

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

CAMPUS – BAURU - FACULDADE DE CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

NEUSA MOREIRA DE SOUSA LEITE

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA CRIANÇA EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELA LITERATURA INFANTIL**

BAURU

2023

NEUSA MOREIRA DE SOUSA LEITE

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA CRIANÇA EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELA LITERATURA INFANTIL**

Parte da Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre, junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2023

S725f Sousa, Leite Neusa Moreira de
A formação de conceitos científicos na criança em
processo de alfabetização mediada pela literatura infantil /
Leite Neusa Moreira de Sousa. -- Bauru, 2023
357 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Rosa Maria Manzoni

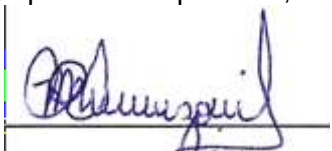
1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Significado da
palavra. 3. Formação de conceito. 4. Literatura Infantil. 5.
Ensino fundamental – 1º ano escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE NEUSA MOREIRA DE SOUSA LEITE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

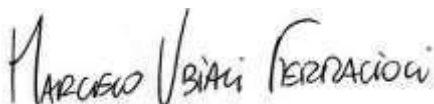
Aos 12 dias do mês de maio do ano de 2023, às 09 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de NEUSA MOREIRA DE SOUSA LEITE, intitulada "**A formação de conceito científico na criança em processo de alfabetização mediada pela Literatura Infantil**" e produto educacional "**Formação de conceitos científicos no processo de alfabetização: um caminho possível**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof^a. Dr^a. ROSA MARIA MANZONI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências Campus de Bauru, Profa. Dra. GLAIS SALES CORDEIRO (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Genebra, Suíça, Prof. Dr. MARCELO UBIALI FERRACIOLI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Prof^a. Dr^a. ROSA MARIA MANZONI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências Campus de Bauru



Prof^a. Dr^a. GLAIS SALES CORDEIRO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Genebra - Suíça



Prof. Dr. MARCELO UBIALI FERRACIOLI
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Dedico

Aos meus pais, por todos os ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus pela vida.

Agradecer aos meus pais pela educação e os ensinamentos que me deram.

Agradecer a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni pelos conhecimentos compartilhados, a paciência em orientar no caminho para o rigor científico, minha eterna admiração pela profissional que és.

Agradecer aos professores Profa. Dr.^a Glaís Sales Cordeiro e Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli pelas contribuições na banca de qualificação e defesa.

Agradecer as minhas irmãs Dirce e Marina pela compreensão da ausência e ajuda no momento da realização desse estudo.

Agradecer ao meu companheiro de vida, Ronaldo, pelos cuidados com nossos filhos, nos momentos de minha ausência e o incentivo para que realizasse esse sonho.

Agradecer aos meus filhos Thales e Nicholas que dá sentido a minha vida todos os dias.

Agradecer a Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva, que com sua ação na EE João Maringoni, me cutucou, tirando do meu momento de acomodação e fazendo reviver meu sonho do mestrado, esse trabalho é fruto de sua ação.

Agradecer as minhas companheiras de docência, Melissa e Michelle Munhoz, que possibilitaram que eu ficasse com a turma do 1º ano para conseguir aplicar minha pesquisa. Serei imensamente grata a vocês.

Agradecer a Juliana Silvério que me deu suporte para que pudesse desenvolver minha pesquisa na escola em que é diretora e a todas as companheiras de trabalho da EMEF Alzira Cardoso que sempre tinham uma palavra de incentivo.

Agradecer a Roseli Moreira e Maria Thereza Camargo Cardoso pelo companheirismo em ouvir e incentivar minhas ações nesta pesquisa e a toda equipe da E.E. João Maringoni pela torcida.

Agradecer a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica que de alguma forma contribuíram para a minha formação científica.

Agradecer as minhas companheiras de estudo Viviane Sylvestre e Gisele Bormio pela força e o incentivo nos momentos difíceis.

Agradecer a todos os meus amigos, em especial minha amiga irmã Érika Daniela Barbosa Moura.

LEITE, N. M. S. **A formação de conceitos científicos na criança em processo de alfabetização mediada pela literatura infantil.** 2023, 348f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa delimita-se ao estudo da formação de conceitos científicos na criança em processo de alfabetização mediada pela Literatura Infantil. A partir desse interesse investigativo, foi formulada a seguinte questão norteadora: Que aspectos da definição da palavra (tipos de enlaces) dada pela criança podem ser tomados como indícios de que ocorreu desenvolvimento no seu significado, após realizar práticas de linguagem mediadas pela Literatura Infantil? Nossa hipótese é a de que a Literatura Infantil pode contribuir para a apropriação de novas palavras, ampliando, assim, o vocabulário da criança, a sua consciência de mundo e, conseqüentemente, a formação de conceito. Com a finalidade de responder a este questionamento e de confirmar a hipótese formulada, este trabalho tem como objetivo geral investigar indícios da formação de conceitos na criança em processo de alfabetização mediada pela Literatura Infantil. Este estudo tem como princípio o materialismo histórico-dialético, e foi fundamentado nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nos estudos de Vigotski (2007; 2009) e de Luria (1986) para compreender o processo de formação de conceito em crianças na idade escolar; no aporte da sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a organização metodológica do trabalho didático. A metodologia da pesquisa percorreu as seguintes etapas: aplicação do *método de determinação do conceito* (Luria, 1986) para identificar o Nível de Desenvolvimento Atual (NDA), aplicação do conjunto de provas de cunho diagnóstico para investigar o significado da palavra a partir dos *métodos de comparação e diferenciação e de classificação* e uma Sequência Didática para gestar a formação de conceitos mediada pela literatura infantil com a produção de um glossário. Os resultados da pesquisa demonstram que houve um avanço na mudança do significado dos conceitos estudados, tanto na estrutura semântica da palavra quanto nos enlaces (conexões entre elementos que entram em cena no desenvolvimento do significado de uma palavra) que estão por trás desses conceitos. Concluímos que o que permitiu chegar a esse resultado foi a mediação das obras de Literatura Infantil e da organização de um ensino intencional e sistematizado por meio do qual os estudantes realizaram operações embrionárias de generalização.

Palavras-chave: Formação de conceito. Conceitos científicos. Alfabetização. Sequência Didática. Literatura Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

LEITE, N. M. S. **A formação de conceitos científicos na criança em processo de alfabetização mediada pela literatura infantil.** 2023, 348f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

ABSTRACT

From this investigative interest, Scientific concepts of Literacy performing language practices mediated by Children's Literature the following guiding question was formulated: What aspects of the definition of the word (types of links) given by the child can be taken as indications that development in its meaning occurred after performing language practices mediated by Children's Literature? We hypothesize that Children's Literature can contribute to the appropriation of new words, thus expanding the child's vocabulary, world awareness, and, consequently, concept formation. To answer this question and to confirm the formulated hypothesis, the general objective of this work is to investigate evidence of concept formation in children in the literacy process mediated by Children's Literature. This study has as a principle the historical-dialectical materialism, and was based on the theoretical contributions of Cultural-Historical Psychology, mainly in Vygotsky's studies (2007; 2009) and Luria's (1986) to understand the process of concept formation in children at school age; in the didactic sequence contribution, by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004) for the methodological organization of the didactic work. The research methodology went through the following steps: application of the concept determination method (Luria, 1986) to identify the Current Development Level (CDS), application of a set of diagnostic tests to investigate the meaning of the word based on the methods of comparison and differentiation and of classification, and a Teaching Sequence to manage the formation of concepts mediated by children's literature with the production of a glossary. The results of the research show that there was a breakthrough in changing the meaning of the concepts studied, both in the semantic structure of the word and in the links (connections between elements that come into play in the development of the meaning of a word) that underlie these concepts. We conclude that what allowed us to reach this result was the mediation of the works of Children's Literature and the organization of intentional and systematized teaching through which the students performed embryonic generalization operations.

Keywords: Concept formation. Scientific concepts. Literacy. Didactic sequence. Children's literature. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de Sequência Didática	63
Figura 2: Imagens usadas na 3ª prova do Método de comparação e diferenciação	85
Figura 3: Poema <i>Dicionário</i> , de José Paulo Paes	96
Figura 4: Capa do livro <i>A quarta-feira de Jonas</i> , de Socorro Acioli	100
Figura 5 - Dispositivo criado para a classificação do lixo em orgânico e em reciclável	102
Figura 6:- Fluxograma da relação dos conceitos estudados	104
Figura 7 - Dispositivo didático criado para a realização da quinta atividade	166
Figura 8 - Fluxograma da relação dos conceitos trabalhados	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de análise da formação de conceitos	54
Quadro 2 - Acepção com traço essencial dos conceitos retirados das narrativas infantis	55
Quadro 3: Sinopse da demarcação do NDA inicial sobre conceitos retirados de obras infantis, feita a partir do método de determinação do conceito (Luria, 1986)	56
Quadro 4: Sinopse do conjunto de provas diagnóstica (Luria, 1986): investigação do significado da palavra a partir dos métodos de Comparação e diferenciação e de Classificação	59
Quadro 5: Sinopse da SD: formação de conceitos mediada pela Literatura Infantil e produção do glossário	66
Quadro 6: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito lixo (O que é..?) (retirada do Apêndice 1)	75
Quadro 7: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito rua (O que é..?) (retirada do Apêndice 1)	77
Quadro 8: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito esgoto (O que é..?) (retirada do Apêndice 1)	78
Quadro 9: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito reciclagem (O que é..?) (retirada do Apêndice 1)	79
Quadro 10: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito coletar (O que é..?) (retirada do Apêndice 1)	80
Quadro 11: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito sujeira (O que é..?) (retirada do Apêndice 1)	81
Quadro 12: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito saco plástico (O que é..?) (retirada do Apêndice 1)	82
Quadro 13: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de comparação e diferenciação por prova para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i> .	84
Quadro 14: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de classificação: quarto excluído por prova para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i> .	87
Quadro 15: Síntese das enunciações produzidas durante a realização da atividade que define os conceitos <i>verbete</i> e <i>dicionário</i> (Apêndice 5)	92
Quadro 16: Síntese das enunciações das crianças sobre a compreensão da leitura do	

poema <i>Dicionário</i> (Apêndice 6)	95
Quadro 17: Síntese das enunciações das crianças da leitura do livro <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice G)	99
Quadro 18: Síntese das enunciações das crianças na escrita coletiva do verbete de cada conceito estudado (Apêndice 10)	107
Quadro 19: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	109
Quadro 20: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	111
Quadro 21: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	113
Quadro 22: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	115
Quadro 23: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	117
Quadro 24: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	120
Quadro 25: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	122
Quadro 26: Comparação entre o significado presente no conceito lixo em suas duas definições	124
Quadro 27: Comparação entre o significado presente no conceito rua em suas duas definições	127
Quadro 28: Comparação entre o significado presente no conceito esgoto em suas duas definições	129
Quadro 29: Comparação entre o significado presente no conceito reciclagem em suas duas definições	131
Quadro 30: Comparação entre o significado presente no conceito coletar em suas duas definições	133

Quadro 31: Comparação entre o significado presente no conceito sujeira em suas duas definições	135
Quadro 32: Comparação entre o significado presente no conceito saco plástico em suas duas definições	137
Quadro 33: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito <i>mundo</i> (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)	144
Quadro 34: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito <i>oceano</i> (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)	146
Quadro 35: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito <i>superfície terrestre</i> (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)	148
Quadro 36: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito <i>cidade</i> (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)	150
Quadro 37: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito <i>fauna</i> (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)	152
Quadro 38: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de comparação e diferenciação por prova para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i> .	154
Quadro 39: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de classificação: quarto excluído por prova para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	157
Quadro 40: Síntese das definições das crianças para a formação coletiva dos conceitos <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i> (Apêndice 22)	168
Quadro 41: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	172
Quadro 42: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	174
Quadro 43: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	176
Quadro 44: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	178
Quadro 45: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	180
Quadro 46: Comparação entre o significado presente no conceito mundo em suas duas definições	182

Quadro 47: Comparação entre o significado presente no conceito oceano em suas duas definições	185
Quadro 48: Comparação entre o significado presente no conceito superfície terrestre em suas duas definições	188
Quadro 49: Comparação entre o significado presente no conceito cidade em suas duas definições	191
Quadro 50: Comparação entre o significado presente no conceito fauna em suas duas definições	194
Quadro 51: Emprego de vocábulos genéricos nas definições dos conceitos	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos no NDA inicial	139
Gráfico 2 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos após o procedimento didático	140
Gráfico 3 - Síntese da avaliação da mudança dos tipos de enlaces por trás dos conceitos	141
Gráfico 4 - Síntese da avaliação da evolução do significado dos conceitos	142
Gráfico 5 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos no NDA inicial	197
Gráfico 6 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos após o procedimento didático	198
Gráfico 7 - Síntese da avaliação da mudança dos tipos de enlaces por trás dos conceitos	199
Gráfico 8 - Síntese da avaliação da evolução do significado dos conceitos	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD – Interacionismo Sócio Interacionismo

NDA – Nível de Desenvolvimento Atual

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	23
1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS E DIDÁTICOS DA PESQUISA	26
1.1 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural	26
1.1.1 Funções psíquicas superiores: <i>linguagem e pensamento</i>	26
1.1.1.1 Função psíquica pensamento	31
1.1.2 O processo de conceitualização e os métodos de sua investigação	34
1.1.3 Apropriação do conhecimento e a aprendizagem para o desenvolvimento	38
1.2 A Literatura Infantil como lugar de formação conceitual	41
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	46
2.1 Contexto da pesquisa: aspectos geográficos e físicos	46
2.1.1 Participantes da pesquisa	47
2.2 Métodos mediadores desta investigação	48
2.3 Estruturação da pesquisa: metodologia da pesquisa-ação	49
2.3.1 Construção do <i>corpus</i> de análise	51
2.3.1.1 Critérios de análise	53
2.3.2 Aplicação do método de determinação do conceito (demarcação do NDA)	56
2.3.3 Apresentação do conjunto de provas diagnósticas e da Sequência Didática	57
2.3.3.1 Conjunto de provas diagnósticas: observação sobre o modo com o qual o participante se relaciona com o significado da palavra	57
2.4 Sequência Didática como ferramenta para o desenvolvimento do significado da palavra	63
2.4.1 Sequência Didática: leitura e interpretação de dois livros de Literatura Infantil para mediar a formação de conceitos e organizar a produção escrita do gênero glossário	65
2.4.1.1 Descrição das atividades referentes ao livro <i>A quarta-feira de Jonas</i>	67

2.4.1.2 Descrição das atividades referentes ao livro <i>A menina que engoliu o mundo</i>	71
3 ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES DE CONCEITOS ELABORADAS PELAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	74
3.1 Desenvolvimento de conceitos científicos mediado pela obra <i>A quarta-feira de Jonas</i> , de Socorro Acioli	75
3.1.1 Enunciações para a demarcação da NDA inicial de cada conceito por meio do <i>método de determinação de conceitos</i>	75
3.1.2 Introdução à estrutura interna dos conceitos selecionados	83
3.1.2.1 Aplicação do método <i>comparação e diferenciação</i>	83
3.1.2.2 Aplicação do método <i>classificação: quarto excluído</i>	86
3.1.2.3 Aplicação do método da <i>classificação livre</i>	89
3.1.3 Sentido atribuído aos conceitos <i>verbetes</i> e <i>dicionário</i>	91
3.1.4 Leitura e interpretação do poema <i>Dicionário</i>	94
3.1.5 Leitura e interpretação do livro <i>A quarta-feira de Jonas</i>	98
3.1.6 Apresentação da atividade de classificação do lixo em orgânico e em reciclável	102
3.1.7 Elaboração do fluxograma dos conceitos estudados com base na obra <i>A quarta-feira de Jonas</i>	103
3.1.8 Escrita coletiva de um <i>verbo</i> para cada conceito estudado	106
3.1.9 (Re)definição individual de cada conceito estudado NDA final após a leitura da obra literária <i>A quarta-feira de Jonas</i>	109
3.1.10 Análise comparativa entre as definições dadas para cada conceito	123
3.2 Desenvolvimento de conceitos científicos mediado pela obra <i>A menina que engoliu o mundo</i> , de Fê	142
3.2.1 Enunciações para a demarcação da NDA inicial de cada conceito por meio do <i>método de determinação de conceitos</i>	143
3.2.2 Introdução à estrutura interna dos conceitos selecionados	153
3.2.2.1 Aplicação do método <i>comparação e diferenciação</i>	153
3.2.2.2 Aplicação do método <i>classificação: quarto excluído</i>	156
3.2.2.3 Aplicação do método da <i>classificação livre</i>	162

3.2.3 Leitura e interpretação do livro <i>A menina que engoliu o mundo</i>	163
3.2.4 Apresentação do dispositivo didático desenvolvido	165
3.2.5 Elaboração do fluxograma dos conceitos estudados com base na obra <i>A menina que engoliu o mundo</i>	167
3.2.6 Escrita coletiva de um verbete para cada conceito estudado	168
3.2.7 (Re)definição individual de cada conceito estudado NDA final após a leitura da obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i>	171
3.2.8 Análise comparativa entre as definições dadas para cada conceito	181
3.2.9 Síntese das análises dos materiais fatuais: as generalizações da pesquisa	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	211
Apêndice 1 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	211
Apêndice 2 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de comparação e diferenciação (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	215
Apêndice 3 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - quarto excluído - (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	216
Apêndice 4 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - classificação livre - (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	219
Apêndice 5 – Transcrição das enunciações produzidas durante a realização da atividade que define os conceitos <i>verbetes e dicionário</i>	226
Apêndice 6 – Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do poema <i>Dicionário</i> , de José Paulo Paes	229
Apêndice 7 – Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do livro <i>A quarta-feira de Jonas</i> , de Socorro Acioli	232
Apêndice 8 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do dispositivo didático para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	238

Apêndice 9 – Transcrição das enunciações produzidas durante a construção do fluxograma dos conceitos estudados para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	240
Apêndice 10 – Transcrição das enunciações produzidas durante a escrita coletiva dos verbetes dos conceitos estudados para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	245
Apêndice 11 – Transcrição das enunciações produzidas durante as definições dos conceitos NDA final após a realização do procedimento didático para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	248
Apêndice 12 – Avaliação de comparação e diferenciação para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	255
Apêndice 13 – Avaliação Classificação: quarto excluído para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	256
Apêndice 14 – Classificação Livre para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	257
Apêndice 15 – Ilustrar o conceito escrito coletivamente	262
Apêndice 16– Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986) para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	265
Apêndice 17 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de comparação e diferenciação (LURIA, 1986) para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	268
Apêndice 18 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - classificação livre - (LURIA, 1986) para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	275
Apêndice 19 – Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do livro <i>A menina que engoliu o mundo</i> de Fê para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	283
Apêndice 20 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do dispositivo didático para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	290
Apêndice 21 – Transcrição das enunciações produzidas durante a construção do fluxograma dos conceitos estudados para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	293
Apêndice 22– Transcrição das enunciações produzidas durante a escrita coletiva dos verbetes dos conceitos estudados para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	298
Apêndice 23 – Transcrição das enunciações produzidas durante as definições dos conceitos NDA final após a realização do procedimento didático para <i>mundo, oceano,</i>	

<i>superfície terrestre, cidade e fauna</i>	307
Apêndice 24 – Avaliação de comparação e diferenciação para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	312
Apêndice 25 – Avaliação Classificação: quarto excluído para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	313
Apêndice 26 – Classificação Livre para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	314
Apêndice 27 – Ilustrar o conceito escrito coletivamente	321
Apêndice 28 – Questionário Socioeconômico Cultural	323
Apêndice 29 – Termo de Consentimento	326
Apêndice 30 – Dispositivo didático criado para o trabalho com o livro: <i>A quarta feira de Jonas</i>	329
Apêndice 31 – Dispositivo didático criado para o trabalho com o livro: <i>A menina que engoliu o mundo</i>	330
ANEXOS	331
Anexo A – Livro <i>A quarta feira de Jonas</i>	331
Anexo B – Livro <i>A menina que engoliu o mundo</i>	339

APRESENTAÇÃO

Sou descendente de um povo que teve sua cultura apagada e suas crenças marginalizadas, que precisa buscar forças constantes para lutar diariamente contra todo tipo de preconceito, num país onde a educação não é valorizada.

Sou a primeira filha de um casal que teve quatro filhos com muitas dificuldades financeiras, moradora da periferia, que sempre estudou em escolas públicas. Paro por aqui! Não vou pelo caminho de relatar as dificuldades que enfrentei. Vou relatar os meus privilégios. Privilégio de ter tido uma infância em um lar harmonioso, que enfrentava as dificuldades da vida com dignidade; pais que sabiam o valor de se ter conhecimento e que sempre incentivaram o estudo, apesar de o pai só ter cursado os primeiros anos do ensino fundamental e a mãe analfabeta. Talvez, por isso, o meu encantamento por alfabetizar uma criança.

Após o término do ensino fundamental, tive o privilégio de ingressar em um projeto do governo estadual, denominado Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM -, na cidade de Bauru, no qual fiz o Ensino Médio e iniciei a formação para a ação docente. Foi neste momento que tive o primeiro contato com uma sala de aula. Quando estava no último ano do magistério, já ingressei no curso de Pedagogia, na UNESP em Presidente Prudente, e cursei concomitante ambos os cursos.

Iniciei minha carreira docente pela educação especial, o que contribuiu para minha sensibilização aos problemas enfrentados pelos alunos. Depois, quando conclui a graduação, regressei a Bauru e fui aprovada no concurso público para professor no sistema municipal. Após cinco anos de atuação profissional nesse sistema de ensino, também fui aprovada na rede estadual. Em ambos os sistemas, sempre tive preferência em lecionar para turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, em processo de alfabetização. Cada vez que uma criança começa a decifrar o código da língua portuguesa, e se encaminha para ler e escrever para além da escola, realizo-me como profissional.

Após a graduação, sempre tive o sonho de cursar o Mestrado. Realizei algumas tentativas em outros programas, mas sem êxito, então, vieram o casamento e os filhos. A vida familiar fez adormecer o desejo, quando, em 2018, a Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva, realizou um estudo com a equipe da EE João Maringoni. Os momentos das leituras e discussões fizeram-me reviver meu sonho fazendo com que eu saísse do meu momento de acomodação. Naquele mesmo ano, submeti-me ao processo seletivo do programa de pós-graduação em Docência para a Educação Básica, porém não consegui uma vaga. Em 2019,

inicie a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem – GEPELin – e, em 2020, ingressei neste programa, que, indubitavelmente, tornou-me uma pessoa mais humanizada e uma profissional muito mais capacitada.

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a importância de ler para os alunos, mas essa afirmação por si só ainda é superficial, pois muitos fatores estarão envolvidos de forma que essa leitura possa ser potencializada ou não, para o desenvolvimento psíquico dos alunos.

A linguagem tem papel primordial para a interação com o outro e com o meio, e organiza as ações e reações dos indivíduos. É nessa relação que se constitui o ser humano, ao mesmo tempo em que a linguagem possibilita a evolução dos conhecimentos de todos os seres humanizados.

Na criança, a linguagem é carregada de muitos significados que permearam as relações estabelecidas com as outras pessoas e com o meio que a cerca. Quando começam as relações além do âmbito familiar, carrega o que já domina e incorpora novos significados. Na escola, a linguagem irá permitir que os conhecimentos acumulados historicamente possam ser apropriados pela criança.

Esta pesquisa estuda a formação de conceitos científicos na criança em processo de alfabetização mediada pela Literatura Infantil, pensando que a palavra é uma generalização de pensamento. No momento em que se inicia no ensino fundamental, a criança já se apropriou da linguagem oral e, portanto, usa as palavras para se comunicar, porém, são apreendidas na relação social do seu cotidiano. Essas palavras precisam ser desenvolvidas no que diz respeito a seu significado, e outras tantas precisam ser apreendidas e desenvolvidas no processo educacional ao ponto de se tornarem conceitos científicos. O que contribui para essa formação, a princípio, é a internalização dos signos e a ampliação do vocabulário.

A ampliação do vocabulário ocorre desde o momento em que o indivíduo entra em contato com a face fonética da palavra e a reproduz, mas é a formação do conceito que garantirá o uso adequado, com a significação dada socialmente, para um determinado vocábulo. E são as vivências no coletivo que contribuem para a ampliação do vocabulário, possibilitando ao sujeito melhorar a forma de expressar suas ideias, ou seja, seu pensamento, através da apropriação de novas formas de designar objetos e fenômenos. A criança que possui um ambiente com estímulos consegue ampliar seu vocabulário rapidamente. Mas e aquelas que vivem em um contexto menos favorável à prática de linguagem?

Na escola, muito se fala na necessidade de ampliação do vocabulário do estudante das classes sociais menos favorecidas, pois é a palavra que possibilita ao sujeito compreender o mundo que o cerca, além de constituir o início do processo de formação de conceito.

Segundo Luria (1986), a linguagem permite abstrair e generalizar as características do mundo externo e interiorizá-lo subjetivamente na forma de signo, por meio de um processo de formação de conceitos. Sendo assim, esta pesquisa busca investigar um procedimento para formar conceitos na criança em processo de alfabetização, visando à ampliação de seu sistema de referência de mundo para melhor compreendê-lo e objetivá-lo sob a forma de linguagem.

A importância dessa investigação para a sociedade é caminhar no sentido de compreender como a criança no início do processo de alfabetização já pode ser encaminhada a pensar os conceitos de forma científica. O que observamos hoje são indivíduos que frequentam toda educação básica e não se apropriam, propriamente, dos conceitos científicos em nenhuma das áreas do conhecimento que a humanidade acumulou. A não apropriação de conceitos acaba tornando-se um problema tanto educacional quanto social. Em uma pesquisa pela plataforma SciELO – Scientific Electronic Library Online, na qual é possível ter acesso a periódicos científicos, não encontramos nenhum trabalho com a combinação dos descritores alfabetização + formação de conceitos, demonstrando a carência de estudos em relação a essa temática. Assim, nosso intuito é dar visibilidade a um problema que ainda é desconhecido do ponto de vista científico.

A partir desse interesse investigativo, foi formulada a seguinte questão norteadora desta pesquisa: Que aspectos da definição da palavra (tipos de enlaces¹) dada pela criança podem ser tomados como indícios de que ocorreu desenvolvimento no seu significado, após realizar práticas de linguagem mediadas pela Literatura Infantil? Nossa hipótese é a de que a Literatura Infantil pode contribuir para a apropriação de novas palavras, ampliando, assim, o vocabulário da criança, a sua consciência de mundo e, consequentemente, a formação de conceito.

Com a finalidade de responder ao questionamento da pesquisa, e de confirmar a hipótese formulada, este trabalho tem como objetivo geral investigar indícios da formação de conceitos na criança em processo de alfabetização, mediada pela Literatura Infantil. Esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar se a criança é capaz de nomear objetos e/ou fenômenos; como os define; identificar se, nessa definição, isola algum dos seus traços, e que tipo de traço é isolado; 2) verificar se a criança é capaz de introduzir a palavra nominativa do objeto/fenômeno a um sistema de conceitos em determinada categoria; 3) investigar se o significado atribuído a um determinado conceito sofreu mudança, ao longo do procedimento didático realizado, e analisar como as estruturas

¹ Sentidos e significados

de generalização da criança, antes e depois desse trabalho para verificar se houve avanços na estrutura semântica dos conceitos. 4) elaborar um produto educacional que possa servir de instrumento auxiliar ao professor alfabetizador visando à formação de conceitos científicos na criança em processo de alfabetização, mediada pela Literatura Infantil.

