


CIÊNCIA E ARTE NA LEITURA LITERÁRIA DE *CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO-GUARÁ*

SCIENCE AND ART IN THE LITERARY READING OF *CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO-GUARÁ*

Daniela Eufrásio  <https://orcid.org/0000-0002-5729-9221>
Faculdade de Ciências Humanas e Letras - Universidade Federal de Alfenas
daniela.eufrasiao@unifal-mg.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18339771>

Recebido em 21 de agosto de 2025

Aceito em 16 de setembro de 2025

Resumo: Este artigo objetiva debater a interface entre ciência e arte na leitura do livro infantil **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009). Para tanto, orientou-se a partir dos seguintes objetivos específicos: apresentar condições de leitura literária de Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará (Machado, 2009) em contexto escolar; discutir a compreensão e a apreciação infantil da leitura literária em voz alta (Souza, 2016) do referido livro; abordar a importância dos aspectos inerentes à linguagem literária para a compreensão e apreciação dos textos literários infantis por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa foi documental, com análise e interpretação dos dados a partir da perspectiva de Ginzubrg (1989). Os resultados apontaram, de acordo com o referencial de Bakhtin (2004; 2011), de Fiorin (2017) e de Geraldi (2002), que os aspectos referentes à linguagem literária ressoaram nas produções infantis e mostraram-se importantes para a compreensão e a apreciação da narrativa (Machado, 2009) pelas crianças.

Palavras-chave: Leitura literária. Arte e conhecimento científico. Formação da criança leitora.

Abstract: This article aims to discuss the interface between science and art in the reading of the children's book Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Guará (Machado, 2009). To this end, it was guided by the following specific objectives: to present conditions for literary reading of Chapeuzinho Vermelho e o Lobo-Guará (Machado, 2009) in a school context; to discuss children's understanding and appreciation of oral literary reading (Souza, 2016) of the aforementioned book; and to address the importance of aspects inherent to literary language for the comprehension and appreciation of children's literary texts by 5th-grade students. The research methodology was documentary, with data analysis and interpretation based on Ginzburg's (1989) perspective. The results indicated, according to the frameworks of Bakhtin (2004; 2011), Fiorin (2017), and Geraldi (2002), that aspects related to literary language resonated in children's productions and proved important for their comprehension and appreciation of the narrative (Machado, 2009).

Keywords: Literary Reading. Art and scientific knowledge. Development of the child reader.

1. Introdução

Neste artigo, vamos nos voltar ao livro **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará**, de Ângelo Machado (2009), tendo em vista a linguagem literária presente no texto em conjunção com o conteúdo científico sobre o cerrado, bioma brasileiro que, na narrativa, é explorado fornecendo elementos essenciais para o desenrolar da história. Tomamos como exemplar a segunda edição do livro, publicada em 2009 pela Editora Melhoramentos, com ilustrações de May Shuravel Berger.

O livro conta a história de uma garota que vive no ambiente do cerrado brasileiro. Esta garota é Chapeuzinho Vermelho e o enredo inicia com o pedido da mãe para que ela visite a sua avó, levando uma cesta com alimentos, conforme já conhecemos do clássico conto literário. O cerrado não é somente citado no livro, mas, ao contrário, torna-se literariamente o espaço em que as ações se desenvolvem, sendo apresentado ao leitor por meio de suas árvores pequenas e tortas, pela presença do ipê, do cupinzeiro, do pequizeiro. Destaca-se que a apresentação literária do cerrado brasileiro dá a ver algumas características muito interessantes deste bioma, que é “o segundo maior conjunto vegetacional do Brasil e uma das áreas de maior diversidade no mundo” (Haridasan; Moreno; Schiavini, 2008, p. 174), caracterizado por:

[...] formações campestres (campos limpo, sujo e rupestre), formações savânicas (cerrado sensu *stricto*, denso, cerrado ralo e cerrado rupestre) e florestais (cerradão, matas de galeria, ciliares e secas). Como área central de sua ocorrência tem-se a região do planalto central brasileiro, estendendo-se para as regiões norte, nordeste e sudeste (Eiten 1972; Ribeiro & Walter 1998 *apud* Haridasan; Moreno; Schiavini, 2008, p. 174).

Nesse cenário do cerrado, tem lugar uma personagem muito especial, a do lobo, no caso, não o lobo mau, mas o lobo-guará. A personagem do lobo-guará é central na história, pois, além de ser tratada do ponto de vista ecológico, quanto à sua condição de ser um animal que corre o risco de extinção, ela protagoniza o conflito da história. Esse conflito inicia com a aparição de um ser maravilhoso, Anhangá, figura proveniente da cultura indígena, que impõe ao lobo-guará tornar-se um lobo mau.

A necessidade de transformar-se em lobo mau traz ao lobo-guará uma imensa crise de identidade, pois ele se retrata como um animal que gosta de comer frutas e não gente. Percebe-se o humor que o autor insere no texto, conforme se vê na seguinte passagem: “[...] O Lobo Mau sabia até comer gente e eu não sei. O mais que eu já comi foi uma codorna e mesmo assim fiquei de piriri e passei um mal danado” (Machado, 2009, p. 26). A esta fala do lobo-guará segue o conselho de Anhangá: “É só uma questão de treinar um pouco e num instante você estará fazendo grandes maldades e comendo gente [...]” (Machado, 2009, p. 26).

Este pequeno trecho indica como, a partir de um tema da ecologia, referente à fauna e à flora do cerrado, bem como às ameaças de devastação e extinção desse bioma brasileiro, o autor efetua um trabalho literário, que fica exemplificado quanto ao humor que é localizável no texto em mais de uma passagem.

Partindo dos elementos expostos, encaminhamos o presente artigo no sentido de discutir a presença de **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009) no contexto da formação leitora de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. Avaliamos que se tratava de uma obra válida para a formação de estudantes desse ano escolar, tendo em vista que a narrativa dispõe aos leitores diferentes conhecimentos sobre a fauna e a flora brasileira por meio de uma linguagem literária, identificável na presença

de humor, como indicado anteriormente, e também na descrição do espaço, na caracterização das personagens, na elaboração original do enredo.

