dos Cravos.	Dia da Liberdade; Revolução; Multidão; Espingardas; Florista, Dia dos Cravos; e Fim da

		ditadura.
A5	Dia da Liberdade e Revolução dos Cravos.	Dia da Liberdade; Revolução; Militares; Espingardas; Dia dos Cravos; Expressar a nossa opinião; e Felicidade.
A6	Dia da Liberdade e Cravos.	Dia da Liberdade; Cravos Militares, Espingardas com cravos; Fim da ditadura; e Os prisioneiros foram soltos.
A7	Dia da Liberdade e Democracia.	Democracia; os presos foram libertados Acabou a ditadura; Cravos; Cravos nas espingardas; as pessoas podem dar a sua opinião; Igualdade; Democracia; Felicidade; e Alegria.
A8	Cravos; Liberdade e Espingarda	Cravos; Liberdade; Espingardas; Revolução; Fim da ditadura; Feriados mais importante; Direitos iguais para todos: O menino e a espingarda com o cravo; e Felicidade.
A9	Liberdade; Cravos; e Espingardas	Liberdade; Cravos; Espingardas; Igualdade; Militares; Fim da ditadura; Revolução dos cravos; Democracia; Respeito; Justiça; Paz; e Felicidade.
A10	Cravos; Espingardas; Revolução;	Cravos; Espingarda; Revolução; Início da democracia; Liberdade; Poder dar a nossa opinião; Fim da ditadura;

	Democracia; e Liberdade.	Paz; Coragem; Respeito; Justiça; e Felicidade/Alegria.
A11	Liberdade; Espingardas; e Cravos.	Liberdade; Revolução dos cravos, Florista; e Militares.
A12	Liberdade; Espingardas; e Cravos.	Liberdade; Espingardas; Cravos; Militares; Direito a ter opiniões e ideias diferentes; e Felicidade.
A13	Soldados; Liberdade; e Cravos.	Militares; Cravos; Fim da ditadura; Espingardas; Liberdade de expressão; Dia da Liberdade; Direito a expressar as nossas ideias e opiniões; Harmonia; e Alegria.
A14	Pena de morte; Cravo; Espingarda; e Soldados; e Liberdade.	Soldados; Liberdade; Revolução dos cravos; Os mesmos direitos para todos; Justiça; Democracia; e Felicidade.
A15	Dia da Liberdade; Revolução dos cravos; e Cravos nas espingardas.	Dia da Liberdade; Revolução dos Cravos; Cravos nas espingardas; Militares; Igualdade; Justiça; Fraternidade; Respeito; e Alegria.
A16	Revolução; Homens; Espingardas; Cravos; e Florista.	Revolução; Espingardas; Cravos; Florista; Militares; Liberdade; Fim da ditadura; Direitos iguais para todos; e Felicidade/Alegria.



A17	Revolução; Tropas; Espingardas;	Espingardas; Cravos; Salgueiro Maia; António Spínola;
	Cravos; Liberdade; Salgueiro Maia; e António Spínola.	Fim da ditadura; Salazar; Militares; Liberdade de expressão; Justiça; Igualdade; Respeito; Democracia.
A18	Liberdade; Florista; e Cravos.	Liberdade; Cravos;
		Revolução; Poder dar a nossa opinião; Respeito; Igualdade; e Felicidade.
A19	Liberdade; Cravo; Espingarda;	Liberdade; Cravos; Militares;
	Soldados; e Pena de morte.	Revolução; Paz; Democracia; Dizer palavras luminosas; Respeito; Coragem; e Alegria.
A20	Liberdade; Flor; Cravo; e	Liberdade; Cravos; Espingardas;
	Espingarda.	Fim da ditadura; Início da democracia; Militares; Luta; Coragem; Liberdade de Expressão Felicidade; e Alegria.
A21	Ditadura passou a não existir e veio a democracia; Cravos;	Cravos; Liberdade;
	Pistolas com cravos; e Liberdade.	Acabou a ditadura; Início da Democracia; Podemos dar a nossa opinião; Espingarda; e Coragem.
A22	Revolução;	Liberdade; Militares;
	Soldados; Espingardas; Liberdade; Mortes;	Liberdade de expressão; Revolução dos Cravos; O menino e a espingarda com o cravo; Espingardas com cravos; Florista;

	e Cravos.	Salazar; Democracia; e Felicidade.
A23	Liberdade; Espingardas; e Cravos	Liberdade; Espingardas; Cravos; Militares; Revolução; Igualdade; e Felicidade.

**Quadro 9** – Palavras/expressões registadas no questionário inicial e final.

Se no questionário inicial, os alunos, de um modo geral, enunciaram já um conjunto significativo de palavras/expressões que se relacionam ou se associam ao acontecimento histórico em questão, subentendendo-se um conhecimento proveniente de outras experiências de aprendizagem em torno do acontecimento histórico em questão, no questionário final, verifica-se um aumento do vocabulário dos alunos e uma evolução das conceções dos mesmos. Como se constata, os alunos, em geral, recuperaram as expressões registadas no questionário inicial e introduziram outras, que foram conhecendo, compreendendo e integrando no seu léxico, ao longo da intervenção pedagógica. A participação ativa dos alunos na diversidade de situações de aprendizagem estruturadas, no contexto da exploração da fonte histórica e dos textos literários, contribuiu para uma ampliação decisiva do seu vocabulário sobre o acontecimento histórico, bem como das suas conceções.

Para além do referido, e a título conclusivo, refira-se a introdução, no questionário final, de expressões que transmitem um estado de satisfação e de contentamento associado à Revolução de Abril, resultante, na nossa perspetiva, das situações de exploração que propunham a ligação entre o mundo ficcional e o mundo empírico histórico-factual, transpondo, nestes momentos, sentimentos experienciados pelas personagens da ficção para as personagens reais.