Este trabalho está estruturado em três seções, fora a Introdução e as Considerações Finais. A primeira, intitulada “Fundamentos psicológicos, pedagógicos e didáticos da pesquisa”, apresenta um recorte do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural que fundamenta esta pesquisa. Na segunda seção, com o título “Abordagem metodológica da pesquisa”, apresentamos as etapas percorridas no desenvolvimento deste trabalho. E, a terceira seção, intitulada “Análise das definições de conceitos elaboradas pelas crianças no processo de alfabetização”, apresentamos o material fático produzido no desenvolvimento da pesquisa bem como sua análise.

1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS E DIDÁTICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica desta pesquisa, que tem como princípio o materialismo histórico-dialético. Para embasá-la, foi utilizada a teoria, da Psicologia Histórico-Cultural, de base epistemológica, nos estudos de Vigotski (2007; 2009) e Luria (1986), para fundamentar o processo de formação de conceito; Sequência didática que fundamentou a organização do ensino proposto neste trabalho para formar conceitos na criança em processo de alfabetização, a partir da perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A seguir, apresentamos um recorte teórico de cada um desses aportes.

1.1 Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

Nesta subseção, são apresentados os recortes teóricos que pautaram esta pesquisa, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, no que se refere a funções psicológicas, com ênfase à *linguagem* e ao *pensamento*.

1.1.1 Funções psíquicas superiores: *linguagem e pensamento*

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural afirma que as funções psicológicas elementares são aquelas de caráter biológico e esses processos são definidos pelo meio dependendo da estimulação que o sujeito sofre pelo ambiente ao seu redor, enquanto as funções psicológicas superiores são adquiridas nas relações que o indivíduo estabelece com os outros sujeitos, e com o mundo por meio de instrumentos físicos ou simbólicos por meio dos quais passa a existir uma autorregulação da conduta humana.

A formação de conceitos, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural envolve todas as funções psíquicas atenção, memória, percepção, sensação, linguagem, pensamento, emoção e sentimento, tanto na forma elementar, quando não mediada por signos, quanto na superior, quando mediada por signos, numa complexa atividade que, para Vigotski ([1934]2009, p. 148), ocorrerá no ambiente escolar.

[...] a intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição para funções psicológicas superiores. Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência.

O domínio de conceitos científicos eleva a um grau de abstração que os espontâneos não alcançam, chegando à essência dos fenômenos da realidade, isto só ocorre no ensino sistematizado, ofertado pela escola.

Nesta pesquisa, ater-nos-emos nas funções psíquicas *linguagem* e *pensamento* que, no início da vida, segundo os estudos de Vigotski ([1934]2009), são independentes: linguagem e pensamento caminham separadamente. Nessa fase, a linguagem é pré-verbal, a criança não fala e utiliza manifestações verbais como riso, choro, grunhidos, balbucio etc. para interagir. E, no desenvolvimento do pensamento, a inteligência é prática e a criança pensa por meio de ações, tendo, assim, a fase pré-linguística do pensamento e pré-intelectual da linguagem.

Porém, a certa altura do desenvolvimento, essas duas funções se cruzam de acordo com Vigotski ([1934]2009). Quando o percurso da linguagem encontra o do pensamento, a fala se torna intelectual e passa a ter uma função simbólica, enquanto o pensamento torna-se verbal, iniciando os processos de generalização, e será mediado pelos significados obtidos por meio da linguagem. Assim, segundo Vigotski ([1934]2009), quando há esse cruzamento, a linguagem passa a ser a materialidade do pensamento. De acordo com Vigotski ([1934]2009, p. 130),

[...] num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

Com o entrecruzamento da *linguagem* e *pensamento*, a criança tem um avanço no seu sistema psicológico e é na interação com os indivíduos, que dominam a linguagem, que lhe possibilitará um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento verbal.

Para o desenvolvimento dessas funções, que são especificamente humanas, o indivíduo deve participar de ações que requeiram o envolvimento dessas funções. Sendo assim, é nas relações com outros indivíduos que ocorrerá a apropriação da cultura, que possibilitará o desenvolvimento do psiquismo humano e, com esse desenvolvimento, a mudança no significado da palavra. É na relação com os pares que se produz o significado, portanto, não há como produzir significado se não por meio das relações interpessoais.

Nas relações interpessoais ocorre a socialização que, para Vigotski ([1984]2007, p. 67), contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, de pensamento e de linguagem. Vigotski ([1934]2009) afirma que o processo de internalização da fala, mesmo sendo uma comunicação social em todo o processo de desenvolvimento do indivíduo, passa

pelos seguintes estágios: *pré-linguística do pensamento* e *pré-intelectual da fala*; *psicologia ingênua*; *fala egocêntrica* e *fala interior*. No primeiro estágio, a fala ainda não convergiu com o pensamento, portanto, a fala não é intelectual, nem o pensamento é verbal. Assim, a função da fala, nesse período é o de descarga emocional e de comunicação com seus pares. Com um processo gradual da aquisição da linguagem (cruzamento entre linguagem e pensamento), no segundo estágio (o da psicologia ingênua), a fala é exterior, linguagem externa disponível para a comunicação, e se desenvolve primeiro que o pensamento. Nesse estágio, segundo Vigotski ([1934]2009, p. 138), a criança utiliza “as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas”. No terceiro estágio, tem-se o período da fala egocêntrica, descoberta por Jean Piaget, no qual a criança fala consigo mesma, isto é, fala alto para acompanhar e dirigir a ação que está realizando naquele momento. Piaget, por se ater à aparência desse fenômeno, dá a essa fala um estatuto individual, ou seja, fala para si, e afirma que desaparece na idade escolar. Vigotski, por sua vez, enxergando a essência da fala egocêntrica, afirma que trata-se de um fenômeno social da atividade da criança, compreendida por Vigotski como um elo entre a fala social e a fala interior. Desse modo, para Vigotski esse período constitui-se em uma etapa intermediária do processo de internalização da fala. Nessa etapa, a fala é utilizada como auxiliar na solução de problemas. Com o desenvolvimento, essa fala vai se transformando em fala interior. Na fala interior, ela passa a preceder a ação e tem, então, uma função planejadora. Nas palavras de Vigotski ([1934]2009, p. 148),

[...] a linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento.

Quando a fala precede a ação, significa que a fala domina a ação, ou seja, o planejamento está em consonância com o pretendido pela criança. Assim, Vigotski (2007, p17) afirma que o “campo psicológico muda radicalmente”.

Com a apropriação da linguagem, passa a existir a possibilidade de expressar amplamente o que se ocorre no pensamento de forma sequenciada, organizada e com desdobramentos gramaticais. E esse encadeamento, ao longo da vida do indivíduo, tende a ampliar atingindo outros patamares de desenvolvimento. O que precisa ficar claro é que as palavras não aparecem do nada, mas são apropriadas nas relações experimentadas por cada um individualmente na interação com a comunidade que o rodeia.

A função da linguagem é mais do que aprender a falar para se comunicar com seus pares. Existe um processo de aprendizagem para o domínio inclusive da fala, porque falar é mais do que articular determinados sons, que representam no plano imediato alguma coisa ou objeto. Para além dessa função, de acordo com Vigotsky ([1934]2009), a linguagem segue a lei genética geral do desenvolvimento. No começo, a linguagem aparece na relação da criança com os que a rodeia, quando a internaliza, a linguagem tem função planejadora, que é exclusivamente humana. Assim, esta torna-se uma grande conquista do indivíduo, pois, com essa internalização, todo o seu psiquismo se requalifica e se complexifica.

As funções psíquicas superiores não nascem com a criança, não são herdadas geneticamente; são desenvolvidas na atividade social. Quando Vigotski ([1934]2009) defende a natureza social dos processos psicológicos, as funções psicológicas superiores aparecem primeiramente por meio dos processos interpessoais e, quando internalizada pelo indivíduo, transforma-se em processos intrapsíquicos, surgindo, assim, as ferramentas psíquicas de cada indivíduo.

A linguagem é muito mais do que apenas a apropriação e o desenvolvimento da habilidade de aprender a falar, produzindo determinados sons que denominam objetos da realidade vivenciada. Para Vigotski, a linguagem é o principal sistema de signo que o ser humano dispõe e considera a palavra como o “signo dos signos” (MARTINS, 2013, p.67), pois a palavra como signo substitui o objeto ou fenômeno da realidade, ou seja, se falo uma palavra e se o indivíduo já conhece, é capaz de suscitar a imagem mental através do som da palavra ouvida. Assim, neste momento, o que ocorre é a palavra operando como signo.

Nas palavras de Luria (1986, p. 33), a riqueza da aquisição da linguagem para o desenvolvimento humano:

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem.

A palavra contém a dupla face: a fonética, que visa representar o objeto, e a semântica, que visa subsidiar a construção do significado do objeto. Essas duas faces não se desenvolvem ao mesmo tempo. No início, quando a criança começa a pronunciar a palavra (face fonética), esta é mera extensão do objeto. Desse modo, para Vigotski ([1934]2009), ainda não é palavra; é apenas uma manifestação sonora que se aplica a determinado objeto. Assim, a palavra é

vista em sua aparência (há apenas um som vazio). Para o autor, o significado tem de se desenvolver para chegar à essência da palavra, ou seja, são os significados que superam a parte fonética, conquistando a parte semântica da palavra, a qual pressupõe generalização.

Nas relações que a criança estabelece com os indivíduos a sua volta, os significados das palavras se transformam, promovendo o desenvolvimento de linguagem e de pensamento, sendo que o significado da palavra é também uma generalização de pensamento. A generalização é uma operação das operações do raciocínio lógico junto com processos de análise e síntese, comparação e abstração. É esse o caminho em que se desenvolve pensamento e linguagem, ocorrendo, assim, a complexificação psíquica da criança, que, gradativamente, por meio de processos intersíquicos (educação escolar e outras interações sociais com sujeitos mais desenvolvidos) conquista-se o pensamento conceitual, isto é, pensamento por conceitos.

O conceito, segundo Martins (2013), é uma representação abstrata do real, portanto, produto do trabalho lógico do pensamento. Esse real, no início do desenvolvimento, é captado sensorialmente, imediatamente. Com o desenvolvimento das funções psíquicas pensamento e linguagem desenvolvem-se também os conceitos (palavra constituída com as faces fonética e semântica), os quais subsidiam a compreensão ampliada das propriedades dos objetos captados da realidade. Com essa ampliação de decodificação desses objetos da realidade, ocorre o processo de superação que vai para a formação dos conceitos.

Vigotski ([1934]2009) distingue os conceitos em espontâneos e científicos. Os espontâneos são aqueles adquiridos pelo indivíduo no seu meio de convivência com os que o rodeiam. Os científicos são os conceitos “autênticos, indiscutíveis, verdadeiros” (p. 241), cujo desenvolvimento “transcorre sob as condições do processo educacional que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança” (p. 244). De acordo com Vigotski ([1934]2009), os conceitos espontâneos não levam a formações mais elaboradas de pensamento, pois, para alcançar o desenvolvimento ao ponto de se conseguir abstrair, é necessário mediação dos signos com objetivo de ensino, para que seja possível a conversão do significado da palavra em ato de pensamento. Em suma, esse é o processo da abstração.

A palavra apropriada pelo indivíduo (já como conceito) é aquela cujo significado está sendo pensado por ele quando fala. Assim, surge a formação do conceito e o desenvolvimento do pensamento por meio do qual ocorre a mudança do papel do significado da palavra nas estruturas de generalização da criança. Dessa forma, segundo Martins (2013, p. 213), os “significados evoluem e por meio dessa evolução é que pensamento e linguagem conquistam complexos patamares de desenvolvimento”. O mundo internalizado por um indivíduo que

atingiu esses patamares deixa de ser caótico, pois este passa por processo de organização e ordenação lógica no seu psiquismo e a esse processo a autora lembra que foi designado como formação de conceito.

1.1.1.1 Função psíquica pensamento

Os estudos de Vigotski ([1934]2009) contribuíram para a compreensão do psiquismo dos seres humanos como unidade das funções psicológicas a serem desenvolvidas e como ocorre a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos. Para o autor ([1934]2009), é a aprendizagem que promove desenvolvimento das funções psicológicas.

O processo de conhecimento implica a formação da imagem sobre a *realidade* para cada indivíduo em particular. De acordo com Martins (2013, p.7), “para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psiquismo dos indivíduos”. Na esteira de Vigotski, a autora explica que, na relação com outro indivíduo e com o meio, os processos interpsíquicos viram intrapsíquicos e, depois, retroagem no interpsíquico, agora, mais desenvolvidos. Por isso, o conhecimento possibilita ao sujeito ampliar a compreensão da *realidade* de forma singular, pois é, segundo Martins (2013, p. 9),

no procedimento de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam. [...]

A representação dos objetos da natureza com a forma de imagens mentais dota-se, ainda, de outra particularidade: a imagem ultrapassa a singularidade do objeto representado visando a seus traços gerais, identitários, isto é, universais. Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana.

Diante dessa afirmação, é possível compreender que o desenvolvimento humano vai alcançando outros patamares à medida que o indivíduo se apropria de novos conceitos e vai tomando consciência da realidade que o cerca. Leontiev ([1978]2004, p. 290) também contribui neste sentido, afirmando que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Diante dessa afirmação, não basta entrar em contato com os conhecimentos; é necessário que ocorra um processo de articulação entre os conhecimentos já dominados e os que serão apropriados, que, segundo o autor, esse seria o processo de educação.

No que se refere ao pensamento expresso em generalizações, de acordo com Vigotski ([1934]2009), o significado da palavra é conteúdo de pensamento e de linguagem. Para o autor, é desse significado que é possível perceber as estruturas de generalização e mostrar o desenvolvimento de conceito que a criança dispõe, em cada momento de sua vida. Dessa forma, a formação de conceitos passa pelas estruturas de generalizações.

Para o psicólogo bielorrusso ([1934]2009), o pensamento humano possui as seguintes fases: *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento conceitual*. Esses pensamentos estão calcados nas bases das estruturas das generalizações, que podem ser observados pela evolução do significado da palavra. E, assim, é possível entender como o pensamento da criança se desenvolve.

O *pensamento sincrético* é caracterizado como caótico; é aquele em que a criança está em total indefinição em relação ao significado da palavra. Assim, ela pensa sincreticamente, ou seja, o mais prático possível, já que possui apenas uma percepção sensorial com ausência total de significado da palavra e do mundo simbólico. Nessa fase, o pensamento e a ação identificam-se, por isso a criança pensa falando, ou seja, agindo, ela não consegue diferenciar a imagem, pois esta não está sendo pareada ainda. Não existem conexões objetivas entre os fenômenos, as coisas e os objetos do mundo exterior. As conexões são totalmente subjetivas e precisam de uma ordenação lógica do mundo, o que ainda não é possível, pois o agrupamento mental, nesse período, não tem objetividade. No que se refere à imagem que possui da realidade, esta é um emaranhado de representações que vão se ligando de modo casual, subjetivo, ou seja, um agrupamento sincrético.

A segunda fase, *pensamento por complexos*, é a mais longa e vai aproximadamente dos dois anos de idade até a adolescência. Nesse período, começam a surgir conexões mais concretas em relação às conexões subjetivas da primeira fase do pensamento. Assim, no pensamento por complexos, têm início as generalizações mais objetivas que passam a ter um certo ordenamento lógico do mundo, conseguindo sistematizar as suas experiências. Começa, então, a formação de uma imagem psíquica de si e do mundo. Nas palavras de Vigotski ([1934]2009, p. 179):

Em vez do “nexo desconexo” que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneas em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre em tais objetos. Quando a

criança passa a essa variedade de pensamento já superou até certo ponto o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento objetivo.

Neste tipo de pensamento, pelo fato de a criança começar a estabelecer relações mais objetivas das coisas do mundo, sua imagem psíquica vai conquistando um grau maior de coerência e objetividade. Dessa forma, os complexos são as estruturas mínimas de generalizações que são baseadas nos vínculos reais que as crianças estabelecem entre as coisas por meio de sua experiência prática, sensorial e imediata. Essas estruturas mínimas de generalizações são divididas em cinco tipos de complexos: *complexo associativo*; *complexo por coleção*; *complexo por cadeia*; *complexo difuso* e *pseudoconceito*. As estruturas mínimas de generalização vão se ampliando à medida que a criança vai internalizando e evoluindo nos conceitos.

No *pensamento por complexo associativo*, as conexões que as crianças realizam com os objetos e com o mundo são conexões associativas. Para realizá-las, associa os traços externos comuns entre esses objetos e formar os agrupamentos, levando em consideração, objetivamente, apenas as semelhanças que podem ser por cor, forma ou dimensão. No que se refere ao *pensamento complexo por coleção*, as conexões entre os traços dos objetos por atributos mutuamente complementares, isto é, por um traço de complementariedade por meio do qual os objetos são organizados por sua funcionalidade numa determinada situação. Essas relações possibilitam um agrupamento heterogêneo, baseado na diferença. Com relação ao *complexo por cadeia*, a estrutura de generalização passa a ter por núcleo uma sequência que a criança estabelece, um encadeamento de relações com uma lógica própria entre os elementos. Sendo assim, uma coisa puxa a outra, de acordo com a sua percepção e sua lógica própria. Já no *complexo difuso*, o pensamento ganha um grau razoável de complexidade, por meio do qual a criança vai centrar sua experiência. O núcleo de generalização desse complexo são as conexões resultantes das inferências que a criança realiza, que é um embrião para o pensamento conceitual, ou seja, são inferências embasadas na subjetividade da criança. Vigotski ([1934]2009, p. 189) afirma que “[...] o complexo difuso no pensamento da criança é uma combinação familiar de objetos que encerram possibilidades infinitas de ampliação e incorporação, ao clã basilar, de objetos sempre novos porém inteiramente concretos”. A última etapa dos complexos é o *pseudoconceito* que, por ser um complexo de transição, não possui núcleo de generalização. A criança até utiliza a palavra para conceituar, no entanto, apenas na sua face fonética, já que não domina, ainda, a parte semântica, uma vez que o

significado está vinculado às experiências práticas da criança. Segundo Vigotski ([1934]2009), parece conceito, mas apenas na aparência; não na essência.

O *pensamento conceitual* é aquele que opera por meio do movimento de conceito e juízo, cujo juízo é mediado pela reflexão que, por sua vez, encaminhará para uma conclusão. No pensamento conceitual, as quatro operações lógicas do raciocínio são mais intensas que na fase anterior e possibilita aperfeiçoar cada vez mais as operações de análise e síntese, comparações, generalizações e abstração. Somente quando chegar à abstração é que o indivíduo atingiu o pensamento conceitual. A generalização de pensamento por conceito ocorre de forma sucessiva, operando com graus cada vez mais complexos. Entretanto, em caso de aprendizagem de novo conceito, ocorre a fluidez entre complexos e conceitos abstratos, isto é, o indivíduo transita pelas subfases do pensamento por complexos e conceitual. Desse modo, ele vai e volta em uma dinâmica que ocorre todas as vezes que se depara com um novo conceito, que não tenha internalizados os instrumentos para mediar o pensamento. Assim, mesmo na fase adulta, retornamos aos complexos e pedimos exemplos para, depois, superá-los e chegar ao conceito abstrato.

Essas operações lógicas do raciocínio possibilitam um aprimoramento da função simbólica do pensamento e, assim, se transforma o psiquismo e, por conseguinte, transforma também a personalidade da criança, tornando-a capaz de ações tipicamente humanas. É na obtenção do pensamento conceitual que o ser humano consegue explicar os fenômenos, os objetos e as relações do mundo, a partir dessas ideias, que são conteúdos tanto do pensamento como da linguagem, no dizer de Vigotski ([1934]2009).

1.1.2 O processo de conceitualização e os métodos de sua investigação

Nos estudos realizados por Vigotski ([1934]2009), o processo de humanização só ocorre com a apropriação de instrumentos constituídos historicamente e socialmente. Esse processo só é possível com a apropriação do significado da palavra, o que promove o desenvolvimento do psiquismo humano. Sua grande contribuição para os estudos consiste nas investigações dos processos psicológicos, com foco nos processos de significação, nos quais a unidade mínima de análise é o significado da palavra. A “palavra” por si só é um som vazio, o que Vigotski ([1934]2009) não considera como palavra. Para ter esse status é necessário que esta contenha significado e, por ter significado, torna-se também um fenômeno do pensamento. De acordo com Vigotski ([1934]2009, p. 398),

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra.....Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. ... Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. ... Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.

Esse significado da palavra não é algo pronto para ser oferecido à criança; este se modifica e se desenvolve na ontogênese, ou seja, é nas relações sociais que esse significado vai se moldando e evoluindo.

Ainda segundo Vigotski ([1934]2009, p. 407-408),

A descoberta da inconstância e mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática.

Tendo como ponto de partida a mutabilidade e a inconstância dos significados das palavras, Vigotski ([1934]2009) constatou que o processo do desenvolvimento da criança modifica-se e, com isso, muda também o funcionamento do pensamento. Das transformações que ocorrem no significado da palavra, Vigotski ([1934]2009) distingue dois conceitos: sentido e significado. O primeiro é instável e o segundo, mais estável. O significado é algo que foi construído socialmente; o sentido é aquilo que foi apropriado do significado e que está relacionado ao contexto de uso da palavra e às experiências afetivas do sujeito.

Vigotski ([1934]2009, p. 465) retoma os estudos da análise psicológica da linguagem de Paulham, nos quais estabeleceu a relação entre significado e sentido:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Assim, o significado é apenas uma das possibilidades de sentido para a palavra, já o sentido é inesgotável, pois, a depender da situação, ganha um conteúdo semântico particular obtido através das relações sociais estabelecidas, sendo que são nas práticas sociais que se produzem os sentidos. O sentido possui um caráter provisório que ganha novos sentidos se mudar os interlocutores e as circunstâncias, porém, não é qualquer sentido, são as condições de produção que determinam quais serão possíveis. Vigotski ([1934]2009) também afirma

que, para compreender o discurso do outro, não basta entender cada palavra que o outro diz; é preciso compreender seu pensamento em sua totalidade.

A partir do momento em que a criança se apropria da linguagem, sua percepção e memória começam a se reorganizar a cada nova relação que estabelece com os objetos e fenômenos ao seu redor, permitindo que possa tirar conclusões e tentar explicar o mundo a partir do seu ponto de vista, iniciando, nesse momento, o processo de gestar a formação de conceitos. São os vários sentidos atribuídos pela criança a uma palavra, ao longo de seu desenvolvimento, que lhe permitirão a apropriação do seu significado, ou seja, sua generalização apoiada em raciocínios abstratos e, que nada mais é que o conceito.

Na base do pensamento da criança, ao identificar o sentido que ela dá (conforme o apoio utilizado para a generalização), é possível determinar os tipos de enlaces estabelecidos, por meio dos quais torna-se viável de se observar o seu caminho no processo de conceitualização. Esse percurso de estabelecimento de enlaces progressivos para uma palavra seguido pela criança na formação de conceitos pode ser avaliado por métodos específicos de investigação do sistema de enlaces presentes na palavra. Para validar essa investigação, Luria (1986) utiliza-se de métodos adequados em experimentos com crianças na idade pré-escolar e escolar que lhe permitiram encontrar resultados importantes sobre o grau de desenvolvimento mental. A seguir, apresentamos os métodos discutidos por Luria (1986, p. 58) “que permitem avaliar objetivamente qual é o sistema de enlaces presentes na palavra em diversos casos e, principalmente avaliar a estrutura semântica de consciência em cada etapa do desenvolvimento infantil”.

Os métodos utilizados por Luria (1986) foram os seguintes: *método de determinação dos conceitos, método de comparação e diferenciação, método de classificação e método da formação de conceitos artificiais*.

O *método de determinação do conceito* consiste em perguntar a criança o significado de determinada palavra por meio do seguinte questionamento “o que é ...?” para, depois, analisar o significado contido e investigar as respostas, que podem ser analisadas de duas formas. Na primeira forma de resposta, a criança pode reproduzir um traço do objeto, mencionar alguma função do objeto ou dar um exemplo prático. Neste caso, não é a real determinação de um conceito; apenas enumera traços imediatos do objeto ou de situações em que possa inclui-lo. Assim, o papel dominante das respostas é de caráter de enlaces imediatos, ou seja, real imediato. A segunda forma de resposta é psicologicamente oposta à primeira, pois introduz a palavra utilizada em um sistema de conceitos, ou seja, em uma determinada categoria com enlaces lógico-verbal.

O método de *comparação e diferenciação* compreende em dizer duas palavras que nomeiam objetos ou apresentar figuras e questionar a criança usando o seguinte expediente: “O que há de comum entre os objetos?”. O objetivo é separar o traço comum e denominar a que categoria geral esses objetos pertencem. Esse método possui três variações. Na primeira, são duas palavras/figuras que pertencem à mesma categoria, cuja tarefa é compará-las e responder à pergunta. Na segunda, a tarefa é identificar qual o traço comum entre dois objetos, o qual é difícil de perceber e, na terceira variante, apresentam-se à criança dois objetos cujos traços diferentes são mais evidentes do que os traços comuns. Os tipos de respostas, na primeira forma, são de descrever as características do objeto, de interação concreta entre os objetos. Ou poderá também, quando os traços da diferença superarem as semelhanças, elencar não os traços comuns, mas os diferenciais. Outra solução possível, e oposta à primeira, é quando a criança abstrai o traço comum imediato e introduz o objeto a uma categoria abstrata determinada. De acordo com Luria (1986), os dados obtidos por esse método confirmam que, nas crianças pequenas, predominam as operações real-imediatas. Para Luria (1986, p. 63), “por trás da operação de diferenciação, está o pensamento concreto imediato”. Esse autor (1986, p. 63) complementa que “a capacidade de diferenciação amadurece antes do que a operação de generalização”.

O método de *classificação*, segundo Luria (1986, p. 64), “é o mais produtivo para penetrar na estrutura interna do significado da palavra”, e possui dois tipos de provas: prova do *quarto excluído* e prova de *classificação livre*. A prova do *quarto excluído* consiste em apresentar quatro objetos e solicitar que a criança escolha três que possam ser incluídos em um mesmo conceito e exclua o quarto objeto que não pertence a essa categoria. Na primeira variação, são disponibilizados três objetos idênticos pela sua forma e que pertencem à mesma categoria e um quarto objeto, que é diferente na forma e na cor, e não pertence à categoria elencada. Na segunda variação, um pouco mais complexa, são disponibilizados três objetos da mesma categoria, mas diferentes na aparência, e o quarto objeto parecido a um dos três na aparência, mas pertencente à outra categoria. Já na terceira variação, denominada conflitiva, são disponibilizados três objetos pertencentes à mesma categoria, que podem ser designados por uma palavra e o quarto pertence à outra categoria.

Na prova da *classificação livre* disponibilizam-se, para a criança, vários objetos ou figuras e solicita-se que os agrupe de forma que possa nomear os grupos com apenas uma palavra, ou seja, designar um conceito para cada grupo formado. Após isso, pede-se à criança para que explique sua separação. Em seguida, solicita-se a ela que refaça a distribuição, agora, em apenas três grupos, novamente nomeando e justificando cada agrupamento. Na análise

desse experimento, os tipos de agrupamentos poderão ser realizados de acordo com os traços externos, situação real concreta ou separando os traços essenciais em uma operação de caráter lógico-verbal. Na classificação categorial, emerge na criança uma hierarquia de conceitos.

A exposição dos resultados dos experimentos de Luria (1986) demonstra que a formação de conceitos é um processo extremamente complexo, pois envolve muitas variantes, ocorre ao longo do desenvolvimento humano e é impulsionado pela aprendizagem de forma sistematizada. Com tais experimentos, Luria (1986) contribuiu em muito oferecendo pistas ao professor para realizar avaliação diagnóstica e analisar as respostas dadas pelas crianças, a fim de identificar as operações psicológicas envolvidas para, a partir desse diagnóstico, propor situações de aprendizagem sistematizadas para desenvolver a formação de conceitos e, assim, o desenvolvimento do psiquismo infantil.