No caso da linguagem literária na narrativa, respaldando-nos em Coelho (1991, p. 77), tem-se o que segue:

Elemento decisivo na estruturação da matéria literária, a *linguagem narrativa* lhe dá presença efetiva. Desde a Antiguidade, a *linguagem narrativa* (em prosa ou em verso) foi valorizada como *instrumento de persuasão moral* ou de *conscientização política e religiosa*, devido à instintiva fascinação que o “ouvir estórias” sempre exerceu sobre o homem. Não se pode negar que aquilo que se escuta com interesse é mais facilmente assimilado e incorporado pelo nosso pensamento.

Expomos, a seguir, a leitura literária dessa obra, conforme realizada por cinco alunas e por três alunos do curso de Pedagogia que integravam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2019, sob coordenação da autora deste texto¹. No decorrer deste artigo, faremos referência a esses alunos chamando-os de “pibidianos”. A supervisão era realizada por professora de escola estadual da cidade de Alfenas/MG, regente na turma de 5º ano do Ensino Fundamental, na qual os pibidianos atuaram.

Vale situar que o PIBID se constitui como política pública brasileira vigente, voltada à formação inicial de professores. O programa, assim como os estágios curriculares, possibilita a aproximação de estudantes de licenciatura com escolas da Educação Básica, por meio de sua inserção no contexto escolar contendo orientação docente, supervisão e diversidade de atividades formativas. O programa fomenta a participação dos estudantes por meio de concessão de bolsa, estipulada por editais específicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O projeto do PIBID Pedagogia, na referida escola estadual de Alfenas/MG, visava a um trabalho com o ensino de oralidade, leitura e escrita, a partir da concepção de prática pedagógica que consiste na construção do conhecimento em um processo realizado por mais de uma pessoa, em busca de uma visão crítica da realidade da nossa existência. Trata-se de uma prática intencional de ensino e aprendizagem que não se reduz apenas às questões didáticas ou às metodologias de estudar e de aprender, mas é articulada à prática social, ao conhecimento histórico, unindo a prática e a teoria. O aprendizado é construído num espaço e tempo em que existem diferentes fontes, formando uma teia de relações com a presença de conflitos, ideias e preceitos, capacitando assim à construção do conhecimento mediado pelas relações dialógicas (De Lima Verдум, 2013 p. 97).

A partir de Zabala (1998), no âmbito do PIBID Pedagogia, definimos como necessárias que as relações interativas para uma boa aprendizagem tenham seu início em um bom planejamento. Priorizamos que o planejamento fosse flexível e que permitisse adaptações às necessidades dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos do início ao fim das atividades. Estimular o sentido do que estão fazendo, para que houvesse um constante diálogo.

¹ As referências ao PIBID dizem respeito à edição iniciada em 2018 e finalizada em 2020, do qual a presente autora foi coordenadora do programa da área de Pedagogia. A autora agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Ainda considerando o referencial de Zabala (1998), propusemos que, no interior do PIBID Pedagogia, fossem proporcionadas aberturas que trouxessem o cotidiano dos estudantes para a sala de aula, para que eles sentissem a sua representatividade acolhida.

Considerou-se, ainda, as características das práticas pedagógicas, conforme apresentadas por Franco (2016). Segundo a autora, as práticas pedagógicas organizam-se em torno de uma intencionalidade, preestabelecida, e essa intencionalidade deve ser trabalhada e acompanhada de diversas maneiras, de modos variados ao longo do processo de aprendizado. O mediador da situação, envolvendo o processo de aprendizagem, busca dedicar toda a sua atenção à construção do planejamento, considerando a realidade e as dificuldades dos atores envolvidos, buscando atuar no sentido de um conhecimento simbólico e representativo. As práticas são tecidas em caminhos e trajetórias que requerem persistências, resistências, empenho, dedicação e colaboração, em busca de um resultado completo e significativo. Nesse contexto, historicidade requer um papel importante na construção do conhecimento, pois o homem não concretiza sua existência sozinho, ele está envolvido pela política, pela sociedade, pela religiosidade, pela aculturação. Ocorre um processo transformador a partir de tomadas de decisões envolvendo as contradições e as situações motivadoras que envolvem os sujeitos. Assim, a construção da identidade sociopolítica é formada de maneira crítica e totalizante para a sociedade. Tais reflexões conduziram o trabalho inicial de formulação das propostas pedagógicas que seriam levadas para a escola estadual de Alfenas/MG, parceira no desenvolvimento do PIBID Pedagogia.

No escopo do presente artigo, vamos tratar de uma das ações ocorridas no interior do Pibid Pedagogia relatado, que foi a leitura literária em voz alta de **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009), tendo em vista abordar como esta leitura motivou o interesse dos alunos, de 5º ano do Ensino Fundamental, tanto pelo lobo-guará, personagem central na história, quanto pelo dialogismo presente na obra e pelo maravilhoso que constitui o enredo.

Segundo Moisés (2013, p. 283 - 284), o maravilhoso:

Consiste na intervenção dos deuses no plano terreno e/ou em toda mudança na ação da tragédia e da epopeia, provocada por agente sobrenaturais ou não [...] Via de regra, a ideia de maravilhoso associa-se ao mundo sobrenatural, entendido este como o universo dos deuses, da magia, dos bruxedos, dos encantamentos, manifestações parapsicológicas, etc [...] Várias modalidades de maravilhoso podem ser consideradas [...] o maravilhoso divino, dividido em cristão e pagão, o maravilhoso mágico e um maravilhoso humano.

Para abordagem do maravilhoso presente em **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009), estamos associando-o ao maravilhoso pagão, “[...] representado pela mitologia [...]” (Moisés, 2013, p. 284), haja vista tratar-se de Anhangá, figura da mitologia indígena, que assume a forma de cervo branco com olhos de fogo.