## CONCLUSÕES

A abordagem integrada de conteúdos históricos através de duas obras de literatura infantil possibilitou não apenas desenvolver um conhecimento mais aprofundado acerca do acontecimento histórico (25 de Abril), como igualmente trabalhar a compreensão leitora e outros conteúdos da área da didática da língua. O conceito de *Content Area Literacy*, ao possibilitar esta

abordagem integrada, assegurou a construção, pelos alunos, de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Nesta perspetiva, educar para a democracia passa não apenas por trabalhar acontecimentos históricos que foram determinantes na abertura e na liberdade concedida a um povo, mas também, mostrar, pela cooperação interpretativa solicitada, aquando da leitura pluri-isotópica do texto literário, que o exercício da liberdade é profícuo e deve ser concretizado por cada um dos sujeitos leitores, atuantes na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. Educar para a Literacia: Para uma Visão Global e Integradora da Língua Materna. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Língua Materna e Literatura Infantil**. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006a, p. 1-10.

AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Literatura Infantil e Leitores**. Da Teoria às Práticas. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2006b, p. 39-63.

AZEVEDO, Fernando. Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Língua Materna e Literatura Infantil**. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006c, p. 11-32.

AZEVEDO, Fernando. A Reivindicação da Liberdade sob o ponto de vista da Literatura Infantil: Alguns Exemplos de Autores Portugueses Contemporâneos. In: DEBUS, Eliane Santana Dias. (Ed.). **A Literatura Infantil e Juvenil de Língua Portuguesa: Leituras do Brasil e d'além mar**. Blumenau: Nova Letra, 2008, p. 165-172.

BALÇA, Ângela. Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In: AZEVEDO, Fernando. (Coord.), **Formar Leitores**. Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007, p. 131-148.

BROZO, William G. The Role of Content Literacy in an Effective RTI Program. **The Reading Teacher**, vol. 64, n. 2, p. 147-150, Out. 2010.

CERRILLO, Pedro, LARRANAGA, Elisa & YUBERO, Santiago. **Libros, Lectores y Mediadores**. La Formación de los Hábitos Lectores como Proceso de Aprendizaje. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 2002.

COLOMER, Teresa. **Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

FREITAS, Maria Luísa Varela; SOLÉ, Glória & PEREIRA, Sara. **Metodologia de História**. Luanda: Plural Editores, 2010.

IRWIN, Judith Wesphal. **Teaching Reading Comprehension Processes**. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

LOPES, F. A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In: AZEVEDO, Fernando; SARDINHA, Maria da Graça. (Coord.). **Modelos e Práticas em Literacia**. Lisboa: Lidel, 2009, p. 81-87.

MANGAS, Francisco Duarte. **O Ladrão de Palavras**. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

MCKENNA, Michael C.; ROBINSON, R. D. Content Literacy: A Definition and Implications. **Journal of Reading**, vol. 34, n. 3, p.184-186, Nov. 1990.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 1999.

MOSS, Barbara. Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. **The Reading Teacher**, vol. 59, n. 1, p. 46-55, Set. 2005.

PONTES, Verônica; BARROS, Lúcia. Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de Leitura fundamentado na literatura. In: AZEVEDO, Fernando. (Coord.). **Formar Leitores**. Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007, p. 69-87.

RAMOS, Ana Margarida. Memórias da Revolução de Abril na Literatura para a Infância: diferentes formas de contar a mesma história. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; COQUET, Eduarda; MARTINS, Marta. **Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura**,

**Literatura Infantil e Ilustração.** Braga: Universidade do Minho, 2006, p. 130-140.

RAMOS, Ana Margarida. Casa da Leitura. Disponível em: <[http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol\\_la\\_fichaLivro&id=283](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&id=283)>. Acesso em: 23.10.2015

SILVA, Sara Reis da. José Vaz. A Fábula dos Feijões Cinzentos. In: \_\_\_\_\_. **Dez Réis de Gente...e de Livros.** Notas sobre Literatura Infantil. Lisboa: Editora Caminho, 2005, p. 254-255.

SCHMIDT, Siegfried J. La comunicaci3n literaria. In: ANTONIO MAYORAL, J. (Org.), **Pragmática de la comunicaci3n literaria.** Madrid: Arco/Libros, 1987, p. 195-212.

SIM3ES, Rita; SOUZA, Renata Junqueira de; AZEVEDO, Fernando. No mundo da literatura: Dos manuais escolares aos livros de literatura infantil. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). **Literatura Infantil e Leitores.** Da Teoria às Práticas. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2006, p. 70-78.

SOUSA, Otília Costa. O texto literário na escola: Uma outra abordagem. Círculos de Leitura. In: AZEVEDO, Fernando (Coord.), **Formar Leitores.** Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007, p. 45-68.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim; SIM3ES, Rita. Manuais didáticos e literatura infantil: as leituras infantis no Brasil e em Portugal. **Letras de Hoje**, vol. 48, n. 2, p. 262-269, Abr./Jun. 2013.

VAZ, José. **A fábula dos feijões cinzentos:** 25 de Abril como quem conta um conto. Porto: Campos das Letras, 2000.

YOPP, Hallie Kay; YOPP, Ruth Helen. **Literature-Based Reading Activities.** Plymouth: Allyn and Bacon, 2006.

*Recebido em outubro de 2015.  
Aprovado em dezembro de 2015.*

Anexo 1 – Cartaz de Abril. Fotografia de Sérgio Guimarães



Fonte: Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra, Iconografia – Cartazes de Abril. Consultado em 29 de dezembro de 2014, em <http://www.cd25a.uc.pt/index.php?r=site/page&view=itempage&p=1594>.