1.1.3 Apropriação do conhecimento e a aprendizagem para o desenvolvimento

Traçado um panorama geral da relação entre pensamento e linguagem para a formação de conceitos, e sobre esse processo da formação de conceitos na criança, bem como sobre os métodos por meio dos quais se investigam o grau do desenvolvimento dos conceitos, nesta subseção, discutiremos a relação aprendizagem e desenvolvimento que fundamenta o processo de conceitualização. Para tanto, buscamos ancoragem na Psicologia Histórico-Cultural, sobre o desenvolvimento humano, nos estudos de Vigotski (2007), nas reflexões de Schneuwly (2008) sobre a relação ensino/aprendizagem e desenvolvimento.

O desenvolvimento humano ocorre ao longo de todo o ciclo vital de cada indivíduo de forma muito singular e com a ideia de uma evolução contínua, mas não de forma linear e é perceptível nos vários setores da existência humana: social, cognitivo, motor e afetivo. Esse desenvolvimento contínuo, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, não é definido somente pelos processos biológicos, mas também pelo meio, compreendendo por meio tudo o que envolve as interações sociais e culturais, as quais contribuem e têm alta relevância no desenvolvimento humano.

De acordo com Vigotski (2007), o indivíduo, desde o nascimento, está inserido em uma cultura que será de grande influência para o seu desenvolvimento e é pela interação social que aprendemos e, como consequência, nós nos desenvolvemos. Para esse autor (2007), o aparato biológico dos seres humanos não é suficiente para realizar ações tipicamente humanas; são necessárias práticas próprias que levem a essa aprendizagem. Sendo assim, a criança não se desenvolverá somente com o passar do tempo, pois não possui em si elementos

para se direcionar solitariamente no caminho do desenvolvimento. É na interação que ocorre a aprendizagem e esta promove o desenvolvimento humano que, de acordo com Vigotski (2007), há dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Atual (NDA) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). O NDA é a capacidade que a criança tem de realizar atividades e solucionar problemas que lhes são propostos, cujos efeitos são resultados das funções mentais já amadurecidas, isto é, do que a criança já aprendeu. Nas palavras do autor (2007, p. 95),

O primeiro nível pode ser chamado nível de desenvolvimento real², isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

O segundo nível, o NDP, de acordo com Vigotski (2007), é a capacidade da criança de realizar uma atividade que requeira o apoio de funções psíquicas cujos ciclos de desenvolvimento ainda não foram completados. Dessa forma, para resolver o problema, terá que contar com o auxílio de um indivíduo mais experiente.

Em suma, no NDA, a criança se desenvolveu e adquiriu as capacidades enquanto, no NDP, essas capacidades estão em formação. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 98), “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

Sobre a relação aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2007, p. 95) afirma que “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”. Na relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, portanto entre os dois níveis, descobre-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vigotski (2007, p. 97),

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

² Nesta dissertação optamos pela designação *Nível de Desenvolvimento Atual* (NDA). Porém, a obra referenciada a que tivemos acesso (*A formação social da mente*) esse conceito é traduzido por Nível de Desenvolvimento Real. Na citação mantivemos a tradução da obra.

Para o psicólogo bielorrusso (2007, p. 98), é na ZDP que irá ocorrer a aprendizagem, pois

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

Quanto ao problema da relação aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski diz que “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. No que se refere a esses dois fenômenos na idade escolar, Schneuwly (2008, p. 51) afirma que “os desenvolvimentos não coincidem com o processo de ensino”³. Tal afirmação dialoga com Vigotski (2019, 116), quando declara que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento [...]. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta”. Desse modo, para esse autor (2019, p. 115), “o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento – zona de desenvolvimento potencial – pode ilustrar-se ainda mais comparando-se os processos de aprendizagem da criança e do adulto”. Vigotski (p. 115) faz essa comparação porque acredita que “os adultos dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem”.

É nessa zona de desenvolvimento proximal que o trabalho docente será fértil para promover aprendizagens que contribuirão para o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças e, por conseguinte, o desenvolvimento humano. De acordo com Schneuwly (2008, p. 47), “[...] o desenvolvimento na idade escolar só é possível graças ao ensino”. Para Vigotski (2019, p. 114), “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. A essa afirmação de Vigotski, ao discorrer sobre o papel do ensino no desenvolvimento, Schneuwly (2008, p. 47) acrescenta que “[...] o ensino/aprendizagem escolar [...] só é eficaz na medida em que antecipa o desenvolvimento da criança e trabalha o saber e o saber-fazer cujas bases psíquicas ainda não estão desenvolvidas”.

Segundo Schneuwly (2008, p. 52), “[...] na zona de desenvolvimento proximal que constitui o motor do desenvolvimento pela contradição entre o velho e o novo”. Para esse autor, “[...] o processo de desenvolvimento [...] procede por súbita reconstrução e reestruturação do conteúdo aprendido, sendo este último reinterpretado numa nova estrutura de saberes e saberes-fazer”. Dessa forma, de acordo com o autor genebrino (2008, p. 52),

³ Todas as traduções da língua francesa (SCHNEUWLY, 2008) presentes nesse estudo são de nossa responsabilidade.

o conceito de zona de desenvolvimento proximal [...] serve para refletir tanto o fato de que o professor ou educador ficcionalmente pensa e avalia a área que é a do próximo desenvolvimento e ensina como se este decorre automaticamente de seu ensino, quanto o fato de que o desenvolvimento, enquanto efetivamente dependente dessa ficção, não se faz segundo as leis que esta ficção propõe, mas segundo leis que lhe são específicas, por súbita reestruturação de saberes e saberes-fazer, a partir do acúmulo de conteúdos e técnicas para a resolução de problemas locais.

Isto posto, a educação escolar tem, então, um papel primordial na formação intelectual do homem e, portanto, em seu processo de humanização ao desenvolver seu psiquismo. Por isso, o ato educativo deve ser planejado para promover o desenvolvimento humano no mais alto grau de abrangência. Escolhemos como conteúdo clássico, que foi produzido historicamente pela humanidade, a Literatura Infantil como meio de aprendizagem de conceitos.

1.2 A Literatura Infantil como lugar de formação conceitual

Nesta subseção, apresentamos brevemente a definição de Literatura e suas funções (CANDIDO, 1995); as origens da Literatura Infantil e as possibilidades das obras literárias (CADEMARTORI, 2010); a emancipação da Literatura Infantil (ZILBERMAN, 2003); a potencialidade da Literatura Infantil na formação de conceitos, o desenvolvimento do psiquismo da criança e a literatura como mediadora das relações sociais (ABRANTES, 2011). Todos esses autores abordam a Literatura como um meio de humanização.

A Literatura, em um sentido amplo, abarca toda a produção escrita da humanidade. Nas palavras de Candido (1995, p. 242),

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Para Candido (2012), a literatura desempenha, na sociedade, três funções: a função psicológica, que supre a necessidade de ficção e de fantasia dos seres humanos; a função de formação da personalidade e a função de conhecimento do mundo e de si mesmo. Assim sendo, uma obra literária contribui para formação humana para além do que pode ser captado sensorialmente, e provoca mudanças qualitativas no psiquismo do leitor. De acordo com o autor (1995, p. 249), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Quanto à literatura destinada à criança, esta é recente, na história da humanidade. De acordo com Cademartori (2010), o início da literatura infantil marca a ascensão da burguesia e sua origem radica com as compilações dos contos e lendas da Idade Média por Charles Perrault, que os transformava em contos de fada. Assim, Perrault convergiu a literatura popular em infantil, com fins exclusivamente pedagógicos. Gradativamente, a literatura infantil, segundo Zilberman (2003, p. 26), “atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores [...]”.

Para Cademartori (2010), a literatura possibilita experienciar linguagens e sentidos que vão além da realidade de cada um, e possibilita também muitas interpretações e novas construções mentais sobre o real. Nas palavras da autora (2010, p. 23),

O homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura.

Ainda de acordo com Cademartori (2010, p. 33), as obras literárias

Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos. Lidam, desse modo, com a realidade concreta, por meio da que foi simbolicamente construída. A linguagem recorta o mundo, a literatura o modela.

Desse modo, a Literatura Infantil consegue proporcionar à criança, vivenciar situações fora de seu contexto social e econômico. Participar da leitura de um livro, com envolvimento, reconfigura o olhar da criança, colaborando para que adquira novos conhecimentos, uma linguagem mais elaborada e com outros sentidos.

Segundo Abrantes (2011, p. 229),

[...] a literatura infantil é considerada como mediadora das relações sociais que se efetivam no espaço escolar, portanto os conteúdos referenciados pelo livro vinculam-se com os processos de desenvolvimento da capacidade de pensar na medida em que se apresentam como desafio à compreensão das crianças.

De acordo com Abrantes (2011, p.171), a literatura infantil de boa qualidade caracteriza-se como forma artística mais elaborada, com enunciados mais complexos, que possibilita a construção de significados sociais. Para Abrantes (2011, p.38), “ao se apropriar

do conteúdo de um livro é como se a criança tivesse vivenciado aquela experiência, o que enriquece as suas capacidades de se humanizar com a ampliação dos horizontes cognitivos”. O autor acrescenta que essas objetivações ampliarão as possibilidades de verbalização do pensamento. Nas suas palavras (2011, p. 160),

[...] podemos conceber o livro infantil como resultado da caminhada do pensamento rumo à expresso verbal, portanto expressa-se como pensamento objetivado, e, ao mesmo tempo constitui-se como signo, visto caracterizar-se como objeto social, perceptível sensorialmente, representante de “outro” que não é ele mesmo. Desse modo, a criança que entra em relação com o livro infantil apreendendo a história nele contida, pela mediação do professor, estabelece nexos com uma imagem ideal de objetividade social.

Uma obra literária de qualidade é uma forma de apresentação já organizada dos conhecimentos historicamente acumulados que, no momento da leitura, pode ativar o psiquismo humano, compreendido pelas funções sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. No ato da leitura todas essas funções são mobilizadas e tem-se o psiquismo funcionando interfuncionalmente. Durante a leitura, quando é algo que envolve os sentidos humanos, leva a uma assimilação ativa na qual ocorre interações entre quem lê e quem escuta.

Para Abrantes (2011), o livro infantil contribui com o desenvolvimento dos processos de pensamento por meio de momentos de experiência, nos quais a criança, com a interação, apropria-se das vivências disponibilizadas e incorpora, ao seu psiquismo, o que contribui para a possibilidade de saltos qualitativos nas suas funções psicológicas superiores. Sendo assim, o livro de literatura infantil oferta saber para o desenvolvimento das estruturas de pensamento e quando o signo se torna instrumento da conduta consciente do indivíduo não existe um processo irreversível, pois já transformou o psiquismo. É exatamente esse processo de transformação que consiste no potencial formador e humanizador da Literatura, de modo geral, e da Literatura Infantil, de modo específico.

No que se refere à contribuição da Literatura Infantil para a formação de conceito, existe uma relação intrínseca entre a Literatura Infantil e a Escola. No contexto escolar, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a literatura infantil é utilizada para mediar as relações sociais e, ao pensar sobre o conteúdo proposto no livro infantil, desenvolve e amplia as capacidades de pensamento, de linguagem, bem como de todas as funções psíquicas. Na escola, os livros infantis também contribuirão para mediar as ações educativas, pois possibilitam que as crianças entrem em contato com conhecimentos, resultados das experiências humanas. Tais experiências serão disponibilizadas, em forma

de conhecimentos sistematizados para o trabalho educativo com intencionalidade, levando em consideração as particularidades das crianças. Abrantes (2011, p.31) destaca “a importância dos conteúdos objetivados nos livros infantis como mediadores das relações sociais que se realizam no espaço escolar”, tendo o livro como objeto social que orienta a criança na percepção do mundo e da realidade. O livro através da linguagem transforma conhecimento histórico em conhecimento individual, pois, segundo Abrantes (2011, p. 53), “os conteúdos dos livros infantis, quando apropriados pelas crianças, podem tornar-se mediadores de suas ações, interpondo-se entre a criança que percebe o mundo e a realidade”.

Para Abrantes (2011, p. 168),

Considerando a leitura para crianças, temos que o livro encontra na fala uma forma de materialização, assim a comunicação verbal ativa a dialética entre os aspectos exteriores e interiores do objeto social livro infantil. Somente assim a sua objetividade social é revelada, apresentando idealmente a realidade para a criança.

Um livro, ao ser enunciado, nunca provoca as mesmas significações nas crianças, mesmo que sejam as mesmas, pois o movimento de funções superiores (sensação, percepção etc.) sofreram mudanças e se constituíram novos nexos deixando evidente que, na leitura em grupo, os significados são construídos, pois estes são uma construção social. As palavras, quando organizadas na forma literária, mesmo que se tratando daquelas já conhecidas do cotidiano, ganha uma pluralidade de significações. Em contato com uma obra literária, os significados de determinados conceitos serão requalificados e os sentidos ganham novas apropriações. Dado o caráter da plurissignificação da obra literária, ampliam-se as possibilidades de interpretações e, dessa forma, novas significações podem ser atribuídas à mesma palavra e, assim, ter-se-ão ampliado as esferas de significações.

A colaboração da literatura infantil para formação de conceito é a de ampliar os sentidos em relação a um objeto ou fenômeno caminhando para que ocorra a construção de um significado social. É a evolução do sentido que contribui para a estabilidade do significado, sendo que a palavra, ao passar pelo livro, não é inerte e, ao ser enunciada, provoca sentidos se encaminhando para significações. Segundo Abrantes (2011, p.167), “a compreensão do enunciado é considerada como uma forma de diálogo” que leva ao processo de significação.

No trabalho com o desenvolvimento de conceitos, a literatura infantil tem muito a oferecer, pois, se bem-organizada, possibilita muitos diálogos com o autor, com o adulto experiente e com os colegas que estão participando desse momento. Esses diálogos trocados nas relações interpessoais são interiorizados pelas crianças e lhes oferecem

segurança ao objetivar em fala para organizar seus pensamentos em torno de um conceito. O conteúdo dos livros infantis, se assimilados, promoverá a articulação dos processos de pensamento, que levará, gradativamente, a uma tomada de consciência da realidade, dos problemas humanos, por meio do movimento de conhecimentos, promovendo a formação de conceitos. Através de ações sistematizadas e intencionais no processo de ensino, a literatura pode contribuir para a internalização dos conceitos científicos, pois possibilita a compreensão de fenômenos da realidade e ao mesmo tempo se coloca como desafio, suscitando o que a criança já internalizou para chegar ao que ainda não se apropriou.

De acordo com Cademartori (2010), a obra literária infantil, em um ensino planejado e sistematizado, possui a potencialidade de mediar ações educacionais, com vistas no início a moldar a face fonética das palavras contidas no livro, e para mais além a face semântica, pois sempre apresenta os vocábulos com significado social, no qual uma ideia já está estruturada em linguagem.

A escolha da obra para um ensino organizado deve atender a critérios baseados em fundamentos teóricos, no caso, para Psicologia Histórico-Cultural, levar em conta as contribuições para o desenvolvimento do psiquismo tendo o indivíduo como ser social e histórico. A leitura de apenas uma obra literária pode não ser de grande impacto, mas serão as pequenas mudanças que ocorrerão com a periodicidade dessa ação que gerará uma transformação qualitativa, pois é a acumulação quantitativa que irá provocar a mudança qualitativa ao ponto de levar a um salto qualitativo.

Nas palavras de Abrantes (2011. p.41),

[...] os processos de desenvolvimento são tratados como movimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, ou seja, a mudanças qualitativas. As mudanças qualitativas não ocorrem gradualmente, mas como resultantes da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais operam por saltos revolucionários que transformam qualitativamente fenômenos e objetos.

Isto posto, a literatura muito contribui para apresentar à criança outros universos, além da sua realidade vivenciada. Portanto, é um caminho para que se aproprie de conhecimentos historicamente construídos.

Na seção seguinte, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesta seção, retomamos a pergunta e os objetivos de pesquisa, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que engloba o contexto da investigação de campo, com suas características geográficas e físicas, bem como o perfil dos participantes; o tipo de investigação (método) e a descrição do plano de ação da pesquisa-ação. Na sequência, descrevemos os procedimentos metodológicos, a intervenção didática por meio da qual foi produzido o material para análise e, por fim, o processo de elaboração do conjunto de provas de cunho diagnóstico e da sequência didática, descrevendo cada uma das atividades que as constituem.

Com a metodologia proposta, queremos responder a seguinte pergunta: Que aspectos da definição da palavra (tipos de enlaces) dada pela criança podem ser tomados como indícios de que ocorreu desenvolvimento no seu significado, após realizar práticas de linguagem mediadas pela Literatura Infantil?

Quanto ao objetivo geral, este estudo pretende investigar indícios da formação de conceitos na criança em processo de alfabetização, mediada pela Literatura Infantil. Para tanto, ocupou-se: 1) analisar se a criança é capaz de nomear objetos e/ou fenômenos; como os define; 2) identificar se, nessa definição, isola algum dos seus traços, e que tipo de traço é isolado; 3) verificar se a criança é capaz de introduzir a palavra nominativa do objeto/fenômeno a um sistema de conceitos em determinada categoria; 4) investigar se o significado atribuído a um determinado conceito sofreu mudança, ao longo do procedimento didático realizado, e analisar como as estruturas de generalização da criança, antes e depois desse trabalho para verificar se houve avanços na estrutura semântica dos conceitos.

2.1 Contexto da pesquisa: aspectos geográficos e físicos

Esta pesquisa vincula-se ao projeto registrado na Plataforma Brasil, obtendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número 45790621.9.0000.5398. O presente trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEPE), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para a apreciação, sendo aprovado por meio do Parecer número 4.904213.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do sistema municipal de Bauru – SP, localizada em um bairro periférico, com participantes, em sua maioria, em situação de

pobreza ou extrema pobreza. É uma escola relativamente de pequeno porte, pois comporta apenas catorze turmas, sendo sete no período da manhã e sete, à tarde.

As equipes pedagógica e administrativa são compostas por uma diretora; uma vice-diretora; uma coordenadora; catorze professores do ensino fundamental - anos iniciais; oito professores especialistas (um de educação física; uma de arte; três de inglês; dois professores da educação especial) e uma cuidadora.

2.1.1 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa frequentam uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, composta por vinte e dois alunos, com faixa etária de 5 e 6 anos, pertencentes a famílias de baixa renda, cuja informação foi verificada por meio de questionário realizado junto aos seus responsáveis. Quem assume a responsabilidade de responder pelo acompanhamento da vida escolar é, em sua maioria, a mãe, com os seguintes graus de instrução: duas com ensino fundamental incompleto; uma com ensino fundamental completo; três com ensino médio incompleto; dez com ensino médio completo; três com ensino superior incompleto e apenas uma com ensino superior completo. No bairro em que está situada a escola, no qual a maioria dos alunos mora, não se oferecem oportunidades de atividades culturais para os moradores. E, durante as rodas de conversas, que são realizadas semanalmente, com o tema “O que você fez no final de semana?”, as crianças não verbalizam contatos com museus, teatro, festivais musicais ou bibliotecas. Nos relatos constam apenas passeios que realizam com a família, cujos lugares são circunscritos à casa de parentes, ao centro comercial, a shopping e à igreja.

Ressaltamos que, devido à pandemia da COVID-19, que motivou a suspensão das aulas presenciais, por aproximadamente dois anos, esses participantes não frequentaram presencialmente as aulas, em uma unidade escolar, nas etapas Infantil IV e Infantil V. Dessa forma, nos anos escolares de 2020 e 2021, respectivamente, tiveram acesso apenas a atividades impressas, que deveriam ser realizadas sob a orientação dos pais ou responsáveis. Estes, por sua vez, invariavelmente, apresentaram dificuldade para o entendimento de como orientar a realização das atividades e alegaram falta de tempo para executar essa tarefa, em razão do trabalho.

A professora-pesquisadora atua na profissão há vinte e quatro anos. Nos três anos iniciais da carreira atuou na educação especial e, há vinte e um anos, atua no ensino fundamental - anos iniciais. Na maioria do tempo do magistério, lecionou no primeiro ano.

Neste momento, trabalha no sistema municipal como professora e, na rede estadual, como vice-diretora.

No próximo item, discorreremos sobre os métodos que fundamentaram a pesquisa.

2.2 Métodos mediadores desta investigação

O ato de se apropriar do conhecimento necessita de uma postura ativa do indivíduo perante o objeto a ser apreendido. É na práxis que os saberes poderão ser compreendidos em sua totalidade. O método que nos permite apropriarmos da realidade e apreender o objeto em seu movimento é o materialismo histórico e dialético. Considerando os fundamentos teóricos (psicológicos e pedagógicos) desta pesquisa, este estudo toma esse método de análise para interpretar a realidade do desenvolvimento do significado da palavra definida por crianças no processo de alfabetização.

Segundo Vigotski (2007, p. 68), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”, isto é, esse é o requisito básico do método dialético. O autor (2007, p. 69) traz princípios para a investigação de fenômenos humanos, a partir do método do materialismo histórico-dialético, que são:

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Em uma pesquisa, é preciso superar o imediato, a aparência. Portanto, para compreender o fenômeno (mudança no significado da palavra), neste método, é necessário atingir a essência (traço identitário da palavra), para se revelar o movimento dialético guiado pelo abstrato (tipos de enlaces por trás das palavras), que irá culminar no concreto pensado (a conceitualização). De acordo com Vigotski (2007, p. 68), “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

Os métodos de *determinação do conceito*, de *comparação e diferenciação e de classificação* (LURIA, 1986) contribuíram, nesta pesquisa, possibilitando a compreensão do real imediato em relação à estrutura semântica da palavra, em um concreto pensado, captando as múltiplas determinações da elaboração do pensamento em uma criança no processo de alfabetização.

Por esta pesquisa ter sido desenvolvida em um programa de pós-graduação em nível de mestrado profissional, optamos por estruturar suas etapas tendo por base a metodologia da pesquisa-ação, por ser desenvolvida no ambiente onde a própria pesquisadora atua como professora, ou seja, as ações são desenvolvidas pela própria pesquisadora.

No próximo tópico, discorreremos sobre tais etapas, seguindo o delineamento da pesquisa-ação.

2.3 Estruturação da pesquisa: metodologia da pesquisa-ação

A pesquisa foi estruturada de acordo com a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996). As etapas da pesquisa-ação consistem em identificar o problema a ser pesquisado (demarcação do NDA); pesquisa na literatura para fundamentar teórico-metodologicamente a realização da pesquisa; elaboração e um plano de ação (construção do conjunto de provas de cunho diagnóstico e da SD); aplicação do plano de ação (ações diagnósticas e desenvolvimento da SD com a turma pesquisada) e avaliação do plano de ação desenvolvido (análise das definições dos conceitos produzidas pelos participantes). A seguir, descrevemos cada uma dessas etapas.

Na primeira etapa da metodologia da pesquisa-ação, elegemos como problema a ser investigado indícios da formação de conceitos na criança em processo de alfabetização. Para mediar essa formação, usamos como instrumento a Literatura Infantil. Assim sendo, selecionamos duas obras literárias, levando em conta o ser humano como sujeito histórico e os fenômenos que sofrem mudanças, baseando-se em uma concepção dialética da realidade histórica. As obras escolhidas são: *A quarta feira de Jonas*, de Socorro Acioli e *A menina que engoliu o mundo*, de Fê. De cada um desses livros foi escolhido um conceito geral e outros que giram ao seu entorno.

A quarta feira de Jonas, de Socorro Acioli, foi escolhida para gestar o conceito de *lixo* e seus enlaces semânticos. Os outros conceitos selecionados dessa obra são: *rua*, *esgoto*, *reciclagem*, *coletar*, *sujeira* e *saco plástico*. *Lixo* é o tema central e as palavras que estão interligadas são *saco plástico*, que é o objeto que permeia toda a história e começa sendo jogado na *rua* e vai parar no *esgoto*. Em um segundo momento, traz a importância de *coletar* o material a ser enviado para *reciclagem* e, ao final, a conclusão da autora para refletir sobre *sujeira*. Nesta obra, a autora desenvolve um enredo no qual possibilita a reflexão do leitor sobre as ações e suas consequências no que se refere ao personagem da história infantil, levando a criança a se projetar na história.

A menina que engoliu o mundo, de Fê, foi selecionada com o intuito de gestar o conceito de mundo e seus enlaces semânticos. Dessa narrativa, foram também selecionados os seguintes conceitos: *oceano*, *superfície terrestre*, *fauna* e *cidade*. Mundo é o tema principal da história e a autora apresenta características do *oceano*, *superfície terrestre*, *fauna* e *cidade*. O enredo dessa obra literária infantil proporciona que a criança entre em contato com o significado de mundo por meio da linguagem escrita, levando em consideração os vários sistemas que compõem o significado dessa palavra.

Foram três os critérios da seleção dessas obras. O primeiro é o fato de tais livros selecionados interpretarem e reproduzirem a realidade vivenciada pela criança. São obras que constituem uma síntese da realidade, unidade com suas contradições, que contemplam respostas necessárias a problemas da realidade de cada participante. O segundo critério para a seleção das obras infantis foi o potencial de esses livros possibilitarem à criança desenvolver pensamento e a gestar as operações de abstração com vistas a iniciar um processo de conceituação. Em outras palavras, possibilitam um diálogo do sujeito com o objeto, principiando a possibilidade de elaborar a síntese da realidade, visando à reconstrução mental, tanto da criança como do objeto, em direção à superação. Finalmente, o terceiro critério para seleção das obras literárias é se o livro demonstra uma concepção centrada na relação sujeito-objeto sem polarização e pensando em conceitos dinâmicos, sendo partes da totalidade histórico-social. De outro modo, o livro é usado como texto, sendo, assim, uma sistematização de conceitos com contexto, no qual assume um sentido, pois se refere à totalidade histórico-social dos sujeitos, verificando se a linguagem empregada no texto tem as crianças como “sujeitos de e da linguagem”, com um discurso dialógico de natureza dialética da realidade (JANTSCH, 1996, p. 43).

Para iniciarmos o processo dessa investigação, foi desenvolvido um procedimento baseado no *método de determinação do conceito* (Luria, 1986) que consiste em questionar cada participante através da pergunta “o que é ...” para investigar o que se sabe sobre cada conceito a ser estudado. Essa atividade teve como objetivo demarcar o NDA inicial das crianças sobre a compreensão dos conceitos retirados das obras literárias escolhidas para mediar o caminho para a mudança do significado da palavra.

Na segunda etapa da pesquisa, realizamos estudos preliminares sobre as teorias que a fundamentam, com o intuito de subsidiar teoricamente as ações posteriores. A pesquisa bibliográfica, realizada em torno da Psicologia Histórico-Cultural com o desenvolvimento humano e formação de conceitos, foi feita tendo por base os autores Vigotski (2009 e 2007), Luria (1986), Martins (2013). E as potencialidades da Literatura Infantil como instrumento de

desenvolvimento do psiquismo humano e da formação da consciência, em Abrantes (2011). Toda essa produção aqui apresentada, com cujos autores dialogamos nesta pesquisa, encontra-se sintetizada na seção teórica deste trabalho.