Considerando o exposto, delimitamos, no presente trabalho, o objetivo geral de debater a interface entre ciência e arte na leitura do livro infantil **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009). Os objetivos específicos foram: a) apresentar condições de leitura literária de **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009) em contexto escolar; b) discutir a compreensão e a apreciação infantil da leitura literária do referido livro, de Ângelo Machado; e c) abordar a importância dos aspectos inerentes à linguagem literária para a compreensão e apreciação dos textos literários infantis pelas crianças.

Metodologicamente, esta pesquisa efetivou-se pela análise documental de diário de campo concernente ao acompanhamento das ações do PIBID na escola e de produções escritas infantis, advindas da turma de 5º ano na qual a atuação dos pibidianos ocorreu². Obedecendo ao princípio de focar em fontes primárias e em documentos produzidos no contexto de inserção da presente autora, que era coordenadora da proposta pedagógica então realizada no âmbito do PIBID, conforme explicado anteriormente, seguimos com a análise documental na direção de adotar “[...] uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (Silva *et al.*, 2021).

Desta análise documental, foram gerados os dados expostos e abordados no presente trabalho. Sob a perspectiva do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), esses dados foram interpretados tendo em vista debater a importância dos aspectos inerentes à linguagem literária para a compreensão e a apreciação dos textos literários pelas crianças. A adoção desse paradigma mostra-se coerente em relação aos dados sob análise, haja vista que nem sempre se percebe uma relação direta das respostas que as crianças dão aos textos literários lidos, mas que tais respostas fornecem indícios que podem contribuir para que reflitamos sobre a situação em questão. Fundamentamos, assim, nossa proposta de análise e de interpretação na “[...] capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não diretamente observável” (Ginzburg, 1989, p.177).

2. Fundamentação teórica

A partir do referencial bakhtiniano, compreendemos a interação verbal como definidora de toda relação entre interlocutores, estejam em situação de fala, de leitura ou de escrita: “[...] Bakhtin entende o homem como um ser que se constitui pela interação social, o que implica atentarmos para o caráter dialógico da interação verbal humana como realidade fundamental da linguagem” (Gomes, 2008, p. 115).

Entendendo que os sujeitos se constituem pelas interações sociais utilizando a linguagem nas interações é fundamental considerar a realidade linguística em que locutor e interlocutor são parceiros ativos na comunicação discursiva. Isso quer dizer que: “A enunciação constitui o resultado da interação de ao menos dois indivíduos socialmente organizados. Nesse sentido, a palavra enunciada sempre se encaminha a um interlocutor [...]” (Gomes, 2008, p. 53).

Quando um enunciado é ouvido por nós, ele está carregado de valores e especificidades, ou seja, os nossos valores, contextos sociais e a nossa cultura tornam nossos enunciados únicos, não podem repetir-se. De modo que a constituição do sentido, na obra de Bakhtin, é dada a partir do entendimento de que:

[...] a *significação* é uma possibilidade de significar no interior de um *tema*. Já está no próprio conceito de signo a ideia de que significar não é algo da forma, mas da *mobilidade específica da forma*. Mas a *forma* existe. E resiste, como um objeto sempre igual a si mesmo (Dias, 2005, p. 102, grifos do autor).

“Tema” e “significação” (Bakhtin, 2004) são conceitos relacionados na medida em que a significação é uma possibilidade no campo semântico de uma determinada

² Agradecemos à professora regente da turma pela cessão dos documentos para análise.

língua e o tema corresponde à realização concreta dessa possibilidade, em um evento enunciativo concreto, com características sócio-históricas e culturais específicas. Interessa-nos focar nessa conceituação do tema como sendo sempre singular, irrepetível, histórico e situado.

Nesse sentido, evidencia-se que:

[...] o tema é um termo amplo, é a expressão de um contexto interno construído com base nas relações históricas concretas em que o indivíduo vive. Nesse contexto ele pode pronunciar um enunciado com significação correspondente ao interior desse contexto que é o tema [...]. (Balça *et al.*, 2020, p. 126)

Essa caracterização sobre o que seja significar, considerando a existência e resistência da mobilidade específica de todo signo, mostra-se importante para lidarmos com o texto literário, que, polissêmico por natureza, desafia continuamente seu(s) leitores a constituírem os sentidos tendo em vista o todo literário que se apresenta a eles. Por meio do dado a seguir, extraído de Castro, Schlindwein, Dias (2019, p. 125), enfatizamos a imprevisibilidade da resposta infantil, que nos serve para ilustrar como a mobilidade específica da forma implica na atribuição de sentidos estritamente relacionados ao seu contexto temático de uso:

João (2 anos e 9 meses) chora e grita tentando se apossar do carrinho que Lucas (2 anos e 11 meses) brinca, Bete (PAS-M) sugere que ele solicite ao menino, usando um tom de voz sereno. João insiste, se desestabiliza e grita, Bete lhe fala sorrindo: ‘O João está virando o lobo mau, está ficando assustador!’. O menino sorri se acalmando e desiste do carrinho que está com o colega.

A citação diz respeito ao contexto da Educação Infantil pesquisado e discutido por Castro, Schlindwein, Dias (2019). O fragmento exposto situa o papel da educadora ao mediar uma situação de desestabilização da criança que chora e grita. O sucesso para que o nervosismo cesse vem da comparação entre o menino e o lobo mau. Interessante verificar o efeito que tal comparação gera na criança, pois ela responde à educadora com um sorriso e com a desistência de tomar o carrinho do colega.

Verificamos a resposta da criança como uma “contrapalavra” à ludicidade e a fantasia instituída naquele momento pela educadora, mostrando como a linguagem instaura:

[...] um processo de contínua constituição e, por isso, sobre a precariedade que a temporalidade específica dos momentos implica [...] Sobre-nos, neste sentido, apenas o evento discursivo, que se dá na linha do tempo e que só tem consistência enquanto ‘real’ na singularidade do momento em que se enuncia (Geraldi, 2002, p. 4).