Na terceira etapa desta pesquisa, elaboramos um conjunto de provas diagnósticas baseadas em Luria (1986) e uma Sequência Didática, que se entrelaçam a fim de produzir material para a análise de como a criança gesta o significado de conceitos, inicia os primeiros enlaces semânticos e se coloca a caminho para a construção e reconstrução de sentidos e significados das palavras. Para isso, foi elaborado um plano de ação organizado em duas etapas: a primeira compreende a aplicação dos três métodos (Luria, 1986) para avaliar os sistemas de enlaces presentes na palavra; a segunda, uma SD que consiste na organização do ensino para gestar a formação de conceitos mediada por obras da Literatura Infantil e a construção de um sistema de hierarquia de conceitos, que culminou na produção escrita de um texto pertencente ao gênero glossário.

Na quarta etapa desta pesquisa, implementamos o plano de ação desenvolvendo o conjunto de provas diagnósticas (Luria, 1986) e a Sequência Didáticas planejada, que estão descritas a seguir, de forma detalhada, com objetivos e atividades para cada obra literária selecionada. E, na quinta etapa, realizamos a avaliação do plano de ação desenvolvido. Para concretizar essa etapa, foram feitas transcrições das enunciações dos participantes, antes e depois da interpretação das obras literárias, as quais constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa. As definições dos conceitos na fase de diagnóstico foram confrontadas com as definições dadas para os mesmos conceitos, a leitura das obras. Esse confronto teve por objetivo observar se ocorreu mudança no sentido e significado das palavras selecionadas do livro infantil, para esse fim.

2.3.1 Construção do *corpus* de análise

O *corpus* de análise (material fatural) é constituído pelas enunciações das crianças produzidas durante a realização das diversas atividades orais, as quais foram gravadas e transcritas para análise. As transcrições foram realizadas identificando os participantes da pesquisa com nomes fictícios para preservar sua identidade.

A seguir, apresentamos o material constitutivo do *corpus* de análise.

Material para análise	Apêndice
Obra literária <i>A quarta-feira de Jonas</i> (Socorro Acioli)	
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	1
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de comparação e diferenciação (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	2
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - quarto excluído - (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	3
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - classificação livre - (LURIA, 1986) para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	4
- Transcrição das enunciações produzidas durante a realização da atividade que define os conceitos <i>verbetes e dicionário</i>	5
- Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do poema <i>Dicionário</i> , de José Paulo Paes	6
- Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do livro <i>A quarta-feira de Jonas</i> , de Socorro Acioli	7
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do dispositivo didático para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	8
- Transcrição das enunciações produzidas durante a construção do fluxograma dos conceitos estudados para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	9
- Transcrição das enunciações produzidas durante a escrita coletiva dos verbetes dos conceitos estudados para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	10
- Transcrição das enunciações produzidas durante as definições dos conceitos NDA final após a realização do procedimento didático para <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i>	11
Obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Fê)	
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986) para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	16
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de comparação e diferenciação (LURIA, 1986) para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	17
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - classificação livre - (LURIA, 1986) para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	18
- Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do livro <i>A menina que engoliu o mundo</i> de Fê para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	19
- Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do dispositivo didático para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	20
- Transcrição das enunciações produzidas durante a construção do fluxograma dos conceitos estudados para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	21
- Transcrição das enunciações produzidas durante a escrita coletiva dos verbetes dos conceitos estudados para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	22
- Transcrição das enunciações produzidas durante as definições dos conceitos NDA final após a realização do procedimento didático para <i>mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna</i>	23

A seguir, apresentamos os critérios por meio dos quais esse material fático foi analisado.

2.3.1.1 Critérios de análise

Os critérios de análise foram elaborados pautados na teoria de Vigotski (2001; 2009) e Luria (1986), buscando captar o movimento de generalização do pensamento, tanto na estrutura da palavra como nos enlaces presentes nesta.

Quadro 1: Critérios de análise da formação de conceitos

Obras literárias	Conceitos retirados da obra literária	Critérios de avaliação	Estrutura semântica da palavra	Tipo de enlaces presentes na palavra
A quarta-feira de Jonas, de Socorro Acioli	lixo; rua; reciclagem; esgoto; sujeira; saco plástico; coletar.	- não consegue formar uma imagem subjetiva do conceito	Ausente	Não há enlaces
		- a formação subjetiva do conceito ainda é um amálgama de palavras na qual estas não possui nexos entre si.	Não estabelece nenhuma relação	Nexo desconexo (VIGOTSKY, [2001]2009, p. 177)
		- define o conceito com sentido afetivo que este tem na vida; cuja a definição é marcada pelos pronomes pessoais de primeira pessoa que implica o sujeito na experiência. - enumera atributos em vez de definir; marcados por adjetivos. - define o objeto com tautologias (uso do conceito pelo próprio conceito). - define por evocação associativa motivada por experiências ou estudos anteriores de conceitos, os quais são transpostos de forma sincrética ao novo conceito.	Relação afetiva com o conceito	Enlaces afetivos
		- descrição situacional e concreta de experiência pessoal; - descreve o objeto/fenômeno pelos atributos físicos básicos (aparência) e funções práticas (uso); - considera os atributos peculiares do objeto e isola uma característica periférica.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação	Enlaces situacionais
A menina que engoliu o mundo, de Fê	mundo; oceano; cidade; superfície terrestre; fauna.	- define o objeto descrevendo sua estrutura e operações (citando suas características); - define verbalmente o conceito e realiza operações vinculadas a essa definição; - define o conceito mas não o relaciona com os conceitos cotidianos; - tenta definir citando o traço essencial do objeto/fenômeno, sua função e sua relação com outros conceitos; - tenta esclarecer um conceito por meio de outro	Indícios de transição para embrião conceitual	Indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Para analisar o traço essencial (identitário) dos conceitos retirados das duas obras, mencionados anteriormente, conforme o penúltimo critério de avaliação, constante no quadro 1, buscamos as entradas no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001). Para tanto, demos primazia à primeira acepção que aparece na entrada de cada conceito. Para alguns foram apresentadas mais de uma acepção para complementar o significado da primeira.

Quadro 2 - Acepção com traço essencial dos conceitos retirados das narrativas infantis

Obra Literária	Conceito	Acepção
A quarta- feira de Jonas	lixo	*substantivo masculino 1 qualquer objeto sem valor ou utilidade, ou detrito oriundo de trabalhos domésticos, industriais etc. que se joga fora
	rua	*substantivo feminino 1 via pública urbana ladeada de casas, prédios, de muros ou jardins
	esgoto	*substantivo masculino 1 m.q. esgotamento (no sentido de 'ato ou efeito') 2 abertura ou cano por onde correm ou se esgotam líquidos ou dejeções 2.1 sistema de canalização, ger. subterrâneo, que recebe a água da chuva e os detritos de um c conjunto populacional para fins higienizantes; esgotamento
	reciclagem	*substantivo feminino 1 ato, processo ou efeito de reprocessar uma substância, quando sua transformação está incompleta ou quando é necessário aprimorar suas propriedades ou melhorar o rendimento da operação como um todo
	coletar	*verbo 1 t.d. fazer coleta de; colher, recolher, juntar
	Sujeira	*1 ato ou efeito de sujar; imundície, porcaria, sujeidade 1.1 mancha, nódoa de (poeira, barro, graxa ou qualquer substância grudenta) 1.2 acúmulo de detritos, poeira, restos em (algum lugar)
	saco plástico	*1 receptáculo de pano, papel, couro, borracha ou material plástico, aberto apenas por cima
A menina que engoliu o mundo	mundo	*substantivo masculino 1.1 totalidade dos astros e planetas; firmamento, universo.
	oceano	*substantivo masculino 1.1 vasta extensão de água salgada que cobre três quartos da Terra; mar.
	Superfície terrestre	** A superfície da Terra é uma união dinâmica de sua crosta sólida, sua atmosfera, sua hidrosfera e sua biosfera, todos atuando em conjunto para produzir uma sinfonia de formas em constante renovação e mudança.
	fauna	*substantivo feminino 1.1 a vida animal.
	cidade	*substantivo feminino 1.1 aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo; urbe.

Fonte: *HOUAISS (2001).

**Enciclopédia do Sistema Solar, 2ª edição (2007).

2.3.2 Aplicação do método de determinação do conceito (demarcação do NDA inicial)

Antes da intervenção didática, realizamos um procedimento diagnóstico para elucidar qual(is) o(s) sistema(s) de enlaces que se encontra(m) por trás das palavras, retiradas de narrativas infantis, produzidos pela criança em processo de alfabetização, por meio do *método de determinação do conceito* (LURIA, 1986). O plano de ação para determinar o conceito que a criança tem sobre palavras retiradas das obras literárias infantis (demarcação do NDA inicial das crianças em relação ao significado dessas palavras) foi embasado nos métodos de sistemas de enlaces presentes na palavra (LURIA, 1986), para “o desenvolvimento dos conceitos e os métodos para sua investigação”.

O *método de determinação de conceitos* (Luria, 1986), aplicado nesta pesquisa, consistiu basicamente em perguntar aos participantes “O que é ...?”, para cada uma das palavras selecionadas, com o objetivo de demarcar o NDA inicial acerca dos enlaces que a criança já estabelece com determinadas palavras, de cada obra literária escolhida.

No quadro a seguir, estão contidas as obras selecionadas para mediar a formação de conceitos, as ações a serem desenvolvidas em cada obra literária, com o objetivo de identificar o significado atribuído pelas crianças a cada uma das palavras selecionadas dessas obras, e as atividades desenvolvidas.

Quadro 3: Sinopse da demarcação do NDA inicial sobre conceitos retirados de obras infantis, feita a partir do *método de determinação do conceito* (Luria, 1986)

Obras literárias	Ações	Objetivos	Aplicação
1ª Etapa Explorando conceitos da obra <i>A quarta-feira</i> , de Jonas de Socorro Acioli	Demonstração do sistema de enlaces presentes na palavra (laços semânticos dominantes) em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental	- Avaliar os sentidos das palavras lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira, saco plástico , retiradas da obra literária infantil	1) Questionar o que sabem sobre lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira, saco plástico , por meio da pergunta “O que é...?” 2) Registrar as respostas dos participantes, através de gravação da voz para posterior transcrição, para constituir o material de análise para a demarcação do NDA inicial da estrutura semântica da consciência dos participantes, nesta etapa do desenvolvimento.
2ª Etapa: Leitura e interpretação da obra <i>A menina que engoliu o mundo</i> , de Fê		- Avaliar os sentidos das palavras mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade , retiradas da obra literária infantil	1) Questionar o que sabem sobre mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade , por meio da pergunta “O que é...?” 2) Registrar as respostas dos participantes, através de gravação da voz para posterior transcrição, para constituir o material de análise para a demarcação do NDA inicial da estrutura semântica da consciência dos participantes, nesta etapa do desenvolvimento.

Fonte: elaboração da pesquisadora

A seguir, discorreremos sobre a atividade de diagnóstico, com a finalidade de demarcar o NDA inicial.

Os participantes foram orientados pela professora-pesquisadora sobre como a atividade seria desenvolvida e que seria gravada, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram realizados alguns questionamentos para os participantes objetivarem a definição sobre os conceitos retirados das duas obras literárias. No início de cada novo questionamento, escrevíamos na lousa a pergunta “O que é...?”. Para a obra *A quarta-feira de Jonas*, foi perguntada a definição dos seguintes conceitos: **lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira, saco plástico**. E, para a obra *A menina que engoliu o mundo*, os conceitos: **mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade**. A dinâmica para a realização dessas atividades consistia em levantar a mão para responder à pergunta padrão sobre cada conceito selecionado. Os participantes responderam-na livremente, sem nenhuma intervenção da professora. Para tanto, manifestaram-se em uma ordem aleatória e a professora identificava quem estava com a mão levantada para falar. A maioria teve interesse em participar, respondendo a, pelo menos, uma das indagações.

No início, pensamos em escrever as respostas na lousa, mas, depois, abandonamos a ideia porque nos demos conta de que, desta maneira, demandaria muito tempo, e a atividade ficaria muito longa, o que poderia desencadear perda do interesse dos participantes em realizá-la e se dispersariam, por ser crianças de primeiro ano escolar.

No tópico seguinte apresentamos a sinopse das provas diagnósticas e da Sequência Didática.

2.3.3 Apresentação do conjunto de provas diagnósticas e da Sequência Didática

Com o objetivo de gestar a formação de conceitos, elaboramos um conjunto de provas diagnóstica (Luria, 1986) e uma Sequência Didática, sendo o primeiro procedimento baseado nos métodos de *comparação e diferenciação* e de *classificação* (LURIA, 1986), e a SD, estruturada de acordo com o modelo de Sequência Didática proposto pela Escola de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

2.3.3.1 Conjunto de provas diagnósticas: observação sobre o modo com o qual o participante se relaciona com o significado da palavra

Esse conjunto de provas diagnósticas (Luria, 1986) foi elaborado para observar como a criança se relaciona com o significado da palavra (enlaces afetivos, situações real-concretas ou se apresenta indícios de transição para embrião conceitual). Está fundamentado nos dois métodos: *método da comparação e diferenciação* e *método da classificação (do quarto excluído e da classificação livre)* (LURIA, 1986).

O quadro 4 apresenta o conjunto de provas diagnósticas (Luria, 1986) com a aplicação dos métodos mencionados, e as atividades que foram desenvolvidas em cada um.

Quadro 4: Sinopse do conjunto de provas diagnósticas (Luria, 1986): investigação do significado da palavra a partir dos métodos de Comparação e diferenciação e de Classificação

Obras literárias	Ações	Objetivos	Atividades
1ª Etapa <i>A quarta-feira</i> , de Jonas de Socorro Acioli	Comparação e diferenciação: separar o traço comum e incluir o conceito em uma categoria	- Identificar o traço comum dos conceitos lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira, saco plástico .	Comparação entre objetos diferentes para identificação do que há de comum entre eles, quais sejam: a) uma porção de garrafas de vidro sujas e uma porção de garrafas de plástico sujas. b) uma lixeira e um saco de <i>lixo</i> . c) um monte de <i>lixo</i> reciclável e uma porção de <i>lixo</i> orgânico.
	Classificação “quarto excluído”: adentramento na estrutura interna do significado da palavra	- Observar se o aprendiz identifica a estrutura interna do significado da palavra	1) Apresentação da imagem de um saco de <i>lixo</i> , plantação de girassol, uma porção de <i>lixo</i> orgânico e uma porção de garrafas de vidro sujas. Solicitação ao participante que escolha três imagens que podem ser incluídas em um mesmo conceito. 2) Apresentação da imagem de uma lata de refrigerante, saco de <i>lixo</i> , uma lixeira de reciclável e uma lixeira. Solicitação ao participante que escolha três imagens que podem ser incluídas em um mesmo conceito. 3) Apresentação a imagem de uma caçamba, uma lixeira de reciclável, uma vassoura e uma lixeira de pedal. Solicitação ao participante que escolha três imagens que podem ser incluídas em um mesmo conceito.
	Classificação livre	- Observar se o aprendiz agrupa objetos e se nomeia tais agrupamentos com um conceito.	Disposição na lousa das seguintes figuras: pessoas em uma usina de <i>reciclagem</i> separando <i>lixo</i> ; pilhas de <i>lixo</i> reciclável já separadas; caminhão da coleta seletiva; uma porção de <i>lixo</i> orgânico; uma porção de garrafas de vidro sujas; uma porção de <i>lixo</i> reciclável; uma porção de garrafas plásticas; uma <i>rua</i> de pedra; uma <i>rua</i> de asfalto; uma <i>rua</i> de terra, uma tubulação de <i>esgoto</i> ; um rio de <i>esgoto</i> ; uma imagem de um cano de <i>esgoto</i> por dentro e uma embalagem de plástico vazia com etiqueta, para, em primeiro momento, serem agrupadas livremente de tal forma que cada agrupamento possa ser nomeado com um conceito. Num segundo momento, reduzir o número de agrupamentos feitos em apenas três, renomeando-os e justificando a base sobre a qual faz esses três agrupamentos.
2ª Etapa <i>A menina que engoliu o mundo</i> de Fê	Comparação e diferenciação: separar o traço comum e incluir o conceito em uma categoria	- Identificar o traço comum dos conceitos mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade .	Comparação entre objetos diferentes para identificação do que há de comum entre eles, quais sejam: a) uma figura do <i>oceano</i> e de um rio. b) uma figura do Planeta Terra e do Sol. c) uma figura do Planeta Terra e do <i>oceano</i> .
	Classificação “quarto excluído”: adentramento na estrutura interna do significado da palavra	- Observar se o aprendiz identifica a estrutura interna do significado da palavra	1) Apresentação da imagem do <i>oceano</i> , do Sol, de uma cadeira e do planeta Terra. Solicitação ao participante que escolha três imagens que podem ser incluídas em um mesmo conceito. 2) Apresentação da imagem de um <i>oceano</i> , uma bola, uma floresta e do planeta Terra. Solicitação ao participante que escolha três imagens que podem ser incluídas em um mesmo conceito. 3) Apresentação da imagem de um <i>oceano</i> , de um dragão, do Sol e do planeta Terra. Solicitação ao participante que escolha três imagens que podem ser incluídas em um mesmo conceito.
	Classificação livre	- Observar se o aprendiz agrupa objetos para conceituar.	Disposição na lousa das seguintes figuras: uma onça, um passarinho, um sapo, um peixe, um grilo, da floresta amazônica, um vale, um campo, um <i>oceano</i> , um rio, do Sistema Solar, do planeta Terra, do Sol, da Lua, uma bola, uma cadeira, uma cama e uma <i>cidade</i> , para, em primeiro momento, serem agrupadas livremente de tal forma que cada agrupamento possa ser nomeado com um conceito. Num segundo momento, reduzir o número de agrupamentos feitos em apenas três, renomeando-os e justificando a base sobre a qual faz esses três agrupamentos.

Fonte: elaboração da pesquisadora

A seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas no conjunto de provas diagnósticas (Luria, 1986). Embora, no momento da aplicação dos métodos, as provas foram realizadas sequencialmente por obra literária, para evitar repetições, descrevemos as atividades por

provas e não por obras. Ressalvamos que a estrutura dos dois métodos (comparação e diferenciação e da classificação: quarto excluído e classificação livre) é exatamente a mesma para as duas obras, mudando-se apenas as figuras para análise. Portanto, visando à fidelidade da descrição das atividades, usaremos a mesma estrutura do texto desses dois métodos, em cada prova, para as duas obras literárias.

Nas provas de cada método (Luria, 1986), foram elaboradas atividades a partir desses métodos, realizadas oralmente, com participação espontânea dos envolvidos. Após a determinação do conceito, o primeiro método aplicado foi o *método de comparação e diferenciação* (Luria, 1986), para cada obra literária, tendo o objetivo de identificar os traços comuns dos conceitos selecionados de cada livro. Para tanto, foram projetadas três lâminas com duas figuras em cada uma (uma para cada prova), resultando, portanto, um total de três provas. Na apresentação da lâmina de cada prova foi realizado o seguinte questionamento: “O que há de comum entre...?”

Para a obra *A quarta-feira de Jonas*, na primeira prova, foram apresentadas duas figuras que pertençam à mesma categoria (uma porção de garrafas de vidro sujas e uma porção de garrafas de plástico sujas). Nessa lâmina, esperava-se que os participantes isolassem o traço comum, que é *lixo*. Na segunda prova, foram apresentadas duas figuras, cujo aspecto comum dos objetos é difícil de perceber (uma lixeira e um saco de *lixo*). Nessa lâmina, esperava-se que fosse isolado o traço comum *receptáculo de lixo*. E, na terceira prova, foram apresentadas duas figuras, contendo, em cada uma, os objetos que possuem traços diferentes mais evidentes do que os traços comuns (uma porção de *lixo* reciclável e uma porção de *lixo* orgânico). Nessa lâmina, esperava-se que os participantes isolassem o traço comum, que é *lixo*.

Para a obra *A menina que engoliu o mundo*, na primeira prova, foram apresentadas duas figuras que pertençam à mesma categoria (oceano e rio). Nessa lâmina, esperava-se que os participantes isolassem o traço comum, que é *água*. Na segunda prova, foram apresentadas duas figuras, cujo aspecto comum dos objetos é difícil de perceber (Planeta Terra e Sol). Nessa lâmina, esperava-se que fosse isolado o traço comum *sistema solar*. E, na terceira prova, foram apresentadas duas figuras, contendo, em cada uma, os objetos que possuem traços diferentes mais evidentes do que os traços comuns (Planeta Terra e oceano). Nessa lâmina, esperava-se que os participantes isolassem o traço comum, que é Planeta Terra.

O segundo método aplicado foi o *método de classificação* (Luria, 1986), cujas atividades foram elaboradas seguindo as duas etapas desse método: etapa do quarto excluído e

da classificação livre. Na etapa do quarto excluído, foram projetadas quatro figuras para os participantes selecionarem três que acreditam pertencer à mesma categoria.

Para a obra *A quarta-feira de Jonas*, na primeira prova, foram apresentadas três figuras pertencentes à mesma categoria e parecidas na sua forma (um saco de *lixo*, uma porção de *lixo* orgânico e uma porção de garrafas de vidro sujas), e uma figura diferente da categoria elencada (plantação de girassol), que o participante deveria escolher três imagens que podem ser incluídas em uma mesma categoria. Esperava-se que os participantes excluíssem a imagem da plantação do girassol e isolassem, das três figuras restantes, o traço comum e as incluíssem na categoria *lixo*. Na segunda prova, foram apresentadas três figuras de objetos pertencentes à mesma categoria, mas diferentes na aparência (saco de *lixo*, uma lixeira de reciclável e uma lixeira), e uma figura com a aparência idêntica a um dos três anteriores (uma lata de refrigerante), porém, pertencente a outra categoria, que o participante deveria escolher três imagens que poderiam ser incluídas em uma mesma categoria. Esperava-se que fosse excluída a imagem da lata de refrigerante e que isolassem, das três figuras restantes, o traço comum e as incluíssem na categoria *receptáculo de lixo*. Finalmente, na terceira prova, foram apresentadas três figuras de objetos pertencentes à mesma categoria (uma caçamba, uma lixeira de reciclável e uma lixeira de pedal) e uma figura pertencente a outra categoria, mas com um traço conflitivo (uma vassoura) que o participante deveria escolher três imagens que poderiam ser incluídas em uma mesma categoria. Esperava-se que excluíssem a imagem da vassoura e isolassem, das três figuras restantes, o traço comum e as incluíssem na categoria *receptáculo de lixo*.

Para a obra *A menina que engoliu o mundo*, na primeira prova, foram apresentadas três figuras pertencentes à mesma categoria e parecidas na sua forma (Sol, oceano, Planeta Terra), e uma figura diferente da categoria elencada (uma cadeira), que o participante deveria escolher três imagens que podem ser incluídas em uma mesma categoria. Esperava-se que os participantes excluíssem a imagem da cadeira e isolassem, das três figuras restantes, o traço comum e as incluíssem na categoria *sistema solar*. Na segunda prova, foram apresentadas três figuras de objetos pertencentes à mesma categoria, mas diferentes na aparência (oceano, floresta e Planeta Terra), e uma figura com a aparência idêntica a um dos três anteriores (uma bola), porém, pertencente a outra categoria, que o participante deveria escolher três imagens que poderiam ser incluídas em uma mesma categoria. Esperava-se que fosse excluída a imagem da bola e que isolassem, das três figuras restantes, o traço comum e as incluíssem na categoria *Planeta Terra*. Finalmente, na terceira prova, foram apresentadas três figuras de objetos pertencentes à mesma categoria (oceano, Sol, Planeta Terra) e uma figura pertencente

a outra categoria, mas com um traço conflitivo (um dragão) que o participante deveria escolher três imagens que poderiam ser incluídas em uma mesma categoria. Esperava-se que excluíssem a imagem do dragão e isolassem, das três figuras restantes, o traço comum e as incluíssem na categoria *sistema solar*.

Para a obra *A quarta-feira de Jonas*, na etapa da *classificação livre* (Luria, 1986), foram expostas catorze figuras impressas em tamanho A4 (folha de sulfite): pessoas em uma usina de *reciclagem* separando lixo; pilhas de lixo reciclável já separadas; caminhão da coleta seletiva; uma porção de lixo orgânico; uma porção de garrafas de vidro sujas; uma porção de lixo reciclável; uma porção de garrafas plásticas; uma *rua* de pedra; uma *rua* de asfalto; uma *rua* de terra, uma tubulação de *esgoto*; um rio de *esgoto*; uma imagem de um cano de *esgoto* por dentro e uma embalagem de plástico vazia com etiqueta. Os participantes deveriam indicar como agrupar as figuras de modo que pudessem nomear o grupo com uma só palavra. Após o agrupamento, foi solicitado aos participantes que explicassem o porquê dessa separação. Logo depois, novamente, foi-lhes solicitado que refizessem os agrupamentos, agora, em apenas três grupos, e os nomeassem, justificando a escolha do nome de cada grupo de figuras.

A primeira participante separou as catorze imagens em cinco grupos e os nomeou como: *restos de lixo*, *lixo*, *rua*, *esgoto* e *lixo de reciclagem*. Ao ser solicitado que reorganizasse as imagens em apenas três grupos, reagrupou-as, nomeando da seguinte forma: *rua*, *esgoto* e *reciclagem*. Em seguida, outro participante voluntariou-se a fazer a separação e a fez em quatro grupos, nomeando-os como *esgoto*, *reciclado*, *encomenda*, sendo que, para dois grupos, deu o mesmo nome de *esgoto*. Quando dividiu em apenas três grupos, nomeou-os como *reciclagem*, *esgoto* e *caminhão levando para o esgoto*.

Essa atividade foi interrompida pelo intervalo e avaliamos que não teria tempo hábil para que todos os participantes fizessem, individualmente, a separação. Então, decidimos separar as imagens de forma coletiva, porém, a nomeação dos grupos foi mantida para ser feita individualmente. Assim, os participantes decidiram formar dois grupos com as imagens e os nomearam individualmente. Para o primeiro grupo deram o nome de *estrada* e, para o segundo, de *lixo*. Apenas dois participantes nomearam o segundo diferentemente: um deles nomeou de *reciclável* e outro, de *esgoto*.

Após essa separação, foi novamente realizado um novo reagrupamento (parte 2 da mesma prova) pelos participantes, também de forma coletiva, mas, agora, em três grupos. E, de modo análogo à parte 1 da prova, os participantes puderam nomear cada um dos grupos

individualmente, devendo, ainda, justificar suas respostas. Todos os participantes nomearam igualmente os três grupos: *rua*, *lixo* e *esgoto*.

Para a obra *A menina que engoliu o mundo*, na etapa da *classificação livre* (Luria, 1986), foram expostas dezoito figuras impressas em tamanho A4 (folha de sulfite): uma onça, um passarinho, um sapo, um peixe, um grilo, a floresta amazônica, um vale, um campo, um oceano, um rio, o Sistema Solar, o Planeta Terra, o Sol, a Lua, uma bola, uma cadeira, uma cama e uma *cidade*. Os participantes deveriam indicar como agrupar as figuras de modo que pudessem nomear os grupos com uma só palavra. Coletivamente decidiram formar seis grupos com as imagens e os nomearam como animais, móveis, água, sistema solar, montanha e cidade. Após essa separação, foi novamente realizado um novo reagrupamento (parte 2 da mesma prova) pelos participantes, também de forma coletiva, mas, agora, em três grupos. E, de modo análogo à parte 1 da prova, nomearam agora da seguinte forma os três grupos: *animais*, *cidade* e *sistema solar*.

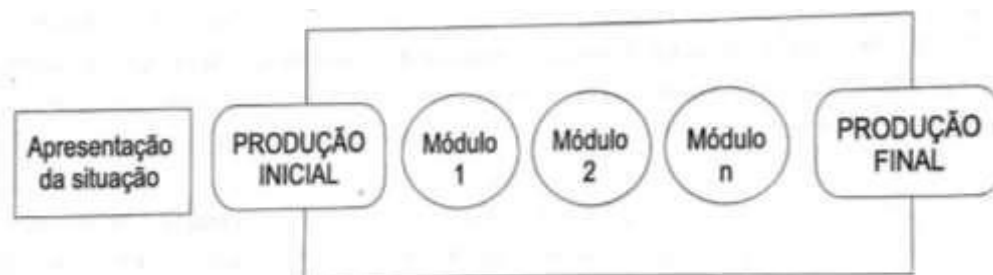
Na sequência, apresentamos a Sequência Didática, descrevendo cada uma das atividades que foram realizadas.

2.4 Sequência Didática como ferramenta para o desenvolvimento do significado da palavra

A sequência didática elaborada para investigar o desenvolvimento do significado da palavra seguiu a estrutura de base da Sequência Didática proposta pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para desenvolver linguagem oral e escrita, em um ambiente escolar. Essa ferramenta didática, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo tem na base as práticas languageiras, portanto, inicia-se com um objetivo de comunicação, ou seja, com um projeto de comunicação.

O procedimento da Sequência Didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é estruturado em quatro etapas, conforme figura 1.

Figura 1. Esquema de Sequência Didática proposta pela Escola de Genebra



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

A Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é constituída por quatro partes: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos* e *produção final*. A *apresentação da situação* é a etapa na qual é apresentado aos estudantes o projeto de dizer/escrever, em cujo momento faz-se a sensibilização ao gênero textual que mediará a produção de texto. A *produção inicial* tanto motiva o participante como apresenta, ao professor, as capacidades de linguagem já desenvolvidas, bem como as necessidades de aprendizagens dos participantes, iluminando, assim, quais conteúdos serão necessários serem abordados nos *módulos*, a terceira etapa da Sequência Didática.

Identificadas as dificuldades na produção inicial é hora de planejar e executar os módulos que, segundo os autores (2004, p. 89),

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada participante a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86),

[...] a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos participantes que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

Na última etapa da Sequência Didática ocorre a *produção final* na qual os participantes realizarão uma produção textual do gênero estudado, colocando em prática todos os conteúdos que se apropriaram nos módulos e, assim, o professor consegue analisar o que já dominam referente aquele gênero textual. Desta maneira, a Sequência Didática é uma forma de organizar o ensino que favorece tanto o professor como o aprendiz, pois deixa claro, para ambos, qual caminho percorrer e onde se quer chegar.

A seguir, apresentamos a sinopse da Sequência Didática, realizada em torno de duas obras da Literatura Infantil, para desenvolver conceitos nos participantes desta pesquisa, matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental.

2.4.1 Sequência Didática: leitura e interpretação de dois livros de Literatura Infantil para mediar a formação de conceitos e organizar a produção escrita do gênero glossário

Conforme mencionado, a sequência didática foi elaborada de acordo com a Escola de Genebra, cujo projeto de dizer/escrever apresentado à turma foi a produção oral coletiva do significado de palavras retiradas de duas obras da Literatura Infantil, transcrita pela professora, de modo a configurar a escrita de um verbete, parte do plano global do gênero glossário. Ao final da produção oral coletiva dos “verbetes” pelos participantes, transcrita pela professora, estes foram organizados num modelo textual tipificado, isto é, na configuração do gênero glossário. Assim, foram produzidos dois glossários com os conceitos estudados, um para cada uma das duas narrativas infantis. Essa sequência foi organizada para gestar a formação do conceito científico e é constituída pela mediação da leitura de livros de literatura infantil para que os participantes possam refletir, discutir e ampliar os conhecimentos sobre os conceitos selecionados, a fim de elaborarem oralmente uma definição.

De acordo com a Didática das Línguas da Escola de Genebra, a produção do texto oral, na sala de aula, não pode ser apenas o oral espontâneo, mas precisa ser planejado em torno de um gênero textual, e sistematizado por meio de uma SD, com o propósito de possibilitar que os aprendizes expressem um oral público, formal e estabeleçam relações entre os orais e a escrita (SCHNEUWLY, 2004). Dessa maneira, a proposta desta SD foi verificar se obras da literatura infantil contribuem para ampliar o repertório de palavras e refletir sobre seu significado para que este, em pleno movimento, torne-se consciente gradativamente. Nesta dinâmica a criança é confrontada a pensar as relações dos significados das palavras, e encaminhada para a formação dos conceitos científicos. Para fomentar essa dinâmica, foram feitos questionamentos pontuais para auxiliar o participante a, gradualmente, se apropriar do significado da palavra, para igualmente gestar o estabelecimento de uma hierarquia de conceitos com as palavras selecionadas das obras literárias. Essa SD também teve a finalidade de atribuir um sentido social à produção oral com destino escrito.

Para atender a essa proposta, escrevemos na lousa os conceitos que as crianças deveriam observar, como aparecem na leitura da obra literária infantil. Previamente foi elaborado um roteiro com questões pontuais para nortear a discussão e reflexão sobre a obra

literária infantil escolhida, com o intuito de colocar o participante, a partir dos conceitos selecionados, a pensar dialeticamente os fenômenos naturais e as ações humanas. O ponto central é que as crianças consigam identificar os sentidos e significados que foram atribuídos a esses conceitos na obra literária, com a finalidade de provocar uma situação para os participantes refletirem sobre esse significado e para objetivarem suas definições para tais conceitos já com as contribuições apropriadas da literatura.

A escolha da escrita do glossário deve-se ao fato de esse gênero possibilitar que a criança atribua significado às palavras de forma consciente, pela primeira vez, e realize a escolha da melhor forma de verbalizar o pensamento sobre determinado conceito que pode ser cotidiano ou científico. Além desse propósito, o glossário também serve de instrumento para capitalizar os conhecimentos e as aprendizagens desenvolvidos pela leitura e discussão das obras e pelas atividades desenvolvidas no interior da SD.

A seguir, com o quadro 5, apresentamos a sinopse da SD, constituída por sete oficinas. As oficinas de 1 a 4 foram planejadas para a discussão do livro *A quarta-feira de Jonas*; as oficinas de 5 a 7, para o livro *A menina que engoliu o mundo*.

Quadro 5: Sinopse da SD: formação de conceitos mediada pela Literatura Infantil e produção do glossário

Etapas	Ações	Objetivos	Atividades
1ª Etapa: Apresentação da Sequência Didática	Apresentação do projeto de dizer Levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre o conceito verbete	- Apresentar o projeto de comunicação: produção oral e coletiva de significados de palavras retiradas de obras da Literatura Infantil, sob a forma de verbetes para constituírem um glossário literário infantil, para circular entre alunos de outros primeiros anos. Cada palavra deve ser ilustrada - Identificar quais os conhecimentos prévios dos participantes sobre o conceito verbete.	1) Apresentação, em um cartaz do projeto de dizer: a proposta de escrita de verbetes de um glossário literário infantil. 2) Questionamentos sobre os conceitos verbete e dicionário: O que você sabe sobre verbete? Você conhece um dicionário? 3) Apresentação de alguns tipos de dicionários destinados ao público infantil para que os participantes possam manuseá-los.
	Oficina 1 Apresentação do gênero verbete	- Apresentar um verbete e identificar as características desse gênero e sua finalidade.	1) Leitura e interpretação do poema <i>Dicionário</i> , de José Paulo Paes. 2) Percepção da ordem alfabética das entradas do poema <i>Dicionário</i> , por meio da pergunta “o que você observou no poema?” 3) Manipulação de vários tipos de dicionários, com o intuito de observar como estes estão organizados em relação à apresentação das palavras. 4) Leitura do verbete <i>aula</i> em um dos dicionários que manusearam para comparar o significado circulado por este com o sentido de <i>aula</i> circulado no poema.
2ª Etapa: Leitura e interpretação da obra <i>A quarta-feira de</i>	Oficina 2 Discussão do conceito <i>lixo</i> para criar um sistema de hierarquia de	- Ampliar os conhecimentos sobre os conceitos <i>lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico</i> .	1) Leitura em voz alta do livro <i>A quarta-feira de Jonas</i> , de Socorro Acioli 2) Interpretação da obra, por meio de questionamentos pontuais que levem os aprendizes a compreenderem a história, interpretá-la e a pensar

Socorro Acioli	conceitos que se encontra por trás dessa palavra.		voluntariamente sobre o significado das palavras selecionadas. 3) Identificação de materiais obsoletos que podem ser descartados na lixeira destinada a resíduo orgânico e na destinada para objetos recicláveis mediada por um dispositivo didático criado para esse fim.
	Oficina 3 Elaboração de Fluxograma com os conceitos estudados	- Estabelecer uma relação lógica entre os conceitos estudados na obra literária infantil	1) Releitura a leitura da obra <i>A quarta-feira de Jonas</i> , de Socorro Acioli. 2) Apresentação das palavras lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico em placas com fita adesiva na lousa para viabilizar a elaboração do fluxograma. 3) Indicação oral e coletiva de como os conceitos poderiam ser dispostos de forma que fiquem interligados, formando uma relação lógica entre si.
	Oficina 4 Produção do glossário sobre os conceitos discutidos na obra <i>A quarta-feira de Jonas</i> , de Socorro Acioli	- Produzir verbete para cada um dos conceitos estudados: lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico .	1) Escrita coletiva dos verbetes lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico , agora com as contribuições da leitura da obra literária infantil. 2) Ilustrar cada um dos verbetes individualmente
3ª Etapa: Leitura e interpretação da obra <i>A menina que engoliu o mundo</i> , de Fê	Oficina 5 Discussão do conceito mundo para criar um sistema de hierarquia de conceitos que se encontra por trás dessa palavra.	- Ampliar os conhecimentos sobre os conceitos mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade .	1) Leitura em voz alta do livro <i>A menina que engoliu o mundo</i> , de Fê. 2) Realização de questionamentos pontuais que levem os aprendizes a compreenderem a história, interpretá-la e a pensar voluntariamente sobre o significado das palavras selecionadas. 3) Separação e agrupamento de imagens que pertençam aos segmentos cidade, oceano, fauna, vegetação e superfície terrestre , mediado por um dispositivo didático criado para esse fim.
	Oficina 6 Elaboração de Fluxograma com os conceitos estudados	- Estabelecer uma relação lógica entre os conceitos estudados na obra literária infantil	1) Releitura a leitura da obra <i>A menina que engoliu o mundo</i> , de Fê. 2) Apresentação as palavras mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade em placas com fita adesiva na lousa para viabilizar a elaboração do fluxograma. 3) Indicação oral e coletiva de como os conceitos poderiam ser dispostos de forma que fiquem interligados, formando uma relação lógica entre si.
	Oficina 7 Produção do glossário sobre os conceitos discutidos na obra <i>A menina que engoliu o mundo</i> , de Fê.	- Produzir verbete para cada um dos conceitos estudados: mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade	1) Escrita coletiva dos verbetes mundo, oceano, superfície terrestre, fauna e cidade , agora, com as contribuições da leitura da obra literária infantil. 2) Ilustração de cada verbete individualmente.

A seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas na SD para o desenvolvimento do significado de palavras retiradas das duas obras da Literatura Infantil, que culminará na produção do gênero glossário.

2.4.1.1 Descrição das atividades referentes ao livro *A quarta-feira de Jonas*

A apresentação foi elaborada com o objetivo de envolver os participantes numa situação comunicativa, apresentando-lhes um problema de comunicação: a produção de um

glossário com os conceitos retirados de livros de literatura infantil. Para tanto, explicamos o que, por que e como faríamos cada atividade a ser desenvolvida, nesta SD. Para esclarecer sobre o percurso dessa produção, apresentamos um cartaz com as etapas da proposta de escrita de um glossário como produto.

Com a finalidade de conhecer o que os participantes já sabem sobre a escrita de um verbete de dicionário e sobre o gênero dicionário, foram realizados os seguintes questionamentos: “O que você sabe sobre verbete de dicionário?” e “Você conhece um dicionário?”. Tais perguntas foram feitas para registrar quantos participantes já tiveram contato com esse gênero para posterior análise. Os participantes verbalizaram que nunca tinham ouvido a palavra *verbetes*, mesmo assim questionamos sobre o que acreditavam que seria e a maioria tentou definir com suas palavras esse conceito, levando em conta apenas sua face fonética. Constatamos, após uma breve e informal pesquisa, na *Plataforma Google*, que não há disponível o gênero glossário destinado ao público infantil, e os que encontramos disponíveis avaliamos que são técnicos e de difícil compreensão para esse público.

Considerando que alguns participantes podem, eventualmente, ainda, não ter tido contato com dicionários, foram disponibilizados alguns exemplares para que pudessem manuseá-los. Ressaltamos que os dicionários escolhidos são destinados ao primeiro ano do Ensino Fundamental, que as unidades escolares receberam através dos acervos complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse tipo de dicionário possui até mil verbetes selecionados de campos temáticos que possuem relação com as vivências próprias do universo infantil. Também possuem algumas ilustrações. Então, explicamos o que é um dicionário e distribuímos diferentes dicionários, sendo um para cada participante, para que pudessem folheá-lo e conhecer esse gênero. Foi realizada uma troca dos dicionários entre os participantes para que pudessem conhecer também outro tipo de exemplar desse gênero. Após manusear o dicionário, novamente, foi questionado o que é um dicionário e foi oportunizada resposta a todos que quisessem responder. Desta forma, como o verbete é uma parte do plano global do texto do dicionário, semelhante ao do glossário, o verbete de dicionário serviu como prática de referência para a escrita desse gênero e contribuiu para os participantes se apropriarem das características dessa parte específica do gênero glossário. Com a internalização de tais dados, puderam escrever um verbete de glossário, para cada conceito estudado.

Esclarecidas essas questões, passemos a descrever as atividades desenvolvidas na SD por oficinas, as quais totalizam sete. Na oficina 1, foi projetado o poema *Dicionário*, de José Paulo Paes, que foi lido em voz alta, indicando com a régua cada palavra. Ao final da leitura,

os participantes aplaudiram e alguns já indicaram que perceberam o alfabeto no poema. O diálogo com os participantes sobre o poema foi mediado pela pergunta “O que podemos observar no poema?”, para auxiliá-los a identificar a ordem alfabética das palavras (forma) e a definição de cada palavra feita pelo autor (conteúdo). Cada participante falou sua impressão sobre o poema. Destas, destacamos a definição de *vagalume* produzida pelo participante Peter, para que, posteriormente, fosse realizada uma comparação entre a definição dada por esse participante e a definição dada pelo autor do poema.

Essa atividade demorou mais do que o tempo previsto e foi interrompida, pois era o horário da aula da disciplina de Arte. Para retomar a atividade, foi realizada uma nova leitura do poema *Dicionário*. Os participantes compararam, então, a definição de *vagalume* escrita no verbete do poema *Dicionário* e a definição dada pelo participante Peter. Logo depois, explicamos a função comunicativa de um dicionário, orientando-os que deveriam procurar o verbete *aula* nesse gênero. Assim sendo, distribuímos novamente os dicionários para que cada participante pudesse manuseá-los, agora, com foco em como está organizado. A professora leu o verbete *aula* no dicionário e realizou alguns questionamentos para que pudessem comparar as definições desse conceito entre a do poema *Dicionário* e a do gênero dicionário.

A seguir, foram disponibilizados, novamente, os dicionários para que os participantes observassem como as palavras estão ordenadas no dicionário, localizassem o verbete **aula**, que também está no poema *Dicionário*, para que a professora-pesquisadora realizasse a leitura e os participantes pudessem comparar e identificar o que há de diferente e semelhante entre o verbete *aula* nos dois gêneros (dicionário e poema *Dicionário*).

Na oficina 2, antes da leitura do livro *A quarta-feira de Jonas*, Socorro Acioli, realizamos alguns questionamentos para que os participantes realizassem uma leitura através dos sentidos, chamando-lhes a atenção para observarem a capa e o título, realizando inferências acerca do tema do livro. Em seguida, foi realizada a leitura desse livro, em voz alta. Para mediar a leitura, elaboramos algumas perguntas com o propósito de guiar a interpretação e apropriação da história pelos participantes. Assim, tais questionamentos serviram de instrumento semiótico tanto para orientar a compreensão dessa obra quanto para instaurar rudimentos de tomada de consciência sobre os conceitos que apareceram na obra, selecionados previamente. A seguir, relacionamos as quinze perguntas elaboradas e feitas aos alunos, no momento da interpretação da obra *A quarta-feira de Jonas*, com indicações de intervenções da professora, apresentando imagens para auxiliar os participantes na interpretação da narrativa infantil.

Perguntas para orientar a interpretação da obra *A quarta-feira de Jonas*

- 1) O que é um *saco plástico*?
- 2) O que acontece com o *saco plástico* na história?
- 3) O Jonas jogou o *saco plástico* no chão e o vento levou para *rua*. O que é *rua*?
- 4) Na história o *saco plástico* caiu no *esgoto*. O que é *esgoto*?
- 5) O que é *lixo*?
- 6) O que faz um *lixo* ser diferente de outro?
- 7) Você conhece os tipos de *lixo* que existem?
- Apresentar os tipos de *lixo*.
- 8) O que é uma estação de *reciclagem*?
- 9) Você conhece essas lixeiras que são separadas por cor?
- Apresentar uma foto desse tipo de lixeira.
- 10) Quais são as cores?
- 11) O que podemos colocar em cada uma delas?
- 12) Apresentar foto e nomear o que deve ser colocado em cada lixeira.
- 13) A mãe de Jonas levou o pacote de plásticos para a estação de *reciclagem*, você sabe o que é?
- 14) O caminhão da empresa de *reciclagem* coletava todos os sacos plásticos, o que significa?
- 15) No final a autora diz “E no mar, a beleza de sempre. Nada de *lixo*, nada de *sujeira*.” O que é *sujeira*?

Os participantes demonstraram interesse pela atividade, respondendo espontaneamente aos questionamentos.

Na segunda parte da mesma oficina, apresentamos, no final, uma imagem das lixeiras para a separação do *lixo*, nomeando os dejetos que poderiam ser depositados em cada uma. Para essa atividade, a professora resgatou oralmente a história (*A quarta-feira de Jonas*) com o intuito de retomar o que é *lixo reciclável* e conceituar o que é *lixo orgânico*. Em um primeiro momento, foi realizada a atividade oral e coletivamente; depois, cada participante fez essa atividade individualmente, sendo ambas as formas de realização, mediadas por um dispositivo didático criado para esse fim (Apêndice 30).

A oficina 3 (hierarquia de conceitos) consistiu na releitura do livro *A quarta-feira de Jonas* e, depois, questionamos os participantes como os conceitos selecionados apareceram na história, com a intenção de que estes pudessem relacionar as palavras entre si, de maneira que formassem uma hierarquia de conceitos. O objetivo dessa atividade foi o de construir um fluxograma com os conceitos *lixo*, *rua*, *esgoto*, *reciclagem*, *sujeira*, *coletar* e *saco plástico*. Para tanto, apresentamos tais palavras em placas, com fita adesiva, na lousa, para que os participantes indicassem como poderiam ser ordenadas, para formar uma hierarquia de conceitos. Os participantes responderam às questões e indicaram onde deveria colar as palavras de maneira que criassem um fluxograma. Todos quiseram participar, em algum momento, demonstrando muito interesse pela atividade.

Na oficina 4, explicamos como ocorreria a escrita coletiva do verbete para cada palavra acima mencionada. Depois, escrevemos, na lousa, essas palavras para que todos

pudessem falar o que poderia ser escrito em cada uma destas. A cada parte da definição enunciada era questionado se todos concordavam em escrever aquele conteúdo sobre a palavra ou se queriam mudar. Quando não concordavam com a definição já escrita, questionávamos os participantes com o intuito de conduzi-los a elaborar o verbete, reunindo os conhecimentos apropriados por todos. Todos participaram de forma espontânea e deram sugestões de como escrever e melhorar os verbetes.

A segunda parte da oficina 4 consistiu em ilustrar individualmente os verbetes produzidos. Para ilustrar e captar como os participantes definiram os conceitos estudados, depois de algum tempo, relemos novamente o livro *A quarta-feira de Jonas*, agora, com o propósito de rememorar os conceitos estudados, e explicamos que a atividade consistia em falar o que é cada conceito e ilustrar individualmente o conceito escrito coletivamente, que estava impresso com retângulos destinados para ser ilustrado (Apêndice 15). Para possibilitar a participação de todos, fomos até cada participante para que respondesse à pergunta “o que é...?” feita para cada um dos sete conceitos. Todos os participantes responderam; não aconteceu nenhuma intervenção na resposta do participante. Observamos que alguns participantes que, na demarcação do NDA inicial, não responderam, agora, se sentiram seguros para definir um conceito.

2.4.1.2 Descrição das atividades referentes ao livro *A menina que engoliu o mundo*

Na oficina 5, antes da leitura do livro *A menina que engoliu o mundo*, de Fê, de modo análogo ao que foi feito na obra anterior, realizamos alguns questionamentos para que os participantes lessem o livro através dos sentidos, chamando-lhes a atenção para observarem a capa e o título, produzindo inferências acerca do tema do livro. Em seguida, foi realizada a leitura desse livro, em voz alta, e por meio de perguntas, orientamos a compreensão e interpretação dos participantes visando à apropriação da história dessa obra. Desse modo, acreditamos que rudimentos de tomada de consciência sobre os conceitos que apareceram na obra, selecionados previamente possam ser instaurados nos participantes. A seguir, relacionamos as vinte e cinco perguntas elaboradas e feitas aos alunos, no momento da interpretação da obra *A menina que engoliu o mundo*.

Perguntas para orientar a interpretação da obra *A menina que engoliu o mundo*

- 1) Qual a curiosidade de Amanda?
- 2) Amanda queria engolir o mundo para saber se ele era doce ou amargo. Será que desta forma conseguiria descobrir?

- 3) Como podemos conhecer o mundo?
- 4) Há alguma coisa em comum entre *oceano*, rio e cachoeira? O que há de comum entre eles?
- 5) O que Amanda sentiu quando deu uma bocada no *oceano*?
- 6) E com os rios, o que Amanda sentiu?
- 7) E com as cachoeiras, o que Amanda sentiu?
- 8) Quais sensações teve com os rios poluídos e mares contaminados?
- 9) Depois do *oceano*, qual parte do Mundo Amanda engoliu?
- 10) Há algo em comum entre montanha, vale e planície? O que?
- 11) Há alguma diferença entre montanha, vale e planície? Quais?
- 12) O que Amanda sentiu ao engolir o vale?
- 13) Quando Amanda chegou na *cidade*, a autora usou a expressão “correria frenética”. O que essa expressão significa?
- 14) Quais as sensações que Amanda sentiu na *cidade*?
- 15) Quais os motivos da alegria?
- 16) Quais os motivos da tristeza?
- 17) O que são países?
- 18) O que significa “culturas diferentes”?
- 19) Para Amanda, como era o mundo?
- 20) A noite chegou trazendo a coruja, os morcegos, a onça e os vaga-lumes. O que esses animais têm em comum?
- 21) Quais os animais Amanda viram durante o dia?
- 23) Amanda, distraída, não percebeu “vulcões em erupção”. O que são “vulcões em erupção”?
- 24) Para Amanda, “a natureza é forte e incontrolável”. E para você, como é a natureza?
- 25) Amanda concluiu que o fascinante do mundo é que existem muitos mundos dentro de um só. O que você pensa dessa conclusão? Por quê?

Na segunda parte dessa oficina 5, os participantes receberam a tarefa de separar e agrupar imagens que pertençam às categorias conceituais *cidade*, *oceano*, *fauna*, *vegetação* e *superfície terrestre*, orientados por um dispositivo didático (Apêndice 31), criado para esse fim. Desse modo, os participantes teriam que recortar as palavras e imagens e colá-las formando agrupamentos.

Para realizar a oficina 6 (hierarquia de conceitos), relemos o livro *A menina que engoliu o mundo*, para após elaborar, na lousa, um fluxograma com as palavras ***mundo***, ***cidade***, ***superfície terrestre***, ***oceano*** e ***fauna***, com a intenção de relacionar as palavras de maneira que formassem uma hierarquia de conceitos. Para tanto, apresentamos tais palavras em placas, que foram coladas com fita adesiva, na lousa, para que os participantes indicassem como estas poderiam ser ordenadas, para formar uma hierarquia de conceitos. Os participantes responderam às questões e indicaram onde deveria colar as palavras, de maneira que criassem um fluxograma.

Na oficina 7, explicamos como ocorreria a escrita coletiva do verbete para cada palavra acima mencionada. Depois, a exemplo do que foi feito para o livro *A quarta-feira de Jonas*, escrevemos, na lousa, essas palavras para que todos pudessem falar o que poderia ser escrito em cada uma das palavras selecionadas, agora, do livro *A menina que engoliu o mundo*. A cada parte da definição enunciada era questionado se todos concordavam em escrever aquele conteúdo sobre a palavra ou se queriam mudar. Quando não concordavam

com a definição já escrita, questionávamos os participantes com o intuito de conduzi-los a elaborar o verbete, reunindo os conhecimentos apropriados por todos. Todos participaram de forma espontânea e deram sugestões de como escrever o conteúdo dos verbetes.

A segunda parte da oficina 7 consistiu em ilustrar individualmente os verbetes produzidos. Para ilustrar e captar como os participantes definiram os conceitos estudados, depois de algum tempo, relemos novamente o livro *A menina que engoliu o mundo*, agora, com o propósito de rememorar os conceitos estudados, e explicamos que a atividade consistia em falar o que é cada conceito e ilustrar individualmente o conceito escrito coletivamente, que estava impresso com retângulos destinados para ser ilustrado (Apêndice 27). Para possibilitar a participação de todos, fomos até cada participante para que respondesse à pergunta “o que é...?” feita para cada um dos cinco conceitos estudados. Todos os participantes responderam. Observamos que, neste livro, também alguns participantes que, na demarcação do NDA inicial, não responderam, agora, se sentiram seguros para definir um conceito.

Neste ponto da descrição do procedimento didático realizado, cremos ser necessário fazer um esclarecimento. Como se trata de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, cujo procedimento didático apresentado foi realizado no início do ingresso dos participantes nesse ano escolar, portanto, ainda não alfabetizados, realizar uma sequência didática muito longa poderia provocar cansaço e desinteresse. Como propor a produção de um glossário por uma turma nesse estágio de formação escolar é um projeto muito ambicioso, o trabalho de comunicação ficou circunscrito à construção e transformação das significações de tais palavras. Assim, como o objetivo desta pesquisa é o de investigar indícios da formação de conceitos na criança em processo de alfabetização, mediada pela Literatura Infantil, a sequência didática foi elaborada para os participantes aprendizes a produzirem apenas uma parte do gênero glossário, que é o verbete (cada palavra selecionada das duas obras).

Esclarecemos que, para que as produções dos participantes aprendizes não ficassem fragmentadas, reunimos as significações construídas e as organizamos no gênero glossário para que este fosse circulado na escola na qual fora realizada a pesquisa, para alunos de outros primeiros anos, de modo que estes também conheçam tais palavras.

Na seção seguinte, apresentamos a análise do material fatural produzido durante a pesquisa de intervenção.

3 ANÁLISE DAS DEFINIÇÕES DE CONCEITOS ELABORADAS PELAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos o material fatural produzido durante o procedimento didático com os conceitos estudados, em duas obras literárias infantis (*A quarta-feira de Jonas* e *A menina que engoliu o mundo*) o qual analisamos segundo os fundamentos de Luria (1986) no que se refere à mudança de estrutura semântica e os tipos de enlaces presentes nestes.