A partir desta concepção de linguagem, Geraldi (2002) caracteriza o que chama de “contrapalavra”, referindo-se ao leitor que, no ato da leitura, faz renascer as significações possíveis e responsabiliza-se pela concretização de determinada leitura, dentre aquelas possíveis, ao levar as suas próprias palavras ao encontro das palavras do texto. A singularidade desse evento discursivo culmina na “[...] impossibilidade de prever quais as contrapalavras que virão a esse encontro, porque elas para ele comparecem segundo os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz” (Geraldi, 2002, p. 5).

O encontro de palavras abordado anteriormente é imprescindível para a compreensão da linguagem enquanto interação, conforme postula Bakhtin (2004, p. 117): “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é o produto da interação entre locutor e ouvinte.”

A concepção de linguagem de Bakhtin passa pela de “dialogismo”, pois, ao caracterizar-se no ato enunciativo concreto de interação verbal, sempre pressupõe a relação entre locutor e interlocutor. Considerado um princípio central da obra de Bakhtin, o dialogismo refere-se tanto ao diálogo face a face, quanto a várias outras formas de manifestação, que demonstram que nenhuma palavra, nenhum discurso, existe isoladamente, pois toda enunciação está em diálogo com outras palavras e com outros discursos que lhe são anteriores, presentes e futuros:

[...] Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós descreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras (Fiorin, 2017, p. 22).

Dentre as várias manifestações de dialogia, vale enfatizar a que se caracteriza como constitutiva, por não aparecer textualmente explicitada no discurso, como postula Bakhtin: “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação. [...] O enunciado está repleto de réplicas ocultas e invisíveis” (Bakhtin, 2011, p. 297).

Se retomarmos a citação que fizemos anteriormente, com referência ao contexto da Educação Infantil, observamos nela claro exemplo de enunciado que se concretiza em meio a “ecos e ressonâncias”. As relações dialógicas, possíveis de serem extraídas desta citação, mostram o dialogismo explícito feito em remissão à personagem do lobo mau e também um dialogismo constitutivo que se materializou no sorriso e na desistência da criança de tomar o brinquedo do colega. Essa resposta infantil não evidencia que outros discursos povoaram a tomada de posição desta criança ao materializar, pelo sorriso e pela atitude calma, uma resposta, mas indicia que a sua réplica ao imaginário recuperado pela educadora, quando o comparou ao lobo mau, não foi de medo, nem de aversão, como poderíamos, em um primeiro momento, imaginar que seria.

No caso do dado referente à Educação Infantil, verificou-se a resposta dada pela criança à remissão ao lobo mau, a partir das suas experiências anteriores envolvendo essa personagem. No que segue, focalizaremos na análise de respostas infantis à leitura literária, que, diferentemente da contação de histórias – “[...] em que se estabelece uma conversação literária, compartilhada entre um adulto e uma criança [...]” (Souza, 2016, p. 50) – pressupõe a leitura integral do texto, sem modificações do seu conteúdo ou de palavras.

Como exposto anteriormente, o foco de análise do presente artigo localiza-se nas contrapalavras infantis à leitura literária feita em voz alta do livro **Chapeuzinho vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009). A fundamentação exposta nesta seção servirá de base para as análises e interpretações que seguem, tendo em vista a metodologia de pesquisa adotada.

3. Descrição, análise e discussão do evento de leitura literária e de produções discentes infantis

a) Sobre a leitura literária em voz alta

Antes de iniciarem a leitura em voz alta de **Chapeuzinho vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009), os pibidianos fizeram abordagens orais sobre o dialogismo explícito presente no livro, buscando verificar o conhecimento que a turma de 5º ano do Ensino Fundamental tinha do clássico infantil. Observou-se que algumas crianças demonstraram conhecer alguma versão de Chapeuzinho Vermelho, enquanto outras manifestaram não conhecer. Dentre as crianças que expuseram já conhecer a história, não houve nenhuma que se propusesse a contá-la para a turma, alegando terem vergonha de fazê-lo. Coube, então, a um dos pibidianos ir resgatando a história, de modo que contava uma parte do conto e seguia perguntando à turma o que acontecia em determinado ponto da narrativa e, nesta dinâmica, a história foi reconstituída em sala de aula, conforme a versão de Grimm e Grimm (1985).³

Depois de finalizada esta primeira contextualização do clássico infantil, perguntou-se se existiria algo na história clássica que os alunos³ gostariam de mudar. As respostas foram:

Bruno: A Chapeuzinho seria azul.

Analú: Eu tenho a Chapeuzinho Amarela.

Nick: Na minha história a vovó seria lutadora de Kung Fu. E eu conheço uma versão romântica, eles se apaixonam.

Posteriormente a esta conversa inicial, passou-se ao levantamento de hipóteses a partir da leitura da capa do livro, na qual se destacam as personagens da Chapeuzinho Vermelho, do lobo-guará e de uma grande fatia de melancia, como se vê na figura a seguir:

Figura 1 – Capa do livro

³ Todas as falas citadas foram extraídas do diário de campo produzido pela professora regente da turma. Os nomes das crianças são fictícios.



Fonte: Machado, 2009

A turma participou deste momento expressando respostas como as que seguem:

Ronaldo: Acho que eles viram amigos e comem melancia no final.

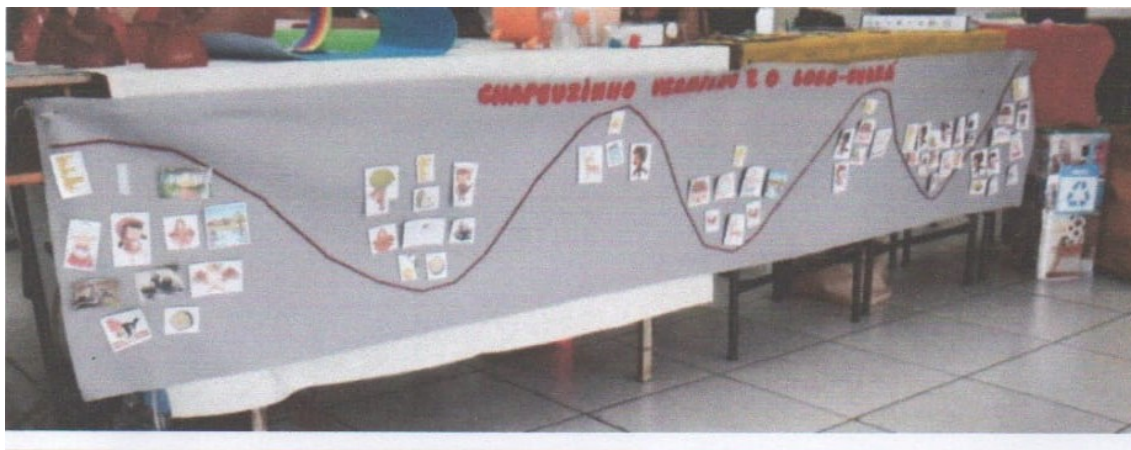
José Vitorio: Aparece o gênio da lâmpada e os transformam numa melancia.

Nick: Ela estava levando melancia para a avó e encontrou um lobo e comeu melancia com ele.

O próximo momento dedicado ao livro efetivou-se pela leitura em voz alta dos capítulos 1 e 2, ficando um pibidiano responsável por ler o texto do narrador da história e outros pibidianos ocuparam-se de ler as falas das personagens. A leitura foi dividida em alguns dias, pois se fez a sua divisão em capítulos, ou seja, estabeleceram-se os dias de leitura e, em cada dia, eram lidos de 2 a 3 capítulos. Nos momentos de leitura, as ilustrações do livro eram mostradas à turma por meio da exibição de como aparecem no próprio livro.

Para que esta metodologia de leitura literária, segundo a qual os capítulos eram lidos em dias sucessivos, não prejudicasse o acompanhamento da narrativa, foi apresentada uma linha do tempo que era retomada toda vez que um novo capítulo fosse lido. Assim, antes de reiniciar a leitura dos capítulos seguintes, fazia-se, por meio da linha do tempo, a rememoração das personagens que haviam participado dos capítulos lidos e quais eram os acontecimentos relativos a cada um dos capítulos. Essa linha do tempo foi iniciada a partir da leitura do primeiro capítulo e prosseguiu até o término da história. Ao final, a linha do tempo ficou assim:

Figura 2 – Linha do tempo



Fonte: Acervo pessoal

A leitura dos capítulos 3 e 4 destacou-se porque motivou comentários e manifestações quanto a sentimentos variados, conforme se vê a seguir:

Júnior: medo e nervoso

Nick: raiva

Analú: angustiado

Alceu: felicidade do Anhangá

Pablo: coragem

Ronaldo: já pensou no fim da história o lobo guará comer o Anhangá

Analú: Eu achei interessante que no livro diz que no dicionário o lobo-guará é covarde, quero pesquisar se é verdade isso.

A leitura desses capítulos foi motivo de grande interesse pelas crianças, em especial quanto à referência a Anhangá, personagem relacionada à cultura indígena. Dado esse interesse, os pibidianos apresentaram uma música sobre essa figura, que, depois de ouvida, foi também cantada pela turma. Em relação a esses capítulos, também chamou a atenção a última fala do trecho anterior, no qual Analú demonstra o seu interesse em saber se de fato era verídica a referência feita ao “Dicionário dos Animais do Brasil”. Neste ponto, a aluna faz menção a um trecho da história em que Anhangá afirma ao lobo-guará que, nesse dicionário, ele é descrito como “um animal arisco e covarde” (Machado, 2009, p. 28).

Depois de finalizada a leitura literária de todos os capítulos do livro, houve uma conversa sobre a história lida, momento em que a turma compartilhou as suas impressões. Algumas crianças manifestaram que tinha sido um “bom final”, que “o lobo não era mau”, assim como expressaram que “o Anhangá não fez nada depois”. Houve também a manifestação não-consensual de Pablo, rapidamente rebatida por outras crianças, que também manifestaram outras impressões sobre a história lida, conforme segue:

Pablo: Eu queria que o lobo guará matasse a chapeuzinho no final.

As crianças expressaram em coro “nossaaaa”.

Júlio: acho que ia ficar meio chato se ele matasse a chapeuzinho.

As crianças falaram “chato não, triste né...”.

João Victor: o Anhangá iria fazer uma vingança com o lobo.

Analú: poderia ter uma continuação para essa história.

Posteriormente à troca de impressões da leitura, estabeleceu-se um momento de produção textual escrita em grupos, a partir do livro lido. As crianças se mostraram

animadas, conforme expressou Bruno: “eu estava precisando disso, porque eu já estava com uma ideia”.

No que se apresentou anteriormente, demos destaque às relações dialógicas entre Chapeuzinho Vermelho da obra de Ângelo Machado e à personagem clássica do conto literário, conforme expostas durante a intervenção dos pibidianos na turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Damos ênfase à manifestação oral das crianças sobre os sentimentos e sobre o interesse na personagem “Anhangá”, que foram mencionados a partir da leitura dos capítulos 3 e 4 do livro. Destacamos, também, que, a cada retomada de leitura, era apresentada a linha do tempo para que se rememorasse o enredo de cada capítulo.

Em complemento aos destaques anteriores, informamos que a leitura literária do livro deu-se no tempo-espço das aulas dedicadas a conteúdos de português, o que se constituiu como um dos fatores para a escolha por ler o livro de modo fragmentado, por capítulos, e não de uma única vez. As aulas voltadas ao estudo do português eram entremeadas por aulas de outros conteúdos como matemática, ciências, geografia, dentre outros.

Vale mencionar que nas aulas direcionadas a conhecimentos de geografia, a professora supervisora no PIBID e regente da turma orientou discussões e leituras voltadas para o reconhecimento de características dos biomas brasileiros, dentre eles o cerrado, assim como orientou trabalhos voltados à pesquisa de animais que sofrem o risco de extinção, como ocorre com o lobo-guará. Essa pesquisa sobre os animais em extinção culminou, nas aulas de geografia, na produção de leis de proibição à caça, inventadas pelas crianças.

b) Sobre as produções discentes escritas⁴

Nesta seção, focalizamos na análise de contrapalavras infantis à leitura literária de **Chapeuzinho vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009), conforme produzidas por escrito ao final da leitura do último capítulo do livro. Para tanto, selecionamos duas produções infantis que mostram indícios de dialogismo.