O material fatural foi produzido durante o procedimento didático, realizado em dez etapas, quais sejam: 1) enunciações para a demarcação da NDA inicial de cada conceito por meio do *método de determinação de conceitos*; 2) aplicação dos dois métodos utilizados para o estudo da estrutura semântica da palavra (*comparação e diferenciação* e *classificação: quarto excluído* e *classificação livre*); 3) estudo dos conceitos *verbete* e *dicionário*; 4) leitura do poema *Dicionário*, de José Paulo Paes, da qual foram elaboradas e realizadas duas atividades: interpretação do poema e estudo dos conceitos *vagalume* e *aula*, retirados do poema; 5) leitura e interpretação do livro *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli e do livro *A menina que engoliu o mundo*, de Fê; 6) desenvolvimento de um dispositivo didático para refletir sobre *lixo reciclável* e *resíduos orgânicos* (no caso da obra *A quarta-feira de Jonas*) e do dispositivo didático para refletir sobre o que compõe o conceito *mundo* (para o livro *A menina que engoliu o mundo*); 7) elaboração de um fluxograma dos conceitos estudados tendo por base as obras literárias lidas; 8) elaboração de um *verbete* para cada conceito estudado, de modo coletivo; 9) (re)definição de cada conceito estudado previamente, agora, depois da obra literária *A quarta-feira de Jonas*, de modo individual; e 10) comparação entre as duas definições de cada conceito.

Para tentar captar o movimento de pensamento dos participantes realizamos uma análise minuciosa das enunciações emitidas em todas as etapas da aplicação da pesquisa, pois acreditamos que, por se tratar de um dos períodos onde ocorre o início das tentativas de generalizações, cada palavra ganha um sentido momentâneo que evolui ou involui constantemente e esse foi o movimento que tentamos captar.

A seguir, apresentamos o material fatural produzido em cada etapa com suas respectivas análises.

3.1 Desenvolvimento de conceitos científicos mediado pela obra *A quarta-feira de Jonas, de Socorro Acioli*

Esta subseção é destinada a apresentar o material fatural produzido por meio do trabalho com a obra literária *A quarta-feira de Jonas*.

3.1.1 Enunciações para a demarcação da NDA inicial de cada conceito por meio do método de determinação de conceitos

Neste tópico, apresentamos o material fatural (transcrições das enunciações com os participantes durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986)) produzido sobre os sete conceitos selecionados para que estes pudessem apresentar verbalmente suas definições para esses conceitos: *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*.

Esse material foi organizado por conceito e os apresentamos em quadros, nos quais avaliamos o que está por trás das definições dadas para os conceitos. Para tanto, elaboramos sete quadros, um para cada conceito.

Quadro 6: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *lixo* (O que é..?) (retirada do Apêndice 01)

Participante	Sentido dado à palavra <i>lixo</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Isabela	<i>Lixo</i> , quando a gente... a gente comeu uma banana, tem casca. A gente tem que jogar no <i>lixo</i> . Por isso que tem <i>lixo</i> na nossa casa.	Relação afetiva com o conceito
Micael	<i>Lixo</i> é uma coisa que nóis come. Aí, depois, vários alguma coisa fedida . Tipo: os mosquitos vêm , depois, reciclamos até o caminhão do <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gaspar	<i>Lixo</i> é fedorento como quando que um animal bagunça, a gente viu mais um negócio.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peter	Aí, quando nóis come uma maçã, na hora que tem semente, nóis tem que jogar no <i>lixo</i> . Não pode jogar <i>lixo</i> no chão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	<i>Lixo</i> é coisa assim, como se você jogar <i>lixo</i> no chão, o <i>mundo</i> fica triste.	Relação afetiva com o conceito
Nuno	O <i>lixo</i> é para jogar fora.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	É quando uma pessoa joga na <i>rua</i> , tem que pegar.	Relação afetiva com o conceito
Daniel	<i>Lixo</i> é tipo alguma coisa que polui o planeta . Quando come algo, do tipo uma maçã, desse fica podre, vem mosquito e vespa . Então, jogue no <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	É que joga no chão. Aí, tem que pegar pra jogar no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	Tem que jogar no <i>lixo</i> (...) se não fica na natureza ele.	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Lixo</i> uma coisa assim, cê tem que sempre deixar na calçada pro lixeiro pegar. Se deixar também na <i>rua</i> , atrai mosquitos.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	Quando come chocolate, jogar o papel no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Pablo	Os ingredientes que vai jogar no <i>lixo</i> . Garrafa tem que pôr na lixeira certa; o papel também.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	Tudo que gente joga no chão, tem que jogar no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Na análise das enunciações dos participantes observamos que, Pablo utiliza um termo genérico “ingredientes” por falta de uma palavra específica com significado para designar o que está pensando, enumera os objetos de sua vivência cotidiana em vez de definir a palavra *lixo*.

Isabela, Peter, Cláudia, Peterson, Luan e Gael utilizam uma descrição situacional na qual usam pronomes de primeira pessoa, de formas variadas (“a gente”, “nóis”, “você” e “cê”) implicando-se no discurso, unidades da língua que demonstram ser orientados pela percepção imediata de acordo com sua realidade. Os verbos no presente “tem que” e “come” também corroboram a vinculação da definição do conceito ao significado prático, isto é, à experiência prática com o conceito, e à necessidade da ação, como uma tarefa prática da criança para compor o significado do conceito.

Já os participantes Micael, Gaspar, Alice, Nuno, Vinicius e Levi, na tentativa de definirem o conceito, descrevem-no citando alguma de sua característica. No caso do conceito *lixo*, apresentaram as características “coisa fedida” e “fedorento”. Geralmente, tais características são seguidas de exemplos, como: “os mosquitos vêm” etc.

O participante Daniel realiza a tentativa de definir o conceito, utiliza uma palavra genérica por falta de um termo específico e acaba por definir o conceito em questão relacionando-o com outro conceito “planeta”.

Quadro 7: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *rua* (O que é..?) (retirada do Apêndice 01)

Participante	Sentido dado à palavra <i>rua</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Isabela	É pra gente andar quando sai de casa.	Relação afetiva com o conceito
Micael	Um chão que tem que passar os carros .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	O carro passa .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	<i>Rua</i> é para a gente atravessar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	<i>Rua</i> é que o carro passa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	É pros carro passá.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	Quando que a gente sai pra <i>rua</i> , tem que brincar , diverti.	Relação afetiva com o conceito
Daniel	<i>Rua</i> é tipo que você tem de andar e olhar pros dois lados.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Rua</i> é pro carro, a moto e caminhão passar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Cláudia	<i>Rua</i> parece pra pessoa passar.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	Onde que tem que passar carro, mais um monte de coisa . Se a gente ficar na <i>rua</i> , aí a gente vai ser atropelado.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	<i>Rua</i> . É pra nós passar aqui. Nós pára na <i>rua</i> , o carro atropela.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Os participantes Micael e Nuno apenas enumera um atributo para *rua* (“passar carros”; “carro passa”; “brincar” e “passar”), mas não tentam definir; é como se o nome *rua* fosse uma extensão do “lugar onde passam os carros e pessoas” e não uma expressão denotativa. Já os participantes Gael, Luan e Peterson, por sua vez, usam uma função prática para o conceito.

Pablo, Daniel, Fernando e Levi tentam definir o conceito *rua* apresentando a necessidade de uma experiência pessoal, e utilizando pronomes de implicação na fala, como “gente”, “nós” e “você”. Especificamente, no caso de Fernando, ressaltamos o uso da expressão constituída por duas palavras genérica, “mais um monte de coisa”, que mostra o indício de que ele tem conhecimento prático de que *rua* é um lugar onde ocorre o trânsito de

peças e meios de transporte, mas não conseguiu designar tais elementos, que é o primeiro passo para a formação de conceitos.

Vinicius e Isabela definem *rua* a partir de seus estados afetivos (“quando sai de casa”/ “quando sai para a *rua*”), enquanto Cláudia define o conceito com indecisão com o verbo *parece*, mas igualmente com enlace afetivo.

Quadro 8: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *esgoto* (O que é..?) (retirada do Apêndice 01)

Participante	Sentido dado à palavra <i>esgoto</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Nuno	É pra gente limpá.	Relação afetiva com o conceito
Pablo	<i>Esgoto</i> é que tem muita <i>sujeira</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	Quando que tem barata, tem que jogar as baratas no <i>esgoto</i> .	Relação afetiva com o conceito
Luan	Tem que recolher o papel do <i>esgoto</i> .	Relação afetiva com o conceito
Daniel	Se você jogar algo na <i>rua</i> e vim chuva, tudo vai pro <i>esgoto</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Cláudia	<i>Esgoto</i> é por onde passa água.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gaspar	<i>Esgoto</i> tem rato, tem água verde e é muito fedorento. E lá tem baratas sujas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	O <i>esgoto</i> é para água descer no <i>esgoto</i> .	Relação afetiva com o conceito
Levi	Quando dá descarga, o cocô vai tudo pra lá.	Relação afetiva com o conceito
Alice	Tem uma gosma verde lá. Lá só tem rato e barata.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isabela	<i>Esgoto</i> é pra quando a água de casa suja de piscina, saiu lá por fora e vai lá pro <i>esgoto</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peter	<i>Esgoto</i> é quando que nós vai pegá água, quando que nós trocar a água vai para o <i>esgoto</i> .	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Esgoto</i> é que passa rato, barata e água limpa vai pra água suja .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	<i>Esgoto</i> é fidido e as baratas gosta de fidido .	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Esgoto</i> tem um monte de barata, rato e uma água muito verde . É muito fedorento .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Os participantes Alice, Peterson e Micael enumeram algum atributo do conceito (“gosma verde”, “água muito verde”, “muito fedorento” e “fidido”), mas não conseguem definir o conceito em questão. No caso de Micael, avança em relação aos outros dois participantes mencionados, acrescentando um elemento secundário (barata) na constituição do conceito. Assim, Micael, Vinicius, Gaspar citam elementos como se fossem constitutivos do conceito *esgoto*, segundo sua experiência prática, mas que não necessariamente fazem parte de sua constituição semântica. A aluna Isadora define o conceito de modo tautológico, isto é, define o conceito pelo próprio conceito (“*Esgoto* é para água descer no *esgoto*”).

Os participantes Nuno, Luan, Daniel, Cláudia, Levi, Isabela e Peter apenas descrevem a situação em que o conceito *esgoto* aparece, mas sem defini-lo. Fernando descreve o fenômeno e realiza a tentativa de captar a transformação que ocorre do objeto “água limpa”

em material de *esgoto* (“água suja”) quando utiliza essas expressões. Pablo isola uma característica periférica (“*esgoto* é que tem muita *sujeira*”) e relaciona-a ao fenômeno com outro conceito “*sujeira*”.

Quadro 9: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *reciclagem* (O que é..?) (retirada do Apêndice 01)

Participante	Sentido dado à palavra <i>reciclagem</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Reciclagem</i> é um negócio, tipo que os animais tenta roubar, é mais... eles são destruíveis.	<i>Nexo desconexo</i> (VIGOTSKY, [2001]2009, p. 177)
Isabela	É quando a gente joga as coisas no <i>lixo</i> e, depois, os caminhão de <i>lixo</i> joga pro caminhão deles levá lá pra onde que vende latinha.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Fernando	É quando é papel ou é garrafa . Eu acho que a garrafa, daí, quando a gente acaba de beber alguma coisa, a gente joga lá no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Micael	A gente joga copo no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Isadora	<i>Reciclagem</i> é pra... a garrafa, fica <i>reciclagem</i> .	Relação afetiva com o conceito
Alice	É um... é um <i>lixo</i> que cada <i>lixo</i> tem que tem que colocar a coisa certa. Como assim? Latinha , é ... garrafa , é ... comida , várias coisas. Tem que colocar. Cada <i>lixo</i> tem a sua, a cada <i>lixo</i> tem a placa que tem que colocar <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	<i>Reciclagem</i> é onde que vai as garrafas, papelão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	Quando umas coisinha fica estragada, a gente joga fora e quando o <i>lixo</i> fica fedorento . A gente joga fora como quando as coisas ficam suja ou estragada .	Relação afetiva com o conceito
Vinicius	Quando a pessoa joga no <i>lixo</i> , os moços têm que pegar para na onde vende a latinha.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	Cada <i>lixo</i> tem uma perspectiva diferente. Cada <i>reciclagem</i> , cada <i>lixo</i> , cada <i>lixo</i> tem seu devido lugar.	Indícios de transição para embrião conceitual
Peterson	<i>Reciclagem</i> é onde joga latinha de cerveja e tem um monte de <i>lixo</i> reciclável também.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	Eh... quando come bolo, aquele negócio tem que jogar.	Relação afetiva com o conceito
Gael	<i>Reciclagem</i> é uma coisa, que tem em cada lixeira, pra jogar garrafa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peter	Nem sei.	Ausência de relação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Peter não estabeleceu nenhuma relação com o conceito a ser definido. Luan relaciona-se afetivamente com o conceito, na tentativa de defini-lo. Fernando define o conceito com exemplos objetos que podem ser reciclados. Alice, além de definir com exemplos (“latinha,

garrafa, comida”), introduz um atributo do conceito **reciclagem**, que é o ato de separar os tipos de *lixo*, primeiro passo do processo. Nuno, ao tentar definir o conceito **reciclagem** fez uma associação com o conceito **lixo**, e acabou apresentando elementos deste último conceito (“estragada”, “fedorento”, “suja”) e não daquele.

Isadora define **reciclagem** por meio de uma tautologia (“*Reciclagem* é pra... a garrafa, fica *reciclagem*”). Os participantes Isabela, Micael, Vinicius e Peterson e realizam uma descrição situacional do conceito a partir de sua experiência prática ao invés de defini-lo.

Já Levi e Gael isolam uma característica periférica (destacaram o local onde se depositam objetos e mencionaram alguns objetos, mas não citaram sobre o processo da transformação de algo em outro algo). Daniel gesta uma comparação entre os conceitos *lixo* e *reciclagem* e define o fenômeno citando a ação inicial do processo, que é a de distinguir tipos de *lixo* e local de depósito.

Por fim, o enunciado produzido por Gaspar, dada a sua sintaxe ser muito predicativa e condensada, não foi possível apreender o sentido para fazermos relações entre o dito e o conceito.

Quadro 10: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito **coletar** (O que é..?) (retirada do Apêndice 01)

Participante	Sentido dado à palavra coletar	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Coletar</i> é um tipo... um negócio . Muito... negócio ... Eu gosto de ficar lá, eu consigo brincar lá.	<i>Nexo desconexo</i> (VIGOTSKY, [2001]2009, p. 177)
Fernando	Coletar é tipo pegar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	<i>Coletar</i> o <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	Como assim uma xícara tá quebrada no meio, se você colocar um pouquinho de cola, cola.	Relação afetiva com o conceito
Nuno	Quando as pessoas colocam na <i>rua</i> umas coisinhas, você pega e coloca no <i>lixinho</i> .	Relação afetiva com o conceito
Gael	<i>Coletar</i> é uma coisa, quando você joga <i>lixo</i> , você tem que <i>coletar</i> jogar no <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Coletar</i> , você tem que pegar cada <i>lixo</i> que você jogou.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	<i>Coletar</i> é pra coleta o <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Coletar</i> é uma coisa que você coleciona brinquedo.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	Coletar caixas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	É para o lixo, fica no... no... no... balde.	Relação afetiva com o conceito
Peter	<i>Coletar</i> planta.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Gaspar usou um termo genérico “negócio” demonstrando, por meio das hesitações, não conhecer uma palavra para definir o conceito e, por conta disso, associou o conceito

coletar a um lugar onde se pode brincar. Alice relacionou **coletar** com **colar** e Peterson, com **coleccionar**, atentando-se à face fonética da palavra. Esse fato pode ter sido influenciado pelo trabalho com rima e aliteração que a professora realizava, nesse período. Cláudia e Isadora enumeram algum atributo (“coletar caixas”, “É para o lixo fica no [...] balde”), mas não definem o conceito. Levi define o conceito com tautologia e os participantes Micael, Gael, Daniel e Peter definem o conceito descrevendo uma situação. Fernando define o conceito como sinônimo de *pegar* (“coletar é tipo pegar”).

Nuno relaciona-se com o conceito estabelecendo enlaces afetivos, representados pelo grau diminutivo dos substantivos (“coisinhas e “lixinho”).

Quadro 11: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito **sujeira** (O que é..?) (retirada do Apêndice 01)

Participante	Sentido dado à palavra <i>sujeira</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Peter	<i>Sujeira</i> é quando nós come alguma comida e nós têm que lavar a louça.	Relação afetiva com o conceito
Micael	Esgoto.	Relação afetiva com o conceito
Isadora	A parte onde fica no esgoto .	Relação afetiva com o conceito
Alice	Eh... <i>sujeira</i> é uma coisa assim, se tiver um... se tiver um lixo , isso aí é <i>sujeira</i> .	Relação afetiva com o conceito
Levi	<i>Sujeira</i> é o que é. Você tem que limpar.	Relação afetiva com o conceito
Daniel	Tipo assim, se você jogar algo no chão, é uma <i>sujeira</i> .	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Sujeira</i> fica no chão, e você tem que varrer pra tirar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	Quando alguma coisa tá muito suja.	Relação afetiva com o conceito
Vinicius	Quando a gente come, tem que jogar no lixo . E come alguma coisa, tem que jogar.	Relação afetiva com o conceito
Nuno	Quando alguém derruba algumas coisas, fica uma bagunça.	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Peter, Levi e Vinicius definem o conceito com uma ação. Daniel define o conceito isolando algo que, a seu juízo, é um de seus atributos. Isadora enumera um atributo do conceito (“**esgoto**”) mas não o define. Gael define o conceito com tautologia. Peterson e Nuno realizam uma descrição situacional, acoplando ao conceito a necessidade de uma experiência prática. Já Micael e Alice definem o conceito **sujeira** com outro conceito (“**esgoto**” e “**lixo**”, respectivamente).

Quadro 12: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito **saco plástico** (O que é..?) (retirada do Apêndice 01)

Participante	Sentido dado à palavra saco plástico	Análise da estrutura semântica da palavra
Nuno	<i>Saco plástico</i> é, não sei .	Não estabelece nenhuma relação
Gael	<i>Saco plástico</i> é uma coisa, quando você compra alguma coisa e vem com isso dentro.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	Quando... Quando que uma pessoa bebe, tem que jogar no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Daniel	Não pode jogar <i>saco plástico</i> no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Levi	<i>Saco plástico</i> é um saco que é muito mole .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isabela	Quando a gente cata, fica mole na mão.	Relação afetiva com o conceito
Gaspar	<i>Saco plástico</i> ... ele é bem mole. Quando a gente pega, ele é bem mole , a gente joga no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Peter	Quando que a gente... noi faz muita <i>sujeira</i> , noi pega o saco, depois noi põe no saco de <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	O saco fica no balde.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Saco plástico</i> é tipo uma sacola, e ela mole .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	É um saco muito mole .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	Saquinho ... saco ... saco, como assim? Você tiver algum <i>lixo</i> , precisa, como assim? Você precisa da pazinha , da vassoura , você tá barrendo alguma coisa, você vai precisar colocar na pazinha o <i>lixo</i> e pegar uma sacola . E, aí, o <i>lixo</i> que estava na pazinha tem que colocar na sacola.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	É quando você compra, no mercado, aí você tira as compras, e põe o saco pra você usar.	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Nuno tenta definir o conceito **saco plástico**, hesita e desiste afirmando “não sei”. Vinicius, Daniel, Pablo, Isabela e Isadora tentem definir o conceito estabelecendo relações afetivas com este, por evocar suas memórias.

Peter define o conceito com a ação que se executa por meio do conceito em questão. Alice tenta definir o conceito associando-o com outros objetos dentro de uma situação prática (“saquinho”, “saco”, “pazinha”, “vassoura”, “sacola”). Gael realizou uma descrição situacional de uso do *saco plástico*.

Levi, Gaspar, Fernando e Micael consideram os atributos do objeto e isolam uma característica física periférica (“muito mole”, “mole” e “bem mole”).

Após a análise das definições dos conceitos **lixo**, **rua**, **esgoto**, **reciclagem**, **coletar**, **sujeira** e **saco plástico**, para conhecermos o que os participantes sabiam a respeito destes, por meio do **método da determinação de conceitos**, aplicamos os outros três métodos para verificarmos se os participantes conseguem separar o traço comum e incluir o conceito em uma categoria, bem como para adentrarmos na estrutura interna do significado desses conceitos.

3.1.2 Introdução à estrutura interna dos conceitos selecionados

Nesta subseção, apresentamos o resultado da aplicação dos três métodos para análise psicológica da estrutura da palavra (*comparação e diferenciação*; *classificação: quarto excluído* e *classificação livre*). Para tanto, selecionamos o campo semântico da palavra **lixo**.

3.1.2.1 Aplicação do método *comparação e diferenciação*

O método da *comparação e diferenciação* foi aplicado com o objetivo de observar se os participantes separam o traço comum dos conceitos e os incluem em uma categoria. O quadro 13 mostra esses resultados.

Quadro 13: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de comparação e diferenciação por prova para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*.

Enunciações na aplicação do método de comparação e diferenciação (O que há de comum entre...?)			
Participante	Primeira Prova	Segunda Prova	Terceira Prova
	Comparar uma porção de garrafas de vidro sujas com uma porção de garrafas de plástico, de vários formatos e tamanhos (Apêndice 02)	Comparar uma lixeira com um saco de <i>lixo</i> cheio (Apêndice 02)	Comparar um prato com a lâmpada, escova de dente usada, bisnaga de creme dental, com uma porção de <i>lixo</i> tendo casca de banana, pó de café, casca de ovo, resto de cenoura. (Apêndice 02)
Isabela	É que tem muita garrafa.	⁵ É que a lixeira veio mais pra frente e o saco de <i>lixo</i> os cachorros e os gato pode rasgar.	_____
Fernando	Aquele dali que tem bastante coisa. (mostrou a imagem de garrafas de plástico) Tem garrafa, tem pote, tem mais coisa que o outro.	⁴ Porque o saco de <i>lixo</i> não cabe na lixeira.	³ É que aquela ali, tem lâmpada, tem bastante coisa porque é que tem bastante, como que vai, tipo pegar água, porque não vai ter luz pra pegar.
Gaspar	Tem papel, garrafa diferente.	⁶ Quando você come um negócio, você joga no <i>lixo</i> . E depois você pode... depois a gente vai pra caminhão de <i>lixo</i> e, depois, a gente come outras coisas e joga no <i>lixo</i> .	_____
Micael	Tem papel, copo, i balde, vidro e tem garrafa. Tudo isso.	¹ Vai ter que jogar na lixeira onde alguma coisa você come. Se é velha, coloca algumas coisas eh... velha ai. Depois, você coloca no <i>lixo</i> e depois o caminhão de <i>lixo</i> pega. É que a lixeira pode botar muito mais coisa do que o vasilho pequeno.	¹ Eh... que são uma <i>sujeira</i> , tem muita banana, tipo se deixar uma banana no chão, alguém pode escorregar.
Alice	De comum, cada... tá diferente, uma garrafa é de vidro; outra é de plástico.	² Em comum é que o saco, ele é diferente, ele é preto e o <i>lixo</i> também é diferente.	_____
Vinicius	A garrafa de plástico é muito importante, porque a garrafa de vidro é muito diferente.	⁸ Porque o saco é grande e a lixeira é pequena.	⁴ Aquela é pouco, mas aquela tem muitas.
Pablo	A garrafa de plástico tem todos os tipos e a garrafa de vidro não.	⁷ O saco de <i>lixo</i> dá pra por mais coisa; a lixeira dá pra por pouca.	_____
Gael	Porque a imagem de lá(mostra a imagem das garrafas de vidro) tem mais coisas do que as da garrafa.	¹¹ Porque a lixeira cabe menos coisa e o saco de <i>lixo</i> cabe mais.	⁵ Porque do outro lado, do lado de lá, tem coisa mais tecnológica e do lado de lá tem coisa mais usada.
Luan	Não quero falar.	_____	_____
Peterson	É que no outro tem mais garrafas de vidro e o outro tem mais garrafas de plástico do que de vidro.	_____	⁶ No outro tem mais <i>sujeira</i> , no outro tem mais, mais coisa usada.
Cláudia	Tem mais garrafa de vidro do outro lado do que garrafa de plástico.	¹⁰ Não sei.	⁸ Uma tem mais e uma tem menos.
Daniel	As duas todas suja o meio ambiente.	⁹ Os dois limpam o meio ambiente.	⁷ Um é mais novo do que outro.
Isadora	_____	³ É pra por o papel no... no... no balde.	_____
Levi	_____	_____	² Porque as lâmpadas e um monte de móveis tá no prato. O que nós passar por ai, nós tem que limpar.

O número indica a ordem em que os participantes falaram

Fonte: elaboração da pesquisadora

Na primeira prova, Isabela, Fernando, Gael, Peterson e Cláudia com o uso das expressões “muita”, “bastante”, “tem mais” demonstram que separam o traço externo concreto da quantidade dos objetos a que se referem tais expressões.

Gaspar, Alice, Vinicius e Pablo, com o emprego de palavras como “diferente” e “tipos”, indicam que o traço externo concreto de separação dos objetos é a aparência (aspecto visual).

Todos os participantes citados acima assinalam a *diferença* demonstrando, como afirma Luria (1986, p.63), que “a capacidade de diferenciação amadurece antes do que a operação de generalização”. Já Daniel consegue indicar um traço da *semelhança* entre as duas imagens, marcada pela palavra “todas”, dando indícios do princípio da generalização.

Por fim, Micael limitou-se a descrever o que estava visualizando da imagem e, para finalizar, usou a expressão “tudo isso” que resume os objetos descritos, sem dar indícios de haver uma relação de comparação entre eles.

Na segunda prova, para fazer a comparação entre a lixeira e o saco de *lixo* cheio, Micael, Pablo e Gael isolam o traço externo concreto da *quantidade*, marcada pelas expressões “muito mais”, “mais”, “pouca”, “menos”. Enquanto Alice isola o traço concreto da *cor* (“preto”).

Vinicius atenta-se ao traço externo concreto do *tamanho* ao mobilizar os adjetivos “grande” e “pequena”. Já Isabela, Gaspar e Isadora, para fazer a comparação indicam a necessidade de experiência pessoal, marcada pela interação concreta com os objetos. Para além desse critério de definição de conceito, Isabela acresce o fator *posição* para complementar a sua experiência prática com os objetos. Para esses participantes, o ponto de atenção foi na diferença.

Fernando, ao observar as imagens para efetuar a comparação entre os objetos, demonstra ter sido guiado pela aparência dessas imagens (“porque o saco de lixo não cabe na lixeira”). É possível que o participante tenha entendido que o objetivo da comparação fosse estabelecer uma relação entre lixeira e saco de lixo e não propriamente uma comparação. Daí a sua opção por “explicar”, e não comparar, com o uso do operador “porque”.

Daniel já indica um traço de *semelhança* entre a lixeira e o saco de *lixo* cheio também nessa prova.

Na terceira prova, Micael, Levi e Fernando, em suas enunciações, demonstram a necessidade de interação concreta para efetuar a comparação entre os objetos. Já Vinicius, Gael, Peterson e Cláudia isolam o traço diferencial da quantidade expressado pelos vocábulos “pouco”, “muitas”, “mais” e “menos”. É digno de nota observar que esse grupo de

participantes não conseguiu designar as imagens e usaram o mesmo vocábulo para se referir a ambas as imagens: “aquela [...] mas aquela [...]”; “do lado de lá [...] e do lado de lá [...]”; “no outro [...], no outro [...]” e “uma [...] e uma [...]”. Essa dificuldade de designação pode ter sido motivada pela variedade de objetos que compunham cada uma delas, conforme figura 2.