O primeiro texto a ser abordado foi escrito pelo grupo em que estavam Analu, Lucas, Nick e Júnior com o título “Chapeuzinho vermelho e o novo capuz”, conforme se transcreve a seguir:

Chapeuzinho vermelho foi em uma loja de capuzes, comprar um novo capuz, pois já estava cansada de seu antigo capuz vermelho. Chapeuzinho comprou seu novo acessório, que era de cor roxa, saiu toda feliz e contente com seu novo capuz. Mas ela não sabia que o capuz continha um superpoder de mudar sua aparência das pessoas. Chapeuzinho chegou em casa, mostrando o seu novo capuz novo a sua mãe, logo colocou seu capuz e sentiu pelos crescerem em sua pele, se assustando, percebendo que estava virando um lobo, foi pedir ajuda para seu amigo lobo-guará, ele não a reconheceu quando viu a garota naquele estado, dando leves passos para trás, assustado. O nome de seu amigo lobo era Fred. Então ela gritou:
– Fred me ajude! Fred então ouviu a voz de sua amiga, ficando preocupado.
– Chapeuzinho? É você? O que aconteceu? Fred riu levemente quando viu aquela criatura horrenda com um capuz roxo.
Chapeuzinho lhe olhou confusa, logo respondendo:

⁴ Os textos infantis estão transcritos, nesta seção, em itálico e com espaçamento de 4 cm em relação à margem. Os textos foram transcritos de acordo com o original, sem qualquer tipo de correção ortográfica ou gramatical.

– Sim, Fred, sou eu. Eu coloquei esse capuz e virei esse animal todo cheio de pelos.

– Vamos por partes, por que não tirastes o capuz? Fred perguntou arqueando uma sobrancelha. Chapeuzinho foi tirando lentamente o capuz esperando que voltasse a sua forma normal. Então ela tirou o capuz, e...

Ela não voltou ao normal. Então ela pensou, o que poderia ser, então ela tirou o seu antigo capuz de dentro de sua cesta. Colocou ele e aí sim sua forma normal voltou. Chapeuzinho jurou nunca mais o tiraria (o capuz vermelho). Então ela sempre será a nossa eterna Chapeuzinho Vermelho.

Essa produção infantil demonstra o dialogismo explícito desde o título, assim como o constitui como pilar de toda a história pela renovação do enredo que tem como conflito o abandono do antigo capuz. O conflito, referente à transformação de Chapeuzinho em lobo, é resolvido quando a personagem volta a colocar o seu antigo capuz, o que permite que ela volte ao seu normal, dando vazão ao desfecho “ela sempre será a nossa eterna Chapeuzinho Vermelho”. Destaca-se nessa produção infantil a presença do lobo-guará como personagem da história e sua caracterização como amigo de Chapeuzinho.

O texto 2, intitulado “A sombra de uma nova chapeuzinho”, foi escrito pelo grupo em que estavam Felipe, José Vitório, Júnior e Soraia e segue transcrito:

Em um belo dia chapeuzinha, achou coisas espalhadas, em sua casa. Ela ficou assustada, mas sua mãe, estava muito atrasada pro seu trabalho, mais chapeuzinha queria ir ao shopping comprar um novo chapéu. Ela comprou u chapéu que ela queria tanto mas não sabia que ele era mágico. Ela colocou o chapéu em sua cabeça e ficou em coma por 3 meses e acordou em um laboratório com varios clones de si mesma. E o pai dela era cientista e o pai dela criou uma magia com energia sinética para ajudar a preucurar os clones au redor do mundo e acabou dando errado e no lugar da magia sinética ele criou a nova soba da chapeuzinha e essa soba era a parte raivosa de chapeuzinho e a soba saiu au redor do mundo para pecurar clonis para ficar mais forte. Com a multiplicação dos clonis da chapeuzinha e, o aumento da força da somba causou uma corrupção no tempos causou um furacão um furacão do tempo. E a somba podera destruir o mundo em pouco tempo e a chapeuzinha conseguiu derrotar a sua própria soba. ela consegue derrotar com um antidoto poderoso e ela derrotou e voltou tudo ao normal e a historia acaba por aqui fim.

Nesse texto infantil, narra-se sobre a compra de um chapéu novo por Chapeuzinho, que, ao ser vestido, leva a personagem principal a ficar em coma por 3 meses. Destaca-se, nesta produção, a presença do pai de Chapeuzinho, personagem descrito entre a ciência e a magia e que é responsável por criar uma sombra raivosa de Chapeuzinho.

Os dois textos focalizados demonstram como as contrapalavras aos enunciados de outro são imprevisíveis e emergem a partir da responsividade de cada um, tendo em vista as suas próprias palavras, ou seja, aquelas com as quais se chega no momento da enunciação.

Quanto ao dialogismo composicional (Fiorin, 2017, p. 37), que é explicitado pela “[...] incorporação pelo enunciador da(s) voz(es) de outro(s) no enunciado”, chamamos a atenção para o que segue:

- assim como no livro de Ângelo Machado, as crianças, tanto no texto 1 quanto no texto 2, reinventaram a história de Chapeuzinho Vermelho, contudo não abandonaram o acessório que lhe dá nome: o capuz (também nomeado por “chapéu”);
- no texto 1, semelhante à história de Ângelo Machado, o lobo-guará comparece como personagem e caracteriza-se como amigo de Chapeuzinho Vermelho;
- no texto 2, assim como no livro de Ângelo Machado, faz-se referência ao pai de Chapeuzinho.

Quanto a indícios de dialogismo constitutivo (Fiorin, 2017), destaca-se o seguinte:

- verificou-se, no texto 1, indícios de ressonância da narrativa de Ângelo Machado, especificamente quanto ao conflito e à recusa do lobo-guará em transformar-se em lobo mau, atitude exigida pela figura fantástica do Anhangá. No texto 1, a luta de Chapeuzinho para não se transformar em lobo mostrou-se como um indício do elo dialógico com a obra de Machado (2009). No que tange ao texto 2, verificou-se como indício de dialogia o aparecimento de uma “sombra raivosa” de Chapeuzinho Vermelho que, assim como Anhangá, exercia uma influência maldosa.