Figura 2: Imagens usadas na 3ª prova do Método de comparação e diferenciação



Daniel separa o traço diferencial pela aparência dos objetos ao usar a expressão “um é mais novo do que outro”. Porém, não se sabe a que elementos a forma linguística que caracteriza a comparação “mais novo do que” se refere, se é em relação ao tipo de objetos que as imagens apresentam ou não.

3.1.2.2 Aplicação do método *classificação: quarto excluído*

O método da *classificação do quarto excluído* foi aplicado com o objetivo de observar se os participantes conseguiam penetrar na estrutura interna do significado dos conceitos. O quadro 14 mostra esses resultados.

Quadro 14: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de classificação: quarto excluído por prova para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*.

Enunciações na aplicação do método de classificação: quarto excluído (Qual imagem você excluiria? Por quê?)			
Participante	Primeira Prova	Segunda Prova	Terceira Prova
	Imagem de uma lixeira com garrafas de vidro, uma plantação de girassol, uma lixeira com <i>lixo</i> orgânico e uma lixeira com garrafas de plástico. (Apêndice 03)	Imagem de uma lixeira de metal com pedal; um saco de <i>lixo</i> cheio; uma lixeira de reciclável vazia e uma lata de refrigerante. (Apêndice 03)	Imagem de uma caçamba, uma lixeira de reciclável vazia, uma vassoura e uma lixeira de metal com pedal. (Apêndice 03)
Alice	Ah... excluiria planta porque ela não é <i>lixo</i> .	¹ Alice: Excluiria a coca. Professora: Por quê? Alice: Porque a coca não é <i>lixo</i> .	¹ Alice: Negócio vermelho. Professora: Nós temos a caçamba, a lixeira amarela, a lixeira prata de pedal e a vassoura. Qual que você excluiria? Alice: A lixeira amarela. Professora: Por quê? Alice: Porque a lixeira amarela é de outro <i>lixo</i> , já o certo. Primeiro, você precisa da bassoura para colocar o... você precisa da bassoura para barrer o chão e colocar no saquinho e, depois, lá, na cachaca.
Micael	Oh... eu escolheria aquele <i>lixo</i> de garrafa? Professora: Você tiraria o <i>lixo</i> de garrafa? Por quê? Micael: Porque ela, quando alguma coisa bebe, tem que jogar no <i>lixo</i> . Aí, caminhão do <i>lixo</i> pega e depois joga lá embaixo	² Micael: O <i>lixo</i> . Professora: Qual? Micael: Eu vou escolher a imagem do <i>lixo</i> , <i>lixo</i> . Professora: Você exclui qual <i>lixo</i> ? Micael: O preto, saco preto. Professora: Por que que você excluiria o saco preto? Micael: Porque ele fede.	² Micael: O <i>lixo</i> amarelo. Professora: Por quê? Micael: Porque tem que colocá <i>lixo</i> nele. Aí, o lixeiro passa, depois ele... o <i>lixo</i> ... depois ele pega, e depois joga... joga... leva para outro lugar.
Levi	Levi: A planta. Professora: Por quê? Levi: Porque aí, como vai jogar o <i>lixo</i> na planta, eu escolhi, as plantas.	³ Levi: A coca. Professora: Por que a coca? Levi: Por que a coca? Abre ela pra jogar no saco preto, aí rasga.	³ Levi: O <i>lixo</i> prata. Professora: Por quê? Levi: Porque qui... porque a vassoura você pode limpá. Aí, com a pazinha você cê... jogava no <i>lixo</i> amarelo.
Fernando	Fernando: Eu excluiria o <i>lixo</i> vermelho e não excluiria a planta. Professora: Por que você não excluiria a planta? Fernando: Porque... Professora: Por que você escolheria um <i>lixo</i> vermelho e colocaria as outras três imagens: o <i>lixo</i> verde, o <i>lixo</i> vermelho e a planta juntos? Fernando: Porque o <i>lixo</i> vermelho ele tem bastante coisa.	⁴ Fernando: Saco de <i>lixo</i> preto e deixava a coca. Professora: Por quê? Fernando: Porque daí eu vou poder beber.	⁴ Fernando: A lixeira amarela. Professora: Por quê? Fernando: Porque aí cabe mais ou menos coisas.
Vinicius	Vinicius: Planta. Professora: Por que você excluiria a planta? Vinicius: Porque a planta é marrom com a amarela.	⁶ Vinicius: O saco preto é mais fedido. Professora: Então, você excluiria ele? Vinicius: Não, excluiria a coca. Professora: Por quê? Vinicius: Porque a coca ela mais, quando a gente compra, aí a gente bebe e joga no <i>lixo</i> .	⁶ Vinicius: A lixeira grande cabe mais coisas e... dá pra gente brincá... Só isso.
Daniel	Daniel: O girassol. Professora: Por quê? Daniel: Girassol é só um e os três estão juntos e tem três <i>lixo</i> .	⁷ Daniel: O saco de <i>lixo</i> . Professora: Por quê? Daniel: Porque os dois outros estão vazios. Aí dela dá mais espaço para a coca joga.	⁷ Daniel: Eu jogaria a vassoura. Professora: Por que você tira a vassoura? Daniel: Porque eu tô entendendo que cabe mais <i>lixo</i> , mas só que ocupa mais espaço.
Cláudia	Cláudia: O <i>lixo</i> Professora: Por quê? Cláudia: Pra ele não sujar a planta.		⁸ Cláudia: A caçamba. Professora: Por quê? (Hesitou alguns segundos para responder) Cláudia: Para não precisar jogar a vassoura no <i>lixo</i> .
Pablo	Pablo: Do girassol. Professora: Por quê? Pablo: Porque você pode pegar um e dar pra nós.	⁹ Pablo: A coca. Professora: Por quê? Pablo: Porque ela tem líquido para beber.	¹² Pablo: A vassoura. Professora: Por quê? Pablo: Porque... porque...O que eu ia falá memo? Dá pra brincá de linha.
Gael	Gael: A da planta. Professora: Por quê? Gael: Porque ela tem um monte de planta.	¹⁰ Gael: É a lixeira amarela. Professora: Por quê? Gael: Porque eu podia beber a coca.	¹¹ Gael: Eu excluiria a caçamba Professora: Por quê? Gael: Por que dá pra gente brincar.
⁵ Yasmim Silva		⁵ Yasmim Silva: O <i>lixo</i> . Professora: O <i>lixo</i> , o saco preto, por que você excluiria o saco preto? Yasmim Silva: Porque depois eu podia tomar. Professora: Tomar o quê? Yasmim Silva: A coca.	⁵ Yasmim Silva: É o vermelho. Professora: Por quê? Yasmim Silva: Porque aí quando a gente jogasse as coisa no <i>lixo</i> , caminhão de <i>lixo</i> vinha pegá e jogá no <i>lixo</i> .
Peterson		⁸ Peterson: Excluiria o saco preto. Professora: Por quê? Peterson: Porque os outros estão vazio e ele tá cheio.	¹⁰ Peterson: Eu excluiria a vassoura. Professora: Por quê? Peterson: Porque nos outro cabe muito mais <i>lixo</i> .

O número indica a ordem em que os participantes falaram

Fonte: elaboração da pesquisadora

Na primeira prova, Micael, Levi, Cláudia e Pablo por meio das expressões “tem que”, “vai jogar o *lixo*”, “pra ele não sujar a planta”, “pode pegar [...] e dar pra nós” realizam a classificação a partir do critério situacional concreta. Vinicius abstrai o traço externo da cor (“marrom com a amarela”), enquanto Gael e Fernando, abstrai o da quantidade (“um monte” e “tem bastante”, respectivamente).

Alice e Daniel conseguem isolar um traço e incluir em uma categoria designada pela palavra “*lixo*”.

Com exceção de Alice, nenhum outro participante conseguiu explicar o porquê da exclusão da imagem.

Na segunda prova, Micael, Levi, Fernando, Vinicius, Gael e Isabela estabelecem uma relação situacional concreta real com as expressões “fedé”, “pra jogar”, “poder beber”, “aí a gente bebe e joga no *lixo*”, “podia tomar” demonstrando a necessidade de uma situação real concreta.

Daniel e Peterson pela percepção sensorial isola um traço externo através das palavras “vazios”, “vazio” e “cheio”.

Alice e Pablo conseguem isolar o traço externo do objeto (a lata de coca-cola está fechada) e, desse aspecto externo, conseguiram abstrair a essência do objeto: beber o líquido que nele contém. Se é possível essa ação de beber, a lata de coca-cola ainda não é *lixo*. Assim, os estudantes incluem as demais figuras em uma categoria geral, demonstrando o embrião do pensamento categorial.

Na terceira prova, Alice, Micael, Levi, Gael e Isabela com as expressões “precisa”, “tem que”, “pode limpá”, “dá pra”, “jogasse” demonstram que estabelecem uma relação de situação concreta imediata com os objetos.

Fernando e Vinicius isolam um traço externo de quantidade que fica evidente através das expressões “mais ou menos” e “cabe mais coisas”. Vinicius também expressa uma relação situacional real com a expressão “dá pra”.

Daniel exclui a imagem esperada (vassoura), mas não supera a situação concreta imediata na explicação dessa exclusão. Pablo também exclui a vassoura, mas não consegue designar com uma palavra a categoria na qual os outros elementos podem ser incluídos, além de explicar o item excluído a partir de experiência prática.

Peterson consegue excluir a imagem esperada e até estabelecer enlace categorial com as imagens restantes através da expressão “cabe muito mais *lixo*”. Porém, tomando por base essa mesma expressão, podemos concluir que o estudante volta a incluir a vassoura na

categoria, pois por trás da expressão “cabe muito mais” está o sentido de que (n)a vassoura cabe menos *lixo*.

3.1.2.3 Aplicação do método da *classificação livre*

O método da *classificação livre*, de modo análogo ao método do quarto excluído, foi aplicado com o objetivo de observar se os participantes conseguiam penetrar na estrutura interna do significado dos conceitos. Para a análise do material produzido por meio desse método, selecionamos cinco recortes (retirados do **Apêndice 4**) das enunciações dos participantes, os quais são apresentados a seguir, com suas respectivas análises.

1º Recorte: Sobre o agrupamento de imagens

Professora: E esse aqui, eu coloco onde? (imagem do rio com *esgoto*)
 Todos: Ali
 [...]
 Professora: E essa aqui? (imagem de pilhas de *lixo* reciclável, já separadas)
 Todos: Ali.
 [...]
 Professora: E essa aqui? (imagem de plástico vazia com etiqueta)
 Todos: Ali

Esta atividade foi, involuntariamente, feita explorando apenas a situação visual, com a indicação de imagens para serem agrupadas, tanto por parte da professora como pela dos participantes. Desta forma, a linguagem usada na realização dos agrupamentos foi marcada pelo emprego de elementos dêiticos (*aqui, ali*), fato que não contribuiu para a formação de conceito, pois não houve designação dos objetos e fenômenos. Estes eram referenciados por dêiticos espaciais. Para a formação do conceito é necessário que se consiga transpor as conexões realizadas no plano psíquico em linguagem.

2º Recorte: Sobre a designação do agrupamento de imagens

Professora: Davi, que nome você vai dar para esse grupo 1 de figuras?
 Daniel: Estrada.
 Professora: Por quê?
 Daniel: **Porque é uma estrada. Cada estrada, um tipo diferente.**
 Professora: E esse grupo 2, que nome você vai dar para ele?
 Daniel: *Lixo*.
 Professora: Por quê?
 Daniel: **Porque lixos diferentes.**
 Professora: E esse, aqui, que nome você vai dar? (grupo 3)
 Daniel: *Esgoto*.
 Professora: Por quê?
 Daniel: Toda a água está poluída.

As respostas de Daniel, em negrito, especificamente com o uso do modificador **diferente** e sua variação **diferentes**, demonstram que ele realizou conexões pelo princípio da comparação e que se atentou para as diferenças dos objetos e fenômenos analisados, tanto no conceito **estrada** como **lixo**.

3º Recorte: Sobre a designação do agrupamento de imagens

Professora: [...] que nome você vai dar para esse? (grupo 1)

Peterson: **Estrada**.

Professora: Por quê?

Peterson: Porque tem **bastante rua**.

Peterson demonstra que estabeleceu uma relação entre os conceitos **estrada** e **rua**, pontuando a diferença entre ambas as palavras utilizando a palavra “bastante”. Porém, “bastante” indica *quantidade* e, possivelmente, o participante queria acentuar o *tamanho*, pois esse atributo ao lado da indicação de localização (urbano e rural) é que distinguem esses dois conceitos.

4º Recorte: Sobre a designação do agrupamento de imagens

Professora: E esse grupo 2, aqui? Que nome você vai dar para ele?

Pablo: **Lixão**.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque é **lixo**.

Pablo, percebendo que usaria o mesmo termo, tanto para nomear como para definir, nomeia utilizando a palavra **lixão** e define o que é com **lixo**. Nesse 4º recorte, aparentemente, somos tentados a classificar o raciocínio de Pablo como tautológico, definindo um conceito pelo próprio conceito. Mas, se o analisarmos com mais profundidade, percebemos a distinção feita entre o fenômeno em si (**lixão**) e o que o constitui (**lixo**).

5º Recorte: Sobre a designação do agrupamento de imagens

Professora: [...] Que nome você vai dar para esse grupo 1, Pedro?

Peter: **Rua**.

Professora: Por quê?

Peter: Porque tem estrada.

Professora: E esse grupo 2, que nome você vai dar para ele?

Peter: **Lixo**.

Professora: Por quê?

Peter: Porque tem um montão de garrafa **lixo**. Garrafa de plástico.

Professora: Que nome você vai dar para esse? (grupo 3)

Peter: **Esgoto**.

Professora: Por quê?

Peter: **Porque é fundo**.

[...]

Professora: Peter, pode vir. Pedro, que nome você vai dar para esse grupo 1?

Peter: É *cidade*.
 Professora: Por quê?
 Peter: Porque é onde nós mora.
 Professora: E esse grupo 2? Que nome você vai dar para ele?
 Peter: *Lixo*.
 Professora: Por que *lixo*?
 Peter: Porque tem um montão de *lixo*, garrafa ...
 Professora: E esse grupo 3? Que nome você vai dar para ele?
 Peter: *Esgoto*.
 Professora: Por quê?
 Peter: **Porque *esgoto* é fundo, muito nojento e tem lixo.**

Peter, apesar de já ter participado da atividade (1ª parte do recorte), após ouvir os colegas, sentiu a necessidade de refazer sua participação (2ª parte do recorte). Observamos que, ao responder sobre os conceitos pela segunda vez, utiliza termos que se apropriou de falas que ouviu, no grupo 1 de imagens. Assim, troca a designação do grupo 1 de imagens de *rua* por *cidade* e, no grupo 3, mantém a definição anterior do conceito *esgoto* (*porque é fundo*) e amplia-a, acrescentando *muito nojento e tem lixo*. Possivelmente porque compreendeu que fundo não seja o traço essencial do conceito e deva ter sentido a necessidade de se aproximar desse traço o máximo possível. Daí o acréscimo feito.

Concluído o desenvolvimento da primeira SD (aplicação dos métodos mencionados anteriormente), passamos, agora, a apresentar o material fatural produzido na segunda SD, construída tendo por base o *método de formação de conceitos artificiais*, organizada em torno da obra literária infantil *A quarta-feira de Jonas*, com o objetivo de os participantes refletirem, discutirem e ampliarem os conhecimentos sobre os conceitos selecionados para, progressivamente, conseguirem alcançar o seu significado social quando da produção oral desses conceitos na forma do gênero verbete, que foi registrada linguagem escrita pela pesquisadora.

3.1.3 Sentido atribuído aos conceitos *verbete* e *dicionário*

Nesta subseção, apresentamos um quadro com as sínteses das enunciações produzidas durante a realização da atividade que define os conceitos *verbete* e *dicionário*, e a análise das definições desses dois conceitos dadas pelos participantes. O quadro 15 apresenta tal análise.

Quadro 15: Síntese das enunciações produzidas durante a realização da atividade que define os conceitos *verbete* e *dicionário* (Apêndice 05)

Participante	Sentido dado à palavra verbete	Conhece dicionário	Sentido dado à palavra dicionário (antes de visualizar)	Sentido dado à palavra dicionário (depois de ouvir a descrição e organização do dicionário, visualizar e manipular)
Gael	Nunca ouvi essa palavra. Quando você fala parecido com o picolé	Não	⁵ É um animais	
Cláudia	É uma coisa verde	Não	⁴ É um bicho que tem asas	¹⁴ Dicionário é um livro
Levi	Tipo falando sorvete	Não		¹⁷ Um livro
Peterson	Verbete parece verde	Não		¹³ Dicionário é um livro
Nuno	É para a gente pensar	Sim	² Voando	⁸ Wale
Vinicius	É alguma coisa que faz xixi	Sim	³ Bicho	¹⁰ Livro
Ligia	É uma coisa vermelha	Não		¹⁶ É um livro
Micael	Coisa verde	Não		³ Um livro que tem bastante letra
Fernando	Vermelho	Não		² É um livro que tem bastante coisa para você ver
Pablo	Uma planta.	Sim	¹ Dicionário, um animal	⁹ Isso. (mostrou o dicionário) Professora: O que é isso? Pablo: Livro
Luan		Não		¹¹ Uma coisa que tem muito escrito
Helen		Não		¹⁵ Para ler
Daniel		Não		¹² É para ler e tem muita coisa para aprender
Alice		Não		⁴ Um livro
Isadora		Sim		⁵ É pra ler
Peter		Não		⁶ Não sei. Professora: Esse aí que você está vendo. O que você pode falar dele? Peter: Animal. (Abriu numa página que havia um animal desenhado)
Isabela		Não		¹ Dicionário é uma coisa que é para ler
Gaspar		Sim		⁷ Um livro para ler bastante

O número indica a ordem em que os participantes falaram

Fonte: elaboração da pesquisadora

Ao definirem a palavra **verbete**, Gael e Pablo afirma ser “picolé” e “planta”. Aparentemente, apresentam conceitos que nada se relacionam à palavra **verbete**, mas, em uma análise mais acurada, percebemos que eles foram influenciados pela semelhança fonética desta palavra em referência com as apresentadas como definição: **verbete** tem um som muito semelhante ao da palavra **sorvete**, que, na experiência prática da linguagem cotidiana da criança, substitui **sorvete** por **picolé**. Já no caso da definição dada por Pablo à palavra **verbete** como **planta**, a associação fonética foi tomada com ênfase nas duas primeiras sílabas da

palavra: **verbe**, entendida por ele como **verde**. Daí o participante ter associado a palavra **verbete** como **planta**, pois, possivelmente, a formação da imagem subjetiva que Pablo tem do *mundo*, toda planta é verde. Como afirmaram nunca terem ouvido a palavra **verbete**, manipularam essa palavra no plano do pensamento para chegarem a uma definição. O critério foi o da semelhança fonética e a experiência prática que têm com as palavras usadas para definir o conceito **verbete**, portanto, operaram internamente, mas a partir de características externas: o primeiro pela parte externa da palavra (só a face fonética) e o segundo, a partir da característica externa do conceito planta (a cor verde). Daí que podemos dizer que a definição de verbete foi de segunda ordem, pois independentemente de o conteúdo da definição ser coerente ou não com o conceito em questão, a designação de primeira ordem, na esteira dos participantes, seria, respectivamente, **sorvete** e **verde**.

O mesmo critério fônico foi utilizado por Cláudia, Levi, Peterson, Ligia, Micael e Fernando, que isolaram um traço externo (som) da enunciação **verbete**. Tal operação pode ter sido motivada pelo fato de a professora estar desenvolvendo atividades de aliteração e rima, conteúdo que faz parte do processo inicial da alfabetização. Desta forma, a percepção desses participantes foi na face fonética da palavra **verbete**, com as enunciações “verde” e “vermelho”, cujas palavras têm o mesmo som inicial de **verbete**, e a segunda sílaba somente com a diferença na consoante. Já em **sorvete**, o traço isolado foi o som final. Em ambas as situações ocorreu a manipulação objetal da palavra.

Quanto à definição de **verbete** dada por Nuno, por meio da enunciação “É para a gente pensar”, não a entendemos como sendo seu significado, ou seja, que verbete é um conceito que exige o ato de pensar sobre para se chegar a um significado. Relacionando essa resposta ao comando dada pela professora “[...] quando eu falo ‘verbete’ vem alguma coisa na sua cabeça? Quem quiser falar, o que vem na sua cabeça, quando eu falo verbete, levanta a mão. [...]”, interpretamos o ato de pensar presente na definição de Nuno como objeto (uma extensão da palavra verbete) e não como ação. Já Vinicius utiliza uma palavra genérica “alguma coisa”, demonstrando não conhecer um termo específico e somada à expressão “que faz xixi”, define essa “coisa genérica” pela sua função prática.

Com relação à resposta da pergunta se conhecem a palavra **dicionário**, a maioria dos participantes (14) indicou que não conhecia um dicionário e aqueles que afirmaram conhecer, no momento de definir esse conceito, evidenciaram que isolaram o traço externo de sua face fonética. Por esse critério, Pablo iniciou associando “dicionário” a um animal, possivelmente o dinossauro, motivado pela característica externa (som), na qual ocorre a manipulação objetal da palavra. Os demais participantes, Nuno, Vinicius, Cláudia e Gael, por

desconhecerem o significado da palavra, definiram **dicionário** levando em consideração o sentido dado por Pablo, num fluxo de complementariedade a “um animal” (dinossauro), “voando”, “bicho”, “que tem asas”, “é um animais”.

No que se refere ao sentido dado à palavra **dicionário**, após as intervenções didáticas realizadas pela professora, Isabela, Daniel e Luan utilizaram a palavra genérica “coisa”, pois não se apropriaram do conceito **livro** para definir o conceito em questão. Os dois primeiros, definiram **dicionário** pela necessidade de sua função prática: o ato de ler, enquanto Luan isola o traço externo “que tem muito escrito”.

Fernando, Micael, Alice, Gaspar, Vinicius, Peterson, Cláudia, Ligia e Levi conseguem isolar um traço e incluir dicionário em uma categoria geral “livro”. Fernando e Gaspar, além de categorizar **dicionário**, com as expressões “que tem *bastante* coisa para você ver” e “para ler *bastante*”, respectivamente, demonstram não apenas a sua função prática, mas, com a palavra *bastante*, diferenciam o tipo de livro da categoria geral (livro) pela quantidade de palavras de entrada e de páginas.

Isadora e Helen definem **dicionário** pela sua função prática: “para ler” e “é pra ler”. Já Pablo utiliza a expressão dêitica “isso” e, após o questionamento da professora, consegue incluir **dicionário** na categoria “livro”.

Peter recusa-se a definir por não estabelecer nenhuma relação com seus conhecimentos. Após a intervenção da professora, que lhe pergunta “Esse aí que você está vendo, o que você pode falar dele?”, abre o dicionário em uma página que tem a imagem de um animal e, então, responde “animal”. Contudo, a resposta de Peter não mantém o significado de dicionário como “animal”, tal qual fora dado antes da intervenção, mas simplesmente a resposta do que ele estava vendo na página aberta.

Quanto à resposta de Nuno, esta foi prejudicada por não compreendermos o significado de “Wale”, dado a dicionário.

3.1.4 Leitura e interpretação do poema *Dicionário*

A atividade 5 consistiu na leitura e interpretação do poema *Dicionário*, de José Paulo Paes. Para a análise dessa atividade, elaboramos um quadro com a síntese das enunciações dos participantes sobre as suas observações acerca da leitura do poema, que foi projetado na sala de aula e lido pela professora. Em seguida, fizemos dois recortes dessas enunciações para reflexão do significado dos conceitos *vagalume* e *aula*.

A seguir apresentamos o quadro 16 e os dois recortes.

Quadro 16: Síntese das enunciações das crianças sobre a compreensão da leitura do poema *Dicionário* (Apêndice 06)

Participante	O que observou na leitura do poema?
Ligia	O Vagalume.
Levi	Que as letras do poema é do alfabeto.
Micael	As letras. Do alfabeto.
Alice	As letras que a gente treina o A, E, I, O e o U
Isadora	Eu sei ler o alfabeto. Eu sei vê as letras.
Peter	Vagalume. Ele voa e ele tem luz.
Gaspar	Eu observei a educação física.
Pierre	Observei o martelim.
Pablo	O dicionário tem o alfabeto.
Cláudia	O alfabeto.
Peterson	O alfabeto.
Vinicius	A caveira, quando a gente morre, só fica a cabeça.
Daniel	O ovo da galinha já está aparecendo a galinha. (indica a imagem)
Gael	A galinha.

Fonte: elaboração da pesquisadora

Pela síntese das enunciações, é possível observar que Levi, Micael, Alice, Isadora, Pablo, Cláudia e Peterson deram indícios de que relacionaram o poema com a sequência lógica das letras do alfabeto, cuja sequência é a mesma do dicionário. Essa relação entre as letras do alfabeto e a forma de organização do dicionário pode ter sido motivada pela forma de como José Paulo Paes organizou seu dicionário, conforme figura 3. Essa forma incentivou os participantes referidos a se atentarem à ordem das letras e dos signos ali representados, os quais estão em destaque em negrito.

Figura 3 - Poema *Dicionário*, de José Paulo Paes



Fonte: PAES, J. P. *Poemas para brincar* (1991).

Peter, Gaspar e Vinicius isolaram um aspecto do poema (imagens e designações), evidenciando que realizaram conexões com sua experiência prática: vivência em sítio (descrição do vagalume), gosto pela disciplina Educação Física (associou o verbete pulo apresentado como um esporte à essa disciplina) e curiosidades entre o tema vida e morte (tentativa de explicar a morte), respectivamente. Já Ligia, Pierre, Daniel e Gael ficaram presos às imagens captadas sensorialmente e não manifestaram indícios de terem realizados conexões com outros conhecimentos.

1º recorte: Movimento do significado da palavra *vagalume*

Professora: O Peter falou o que ele sabe sobre o significado da palavra *vagalume*. Lembra o que você falou, Peter?

Peter: **Vagalume voa e tem luz.**

Professora: Isso. Quem falou isso foi o Peter. Mas José Paulo Paes, o autor do poema, como ele define *vagalume*? O que ele fala que é *vagalume*?

Professora: Fernando?

Fernando: **Vagalume só aparece de noite.**

Professora: Não, mas isso é você quem está falando. Eu quero relembrar o que José Paulo Paes fala. O Peter falou que *vagalume* “voa e tem luz”. Aqui, no poema, José Paulo Paes, fala que é “**Besouro, guarda noturno**”. E, agora, quem é que está certo? É o Pedro, ou José Paulo Paes?

Alguns participantes: Pedro.

Professora: E por que José Paulo Paes, o autor do poema, está errado quando fala que *vagalume* é um “besouro guarda noturno”?

Daniel: **Ele parece muito um besouro.**

Professora: Ele parece muito um besouro mesmo. Por que você acha que o autor falou que ele é um guarda noturno?

Alice: **Porque ele faz as pessoas dormir.**

Professora: Por que ele fala que o *vagalume* é um guarda noturno?

Alguns participantes: **Porque ele brilha no escuro.**

Professora: E isso. E o guarda noturno? Quando o guarda noturno aparece?

Vários participantes: **À noite.**

Professora: Exatamente.

Neste recorte, é possível acompanhar os participantes mobilizando seus conhecimentos já internalizados, a partir do poema lido, permitindo que ocorra a requalificação do significado da palavra **vagalume**.

2º recorte: Movimento dos dois sentidos da palavra *aula*

Professora: [...] A palavra que eu escolhi foi “aulas”. O que significa “aulas” para o autor? “Período de interrupção das férias”.

Todos: “Período de interrupção das férias”.

Professora: **O que é interrupção? Alguém sabe?**

Professora: Fala, Vinicius. O que é interrupção?