A dialogia passível de ser discutida a partir dos textos infantis destaca aspectos das contrapalavras das crianças à leitura em voz alta de **Chapeuzinho vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009). No que segue, partimos dessa discussão para tratar de algumas potencialidades da leitura literária tal qual discutida no presente artigo.

c) Compreensão e apreciação da leitura literária pelas crianças

A análise de elementos de dialogia presentes nos textos infantis converge com o nosso interesse de buscar indícios das contrapalavras à leitura literária de **Chapeuzinho vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009), tendo em vista que:

Cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação* do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de ter cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece a palavra a luz da sua significação (Bakhtin, 2004, p. 132).

A partir disso, consideramos que:

- a) as respostas das crianças à leitura literária deixaram marcas nos textos escritos produzidos; e
- b) essas marcas são material importante para a análise de elementos referentes à compreensão e à apreciação infantil da leitura literária de que participaram.

Quanto ao item “a”, ficou indicado que as contrapalavras infantis, nos textos escritos analisados, enfatizaram o objeto (capuz/chapéu) que dá nome a Chapeuzinho Vermelho, ao que se somou a presença de personagens citados na obra de Ângelo Machado – o lobo-guará e o pai de Chapeuzinho. Outro aspecto relevante foi perceber que, tanto na obra original quanto nas produções infantis, o conflito da narrativa contou com um elemento maravilhoso. No caso do texto de Ângelo Machado, foi a presença da personagem Anhangá, e nas produções infantis, isso compareceu pela transformação de Chapeuzinho em lobo e pela sombra raivosa da personagem.

Ao tomarmos essas marcas para análise de aspectos referentes à compreensão e à apreciação infantil da leitura literária, conforme propõe o item “b”, identificamos que o valor literário da obra lida ressoou na resposta que as crianças forneceram a partir da escrita dos textos analisados. Ou seja, ainda que o livro **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará**, de Ângelo Machado (2009), possua no seu enredo diferentes menções ao contexto sociocultural brasileiro, observa-se que a linguagem literária do texto teve um papel fundamental no processo de compreensão e apreciação infantil da obra em questão.

Neste ponto, vale trazer alguns elementos concernentes à biografia de Ângelo Machado, que escreveu mais de trinta obras literárias infantis contemplando o conhecimento científico para crianças, dentre as quais se inclui **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (2009). Ângelo Machado foi neurocientista, entomologista e professor da Universidade Federal de Minas Gerais (Barsottini *et al*, 2021). Sobre a sua literatura infantil, em que ciência e arte compareciam juntas, Ângelo Machado dizia: “[...] meu objetivo ao escrever não é ensinar, mas sim incentivar o gosto pela leitura. Acredito que a meta principal de todo escritor infantil deve ser essa, despertar o gosto pela leitura. Ensinar coisas científicas vem em segundo lugar [...]” (Nascimento, 2024, p. 6).

De acordo com a citação anterior, fica exposto o interesse do autor no trabalho com a linguagem que pode provocar o gosto pela leitura e que, no caso, transforma o conhecimento científico em arte literária, sem deixar de indicar que também há um lugar de importância para o conhecimento cientificamente construído:

O conhecimento científico procura ir além do imediatamente aparente, dos dados primários da experiência cotidiana, buscando a **compreensão mais profunda e a explicação das causas e leis que regem os fenômenos**. [...] Diferentemente do **senso comum** [...] o conhecimento científico exige **reflexão rigorosa, comprovação e sistematização** (Severino, 2017, p. 28).

A interface entre ciência e arte, conforme analisada neste artigo, demonstra como o conhecimento produzido cientificamente pode participar da escrita literária que, no seu auge, irá apresentar-se como arte a partir das transformações inerentes ao campo da ficção. Na perspectiva ficcional, as semelhanças com os saberes científicos ficam num segundo plano, pois, enquanto criação poética, predominará no texto literário infantil o potencial de propiciar diversas significações que não ficam limitadas à factualidade e à veracidade dos conhecimentos científicos em pauta. Observa-se, assim,

a riqueza da literatura infantil que permite aos seus leitores acessar conhecimentos que são validados em um dado campo de produção científica pelo viés da recriação literária, na qual o jogo de palavras e de sentidos prepondera aos saberes da ciência.

Na obra sob estudo (Machado, 2009), esse ponto demonstra-se claramente ao analisarmos como a personagem lobo-guará vive um imenso conflito existencial ao ser desafiado, por Anhangá, a devorar Chapeuzinho Vermelho e a sua avó. Tal conflito encontra respaldo no saber da ciência, como fica nítido na afirmação de Ângelo Machado (Nascimento, 2024, p. 8):

Hoje o fato de ser cientista ajuda! A escritora Ruth Rocha fala que gosta de meus livros [...] Podemos falar de ecologia de forma bonita, prazerosa para as crianças. A vantagem está no fato de que como zoólogo sei de situações que o escritor normalmente não sabe, por exemplo o lobo. Sente-se medo de lobo, mas esse lobo é europeu. Aqui existe o lobo-guará que come mais frutas do que carne. Assim surgiu a história Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará que come a melancia toda da Chapeuzinho. Mas essa informação só foi possível por causa da pesquisa que comprovou que 60% da alimentação do lobo-guará é vegetal [...].

Quanto a isso, observa-se que ainda que a produção escrita literária do autor esteja fundamentada em um conhecimento científico referente à alimentação da espécie de lobo em questão, a leitura da obra **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009) propõe a possibilidade de fruição literária, que, aliada a conhecimentos da ciência, enriquecem o repertório cultural da criança. Ou seja, ainda que se depreenda da história de Ângelo Machado um conhecimento científico relacionado ao lobo-guará, espécie em extinção, e à depredação humana do cerrado, importante bioma brasileiro, a narrativa em questão não se restringe a um tratamento didático deste conhecimento, pois apresenta a linguagem literária, verificável na forma como o cerrado é descrito, na inventividade que leva à recriação das personagens de Chapeuzinho Vermelho e do lobo e no humor presente no livro, conforme foi exposto na seção introdutória deste texto.

Focalizamos, ainda, como ponto de interesse a linguagem literária utilizada ao estabelecer uma complexidade para a personagem do lobo, o que é um dos pontos de inventividade em relação às versões clássicas com que **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009) dialoga.

Ressaltamos, neste ponto, o valor da homonímia “lobo”, que pode fazer referência tanto ao lobo mau, dos contos clássicos, quanto ao lobo-guará, de Machado (2009). Tal homonímia corrobora o dialogismo com a história clássica, mas tal identificação entre as personagens anula-se na narrativa, pois a personagem de Machado (2009) refere-se a um animal efetivamente existente na fauna brasileira e não à personagem lobo mau do imaginário infantil. Esta relação entre realidade e imaginário é ricamente complexificada quando se tem o objetivo de o lobo-guará transformar-se em lobo mau. Tal objetivo traz inúmeros conflitos de identidade ao lobo-guará. Avaliamos esta complexificação da personagem como um elemento forte da linguagem literária da narrativa.

Considerações finais

O exposto neste artigo indicou as condições nas quais a leitura literária em voz alta de **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009) ocorreu, chamando-

se a atenção para a conversa inicial, prévia à leitura propriamente dita; ao levantamento de hipóteses a partir da capa do livro; à linha do tempo usada como modo de favorecer o acompanhamento da leitura, haja vista que a leitura deu-se em mais de um dia.

Posteriormente à leitura literária integral do livro, houve o momento de produção escrita de textos, pelos quais foi possível indicar aspectos inerentes à compreensão e apreciação infantil da leitura literária do livro de Machado (2009).

A análise das contrapalavras infantis à leitura literária, materializadas nas produções escritas, possibilitou a abordagem de aspectos referentes à linguagem literária que ressoaram nos textos infantis e mostraram-se importantes para a compreensão e apreciação da literatura infantil pelas crianças.

Considerando o exposto, entendemos que a leitura literária de **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009), em contextos escolares, deve favorecer a apreciação da linguagem literária do texto, sem se restringir a um trabalho com os conhecimentos de flora e fauna presentes no livro. O conhecimento científico, presente em livros literários infantis como o que foi abordado neste artigo, desperta interesse durante a leitura literária.

Esse interesse evidenciou-se, por exemplo, na fala de Analu, criança que se ateve à referência ao “Dicionário dos Animais do Brasil”, quando expôs, posteriormente à leitura dos capítulos 3 e 4, a seguinte afirmação: “Eu achei interessante que no livro diz que no dicionário o lobo-guará é covarde, quero pesquisar se é verdade isso”. O interesse pela personagem que remete ao cerrado brasileiro também ocorreu em uma das produções textuais escritas, que manteve o lobo-guará como personagem da história.

Avaliamos que, ainda que o conteúdo científico esteja presente na história literária infantil e desperte interesse em seu público-alvo, é a riqueza da linguagem literária que poderá torná-lo inesquecível. Os textos infantis escritos deram mostras de como ressoaram, nestas produções, aspectos inerentes ao trabalho literário realizado pelo autor em **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará** (Machado, 2009), em especial, com relação ao dialogismo efetivado em torno do conto clássico infantil, à complexificação da personagem do lobo e à presença do maravilhoso nos conflitos narrados.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALÇA, A. M. F. M. C. de P.; GIROTTO, C, G. G. S.; SILVA, G. F. da. Leitura e leitores na Educação Infantil: as histórias em quadrinhos e a apropriação do ato de ler. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 116–131, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp116-131. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9931>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BARSOTTINI, O. G. P.; CARDOSO, F.; FRANKLIN, G. L.; MEIRA, A. T.; PEDROSO, J. L.; TEIVE, H. A. G.; Professor Ângelo Machado: career, scientific contributions, and the iconic neuroanatomy book. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 79, n. 12, p. 1149–1152, dez. 2021. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/anp/a/FCv4VpLBKHr7ytjpy7nV4bk/?format=html&lang=en>. Acesso em 23 nov. 2025.

CASTRO, J. S. de; SCHLINDWEIN, L. M.; DIAS, J. Escuta e dialogismo: contribuições da Filosofia de Mikhail Bakhtin. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 8, n. 1, p. 121–129, 2019. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5469/6843>. Acesso em: 30 set. 2025.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 5. ed., rev. São Paulo: Ática, 1991

DE LIMA VERDUM, P. Prática pedagógica: o que é? o que envolve?. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, jan./jun. 2013.

DIAS, L. F. Significação e forma linguística. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2025.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 20, p. 77–85, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099>. Acesso em: 30 set. 2025.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOMES, M. L. **Contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo da educação brasileira**: a apropriação das categorias da enunciação e do dialogismo. 2008. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 de abril de 2021.

GRIMM, J; GRIMM, W. Chapeuzinho Vermelho. In: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1985. p. 35-42.

HARIDASAN, M.; MORENO, M. I. C.; SCHIAVINI, I. Fatores edáficos influenciando na estrutura de fitofisionomias do cerrado. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 9, n. 25, p. 173–194, 2008. DOI: 10.14393/RCG92515733. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15733>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MACHADO, A. **Chapeuzinho Vermelho e o lobo-guará**. Ilustração de May Shuravel Berger. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013.

NASCIMENTO, S. do. Escrita Narrativa, contação de histórias e Educação Científica: no conversatório com Professor Ângelo Machado. **Impacto: Pesquisa em Ensino de Ciências**, Rio de Janeiro, n. 3, 2024. DOI: 10.12957/impacto.2024.81232. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/impacto/article/view/81232>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, L. R. C. da; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. da C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Proinclusão, 2021. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOUZA, R. Junqueira. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteiras**, [S. l.], v. 17, p. 43-59, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiras/article/view/28941>. Acesso em: 10 set. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2014.