Vinicius: **Porque alguma coisa quando entra na gente, a gente morre.**

Professora: Interrupção, gente, é alguma coisa. Quando a gente para depois continua. A nossa aula estava acontecendo e a professora de Arte chegou e nós a interrompemos?

Todos: Sim.

Professora: Nós a interrompemos e, agora, nós estamos fazendo o quê?

Alguns participantes: Continuando.

Professora: Continuando. Então, aulas é o período de interrupção das férias. Isso significa o quê?

Alguns participantes: **Brincar.**

Professora: Pararam as aulas, começaram as férias. Que é o período em que vocês brincam. Mas, depois das férias, vem o que de novo?

Alguns participantes: Aula.

Professora: Aula de novo. Eu quero que vocês guardem essa definição. Aulas é o “período de interrupção das férias”. Porque, depois, nós vamos ler no dicionário esse mesmo verbete, [...]

Professora: Aula: “Aula é o conjunto de ensinamentos sobre um assunto que um professor expõe aos participantes durante um tempo marcado. Aula de Geografia. É, também, essa exposição do professor e o tempo em que ela se realiza. Foi uma aula longa”. A mesma coisa que está escrito no poema é o que está escrito no dicionário?

Alguns participantes: Não.

Fernando: Não está as mesmas palavras.

Professora: Isso, Fernando. Não estão as mesmas palavras. Mas e o sentido?

Fernando: É porque eles são diferentes.

Professora: Eles são diferentes, mas e o sentido? Algum deles está errado?

Alguns participantes: Não.

Professora: Os dois estão corretos?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos pensar agora. Uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes?

Pierre: Pode.

Professora: Por que pode, Pierre?

Professora: Vamos refazer a pergunta. O que está escrito no poema, sobre o que é a aula, está igual ao dicionário?

Alguns participantes: Não.

Professora: Existe um que está errado?

Alguns participantes: Não.

Professora: Isso mesmo! Então, uma mesma palavra pode ter significados diferentes?

Alguns participantes: Sim.

Professora: Nesse caso, aqui, pro José Paulo Paes, aula é um “período de interrupção de férias”. Lá, no dicionário, está falando o quê?. Vamos ler de novo o verbete *aula* do dicionário: “Aula é um conjunto de ensinamentos sobre um assunto que um professor expõe para os participantes, durante um tempo marcado”. Eu, aqui, neste momento, eu estou dando aula?

Todos: Sim.

Professora: O importante é que vocês ouviram dois significados diferentes. E vocês viram que um não anula o outro. Certo? [...]

Neste momento é possível observar o movimento realizado pela professora com o intuito de apresentar e mobilizar dois sentidos diferentes para a mesma palavra.

Vinicius relaciona a palavra **interrupção** com o ato de morrer, apontando que realizou conexões entre o processo da vida e um de seus estágios, que é a morte. Assim, para Vinicius, a morte é a interrupção da vida.

A palavra “brincar”, apresentada por alguns participantes, como resposta à pergunta *Então, aulas é o período de interrupção das férias. Isso significa o quê?* exprime uma fala condensada e abreviada com muito mais conteúdo do que foi exposto na resposta do participante. Desdobrando a resposta, teremos: “Isso significa que não poderemos mais brincar durante o período no qual são realizadas as aulas.

3.1.5 Leitura e interpretação do livro *A quarta-feira de Jonas*

A atividade seis consistiu na leitura do livro *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli, mediada por questionamentos que possibilitassem os participantes a refletir sobre as ações do personagem principal. O quadro 17 foi organizado com base nas enunciações produzidas durante o procedimento, as quais foram analisadas de acordo com os critérios previamente elaborados.

Quadro 17: Síntese das enunciações das crianças da leitura do livro *A quarta feira de Jonas* (Apêndice 07)

Participante	Enunciações sobre o livro apenas observando o título e a capa (do que você acha que vai falar o livro?)	Enunciações após a leitura do livro Enunciações sobre os conceitos que foram citados pelos participantes durante a interpretação da história lida, orientada por questionamentos realizados pela professora)		
		<i>saco plástico</i>	<i>rua</i>	<i>esgoto</i>
Ligia	Não sei.			
Cláudia	Das coisas que ele faz. O menino.	¹ É um negócio que você tem que jogar no lixo.	¹ Rua é uma coisa que os carros passa.	¹ É uma coisa que passa água.
Isabela	Das coisas que ele faz.	² Quando o gato morde, rasga.	_____	_____
Luan	Não sei.		² Que moto passa.	
Peterson	Do que ele vai fazer.	³ O plástico saco é um saquinho só que é todo com plástico.	³ Rua é uma estrada que os carros podem passá.	² Esgoto é uma coisa que passa água.
Daniel	Do que ele vai fazer.	_____	⁴ É onde os carros passa.	³ Onde que passa água.
Fernando	Não sei.	⁴ Um saco, ele é mole e dá para rasgar.	⁵ Rua é onde que bicicleta passa, moto, carro, essas coisas.	⁴ Esgoto é onde que passa água suja e tem um monte de sujeira.
Pablo	Quinta-feira.	⁵ É, fica no mercado.	⁶ Rua é que as pessoas atravessam.	⁶ Esgoto é água verde, também tem um monte de bicho.
Alice	Eu também não sei.	⁶ Saco de lixo. Como assim? Se o lixo, se o saco de lixo, está cheio, é só amarrar e deixar lá fora para o carteiro pegar de manhã. Carteiro não, caminhão de lixo. E colocar outro lixo.	⁷ Rua é onde passa carro moto. bicicleta.... um monte de coisas.	⁵ Esgoto é uma água que ela é verde, ela é suja e lá dentro do esgoto tem barata, tem bichos.
Pierre	Coisas boas para a gente aprender.			⁷ Esgoto é que tem coisa suja, barata, que a água é fedida.
Micael	Não sei.			⁸ Esgoto é onde passa a água, tem barata, um monte de coisa nojenta.
Nuno	Pra gente ler, pra gente se divertir.	_____	⁸ É para o carro passar.	⁹ Onde passa água suja verde.
Gaspar	Pra ver toda a história.	⁸ Saco plástico é... colocá no lixo.	_____	_____
Vinicius	De segunda-feira.	⁷ É quando a gente coloca uma coisa lá, na lixeira, a gente joga no lixo pro homem do lixo pegar.	⁹ É quando a gente quer crescer. A gente brinca até a noite. Janta. Vai para cima. Dorme. Vem para a escola.	¹⁰ Quando a gente vai cheirar, tem barata que entra na nossa boca, tira nosso sangue e a gente vai para água suja com ela.
Isadora	Não sei.			—
Antony	Uma aventura. Na Floresta. Porque eu acho que ele vai caminhar na Floresta.	⁹ É aquele saquinho que fica lá no supermercado.	¹⁰ É onde o carro passa, moto.	¹¹ Onde que passa água suja, verde, tem barata.
Peter	Não sei.	_____	¹¹ É pra onde o carro passa.	_____
Helen	Não sei.			—

O número indica a ordem em que os participantes falaram

Fonte: elaboração da pesquisadora

Em relação à pergunta “Do que você acha que vai falar o livro (A quarta-feira de Jonas)?”, Ligia, Luan, Fernando, Micael, Isadora, Peter e Helen responderam que não sabiam de que se tratava o conteúdo do livro.

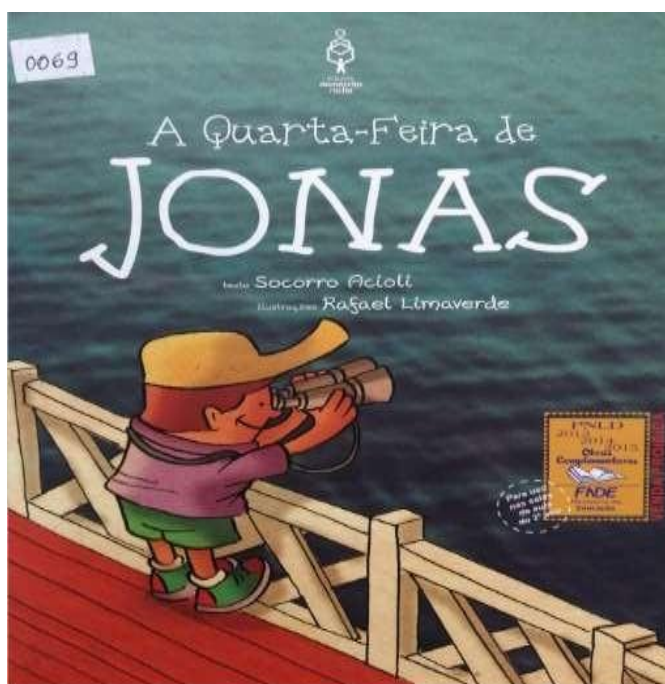
Cláudia, Isabela e Pierre utilizam a palavra genérica “coisas”, por falta de uma palavra específica, para designar as ações que podem ser executadas com o livro: “que ele faz” e “para a gente aprender”. Embora Nuno, Peterson e Daniel não tenham usado o termo genérico (*coisa*), respondem não com o tema do livro, mas com a necessidade de haver uma situação

prática com o livro, explicitando isso pelo uso das expressões “pra gente ler” e “do que ele vai fazer”.

Pablo e Vinicius relacionam com outras palavras, “quinta-feira” e “segunda-feira”, respectivamente, mas que pertencem à mesma categoria: dias da semana, as quais se relacionam com o conceito que aparece no título da obra literária a ser lida, *A quarta-feira de Jonas*.

Antony consegue superar a impressão imediata do conteúdo do livro e deduz sobre o que poderia acontecer na narrativa, explicando tratar-se de “aventura” e “floresta”. Se observarmos a capa do livro, único objeto mostrado para inferir o conteúdo, conforme figura 4, vemos uma pessoa numa ponte (a ponte dos Ingleses), olhando o mar com um binóculo. Essa imagem pode ter provocado em Antony a evocação do conceito “aventura” que ocorreria no mar, mas não há nenhuma imagem que pudesse evocar o signo **floresta**. Dessa forma, a resposta de Antony não foi dada pelas impressões captadas sensorialmente da imagem da capa do livro, mas por conexões inferidas por ele, possivelmente, pelas relações que deve ter estabelecido com as histórias de aventuras na floresta, como as dos Contos de Fadas, quais sejam: *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria*, *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *A bela e a Fera*, *A bela adormecida*, *O pequeno polegar*, *Peter Pan*, dentre outras, que são de conhecimento de Antony.

Figura 4: Capa do livro *A quarta-feira de Jonas*



Fonte: Acioli, S. *A quarta-feira de Jonas* (2013).

A seguir, analisamos as enunciações dos participantes da pesquisa sobre os conceitos **saco plástico**, **rua** e **esgoto**, no momento da interpretação da história lida, orientada por questionamentos realizados pela professora.

Quanto ao conceito **saco plástico**, Vinicius define-o por uma descrição de uma situação prática, fazendo uso do termo genérico “coisa” e “homem do lixo”, demonstrando não conhecer um termo específico para designar o objeto em referência tampouco o nome dado ao sujeito que realiza a ação de pegar o lixo (lixeiro).

Cláudia, Isabela, Pablo, Alice e Gaspar definem **saco plástico** com uma descrição situacional de utilidade desse objeto. Fernando isola uma característica periférica, evidenciada pelo uso da expressão “é mole”. Peterson e Antony, na tentativa de definir o conceito **saco plástico** o fazem de modo tautológico, usando o conceito para explicá-lo.

Com relação ao conceito **rua**, Luan, Cláudia, Daniel, Fernando, Alice, Nuno, Antony e Peter isolam um atributo de lugar para o conceito **rua** através das expressões “[...] que os carros passa”, “que moto passa”, “[...] onde os carros passa”, “[...] onde que bicicleta passa, moto, carro [...]”, “[...] onde passa carro, moto, bicicleta [...]”, “para o carro passar”, “[...] o carro passa”, “onde o carro passa, moto” e “[...] onde o carro passa”. Além disso, das onze enunciações que evocam o atributo de lugar, com tais expressões, cinco referem-se à lugar com a palavra **onde**. Vale ressaltar que Cláudia e Fernando usam os termos genéricos “coisa” e “coisas”, demonstrando que lhes faltam palavras para designar o que estão pensando. Já Alice define **rua** com duas palavras genéricas “um monte de coisas”, dando indício de que tem conhecimento prático da existência de outros elementos que podem transitar pela **rua**, mas que não consegue designar com palavras.

Pablo, por ser o sexto a definir **rua**, não repete os nomes dos objetos que transitam na **rua** citados pelos que o antecederam, mas acrescenta um elemento novo: pessoas. Vinicius, influenciado pelo novo elemento introduzido por Pablo (*pessoas*), enumera ações realizadas por *pessoas*, quando crianças, em que uma desencadeia na outra, cujas ações têm relação entre si, mas a última não tem ligação com a primeira. Tais ações refletem a sua experiência prática com o ato de brincar na **rua**, já que tem de ir “para cima” dormir, por exemplo, por morar num prédio. Por fim, Peterson avança definindo o conceito **rua** com o conceito **estrada**, mas não renuncia à situação concreta, quando inclui que nela “os carros podem passa”.

No que se refere ao conceito **esgoto**, Cláudia, Peterson, Daniel e Micael enumeram um atributo de ser um local onde “passa água”. Micael amplia essa definição acrescentando que, além de água, “tem barata e um monte de coisa nojenta”. Embora ele não defina a que coisa se refere, o modificador “nojenta” delimita que não são quaisquer coisas que ficam no **esgoto**,

mas somente as nojentas, o que já implica uma certa classificação. Cláudia e Peterson utilizam a palavra genérica “coisa”, demonstrando não ter se apropriado de uma específica que possa designar o fenômeno.

Fernando, Pablo, Alice, Pierre definem **esgoto** descrevendo uma de suas características, as quais foram captadas sensorialmente por sua experiência prática com o fenômeno, cujas características podem ser observadas no uso das expressões adjetivadas: “água suja”, “água verde”, “água é fedida”. Nuno e Antony, apropriando-se dessas expressões, definem **esgoto** associando duas das características já mencionadas: **esgoto** é “água suja verde”.

A definição de **esgoto** dada por Vinicius diferencia-se da dos demais colegas por não se prender a uma situação visual e prática, mas por explicar a realidade do conceito por inferências subjetivas. Daí a explicação caótica e surreal que ele dá para explicar o conceito: “Quando a gente vai cheirar, tem barata que entra na nossa boca, tira nosso sangue e a gente vai para água suja com ela”.

3.1.6 Apresentação da atividade de classificação do lixo em orgânico e em reciclável

A oitava atividade consistiu na tarefa de classificar o lixo em orgânico e em reciclável. Foi elaborado um dispositivo didático, contendo imagens de objetos e alimentos para serem classificados em *lixo orgânico* e em *lixo reciclável*. Os participantes teriam que recortar a figura de um determinado alimento/objeto e colar em um dos campos de classificação, conforme figura 5, a seguir.

Figura 5 - Dispositivo criado para a classificação do lixo em orgânico e em reciclável



Fonte: elaboração da pesquisadora

A seguir, apresentamos dois recortes das enunciações dos participantes (retirados do Apêndice 08), durante a realização da oitava atividade.

1º recorte: Classificação do *saco plástico* como *lixo reciclável*

Professora: Agora, na segunda parte do livro, o que ele faz com o *saco plástico*?

Alguns participantes: Joga no *lixo*.

Professora: Mas em qual *lixo* ele joga?

Alguns participantes: **No lixo do plástico.**

Daniel: **No lixo reciclável.**

Nesse recorte, notamos que alguns participantes não conseguem especificar o *lixo* com um conceito quando lhes é solicitado para decidirem em qual dos tipos de *lixo* (orgânico ou reciclável) o *saco plástico* seria classificado e, assim, respondem utilizando a expressão “no lixo do plástico”. Já Daniel demonstra que conhece o termo específico “reciclável” e sua conexão com o conceito *lixo*.

2º recorte: Não superação do conceito prático de *lixo orgânico*

Professora: O nome da outra lixeira [...] é *lixo orgânico*. Esse *lixo* onde a gente coloca o resto de comida, nós chamamos de *lixo orgânico*. [...]

Professora: Mas dá para fazer outra coisa com esse *lixo*?

Alguns participantes: Não.

Alice: **Quando o lixo acabou, o saco cheio é só colocar outro saco.**

Nesse momento, mesmo a professora denominando o que é *lixo orgânico*, Alice não consegue superar sua relação prática com o conceito *lixo*, que continua sendo o objeto em que se deposita restos de detritos.

3.1.7 Elaboração do fluxograma dos conceitos estudados com base na obra *A quarta-feira de Jonas*

A sétima atividade consistiu em elaborar, na lousa, um fluxograma com as palavras *lixo*, *rua*, *saco plástico*, *esgoto*, *coletar*, *reciclagem* e *sujeira*. Trata-se de uma atividade desenvolvida coletivamente e, portanto, o foco não foi o desenvolvimento individual dos participantes, uma vez que o seu objetivo era chegar numa síntese das apropriações feitas nas atividades anteriores. Desta forma, para a análise, realizamos um recorte das enunciações dos participantes sobre o significado das palavras acima destacadas.

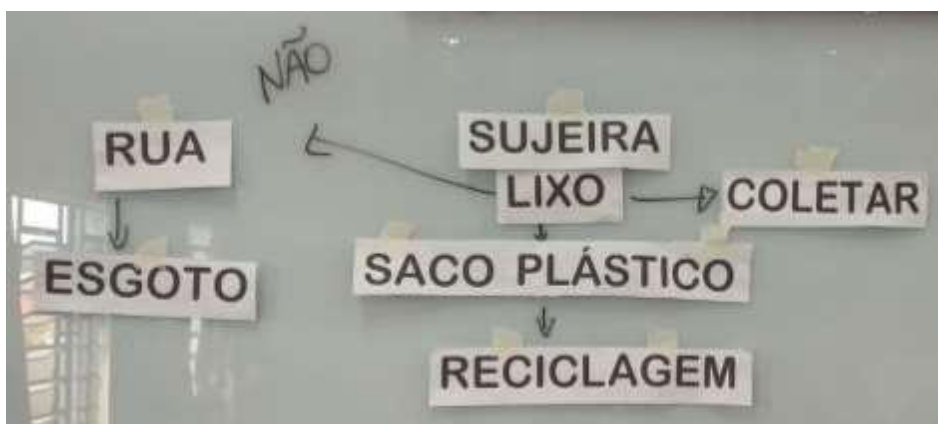
A seguir, apresentamos o recorte feito da sétima atividade.

Professora: [...] Na história do Jonas, o que é o *lixo*? Fala, Pedro.
 Peterson: É um *saco plástico*.
 Professora: É um *saco plástico*? Por que é que o *saco plástico* do Jonas **se tornou lixo**?
 Daniel: **Porque ele não tinha mais necessidade**.
 Professora: Porque ele não tinha mais necessidade. Isso mesmo, Daniel: Então, na verdade, o que é *lixo*, gente?
 Fernando: O que não precisa mais, joga no *lixo*.
 Professora: O que que se torna *lixo*? Vamos pensar no *saco plástico* do Jonas. Um dia, ele teve utilidade para o Jonas?
 Alguns participantes: Não.
 Professora: Para o Jonas, não. Mas e para quem mandou a revista para o Jonas?
 Todos: Sim.
 Professora: A utilidade do *saco plástico*, então, era qual? Trazer a revista pro Jonas, não é? Arrumadinha, embaladinha. E, depois, quando chegou para o Jonas, ele tirou as revistas lá de dentro. O *saco plástico* se tornou o quê?
 Vários participantes: *Lixo*.
 Professora: *Lixo* é qualquer coisa, qualquer resíduo que sobra. Que não serve mais para a pessoa. Então, o que que é *lixo*, gente?
 Antony: O *saco*.
 Professora: Na história, foi o *saco*. Mas, pensando no Jonas, o *saco plástico* se tornou o *lixo*. Mas nós, agora, vamos pensar em nós. **O que se torna lixo para todas as pessoas?** A gente coloca no *lixo* alguma coisa que a gente precisa?
 Alguns participantes: Não.
 Professora: Então, o que se torna *lixo*?
 Daniel: **Alguma coisa que não têm mais necessidade**.
 Professora: “Alguma coisa que não têm mais necessidade”, Daniel falou. Isso é verdade?
 Todos: Sim. [...]

No recorte acima, é possível identificar Daniel mobilizando seus conhecimentos para definir o que é *lixo*, estabelecendo uma relação de causa/consequência. Na lógica do pensamento de Daniel, o *saco plástico* “porque ele não tinha mais necessidade” para Jonas tornou-se *lixo*. E, logo mais, avançando no diálogo, há a indicação de que esse mesmo participante (Daniel), de uma situação específica (o que é *lixo* para Jonas), realiza uma generalização (o que é *lixo* para todas as pessoas), com a enunciação *alguma coisa que não tem mais necessidade*.

A figura 6 apresenta o fluxograma feito pelos participantes da pesquisa para sintetizar a relação entre os conceitos estudados.

Figura 6- Fluxograma da relação dos conceitos estudados



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A elaboração do fluxograma tomou por base a obra *A quarta-feira de Jonas*, lida e estudada com a turma, e seguiu o seguinte procedimento: primeiro a professora perguntava o que é um determinado conceito, em seguida, perguntava como o conceito apareceu na história e, depois, perguntava onde colocava o conceito. A ordem dos conceitos a serem inseridos no fluxograma foi sugerida pela professora.

O primeiro conceito que iniciou o fluxograma foi **lixo**. Os participantes resgataram que esse conceito apareceu na história no momento em que o *saco plástico* se tornou *lixo*. Então, colocaram a palavra **lixo** no centro da lousa. Na sequência, a professora perguntou onde colocaria o conceito **rua**. Eles indicaram o lado esquerdo de *lixo*, pois o conceito **rua** aparece na história quando o *saco plástico* foi parar na *rua*. Na reflexão do que é **rua**, os participantes a definiram como o lugar que passam carros, motos, bicicletas e pessoas, não devendo, portanto, jogar *lixo* nesse lugar. Assim, sentiram a necessidade de colocar o advérbio de negação **não** entre **rua** e **lixo**. O próximo conceito indicado pela professora foi **esgoto**. Depois de terem apresentados várias definições de **esgoto**, os participantes lembraram que esse conceito surgiu na história lida quando o *saco plástico* caiu no *esgoto*. Então, ligaram o conceito **esgoto** com o de **rua**. O próximo conceito que a professora sugeriu foi **reciclagem**, que apareceu na história de Jonas quando sua mãe estava separando o *lixo* que foi parar em uma usina de *reciclagem*, momento da história em que os participantes da pesquisa aprenderam que, no processo de *reciclagem*, o objeto é moído e transformado em matéria-prima de novo. Então, colocaram o conceito **reciclagem** embaixo do conceito *lixo*, que, segundo eles, é para ser reciclado. O próximo conceito sugerido foi o de **coletar**, que surgiu na história como coleta seletiva do *lixo* quando a mãe de Jonas pega o *lixo* recolhido e o deposita na lixeira da estação de *reciclagem*. Então, os participantes decidiram que o conceito **coletar** deveria ficar ao lado direito do conceito **lixo**. O próximo conceito foi **sujeira**, que apareceu na história quando Jonas estava olhando o mar de binóculo e constata que “não há nada de *lixo*, nada de *sujeira*” (Acioli, *A quarta-feira de Jonas*, p. 26). Por indução da professora, que leu esse trecho aos participantes da pesquisa, e em seguida perguntou o que é *sujeira*, estes entenderam **sujeira** como sinônimo de **lixo**. Então, decidiram colocar o conceito **sujeira** “grudadinho” no conceito **lixo**, sem a ligação da seta. Por fim, o último conceito sugerido pela professora foi **saco plástico**, que surgiu na história de Jonas na entrega das revistas a ele que os jogou na *rua*. Como os participantes disseram, na discussão do primeiro conceito, que o *saco plástico* se tornou *lixo*, colocaram **saco plástico** embaixo de **lixo** e, assim, redirecionaram o conceito **reciclagem** para abaixo de **saco plástico**. Ou seja, **saco plástico** ficou entre **lixo** e **reciclagem**.

Durante a análise, percebemos que o resultado desse fluxograma foi induzido por nós quando sugeríamos os conceitos para serem inseridos no fluxograma. Será que se deixássemos as crianças inserirem os conceitos no fluxograma segundo a ordem que lhes convinha iniciariam com a palavra *lixo*? Se utilizássemos a história como parâmetro para a inserção dos conceitos no fluxograma, portanto, se iniciássemos o fluxograma pelo conceito *saco plástico*, que desencadeou todas as ações da história, haveria outra proposta de fluxograma? Acreditamos que sim.

3.1.8 Escrita coletiva de um verbete para cada conceito estudado

A nona atividade consistiu em escrever coletivamente um verbete sobre cada um dos conceitos que apareceram na história de Jonas. Para tanto, elaboramos o quadro 18 contendo as definições dos conceitos dadas pelos participantes da pesquisa e, em seguida, encerramos com a síntese coletiva.

Quadro 18: Síntese das enunciações das crianças na escrita coletiva do verbete de cada conceito estudado (Apêndice 10)

Conceitos	Escrita coletiva do verbete de cada conceito
Lixo	- <i>Lixo</i> é uma coisa que não presta mais. - Uma coisa que você não quer mais, então você joga lá no <i>lixo</i>. - É uma coisa que está estragada e não presta mais. - Uma coisa que não funciona mais, aí, depois, você joga no <i>lixo</i>. - <i>Lixo</i> é resto de comida. Síntese coletiva: <i>Lixo é uma coisa que não presta mais.</i>
Rua	- Onde que passa pessoas, carro. - <i>Rua</i> é onde que passa carro, bicicleta, moto e caminhonete. - Onde que passa carro, bicicleta, moto e caminhão. - É onde que passa a moto. - É uma coisa onde passa carro, pessoa. - Lugar. - Onde pessoas passam. - Dirigindo. - A pé. Síntese coletiva: <i>Rua é o lugar onde as pessoas passam dirigindo ou a pé.</i>
Esgoto	- Uma coisa que vem da nossa casa. - É a água suja. Síntese coletiva: <i>É a água suja que sai da nossa casa.</i>
Coletar	- <i>Coletar lixo</i>. - Pegar. - Coisas. - Coleta é pegar. - Coisa. Síntese coletiva: <i>Coletar é pegar coisa.</i>
Reciclagem	- Garrafa. - O <i>saco plástico</i>. - Coisa. - Vira outra coisa. - É uma coisa que joga no <i>lixo</i> e transforma em outra coisa. - Joga no <i>lixo</i> e pode virar outra coisa. Síntese coletiva: <i>Reciclagem é quando uma coisa se transforma em outra coisa.</i>
Sujeira	- <i>Lixo</i>. - <i>Sujeira</i> é <i>lixo</i>. Síntese coletiva: <i>Sujeira é o lixo.</i>
Saco plástico	- É o plástico. - Tem que jogar no <i>lixo</i>. - Reciclado. - Um saco. - É um plástico que pode ser reutilizado. - Objeto. - Um objeto feito de plástico. Síntese coletiva: <i>É um objeto feito de plástico.</i>

Fonte: elaboração da pesquisadora

Em relação ao conceito ***lixo***, os desdobramentos de significados que ocorreram estão relacionados, em sua maioria, na situação de experiência prática dos participantes. O uso do termo genérico ***coisa*** indica que, ainda, não se apropriaram de uma palavra específica para denominar o conceito. Já a expressão “não presta mais” evidencia que abstraíram o movimento da transformação de algo que já teve utilidade e que, no momento atual, não é mais útil.

Quanto ao conceito **rua**, por fazer parte do cotidiano dos participantes, seus desdobramentos foram de caráter prático: conseguem definir abstraindo o traço essencial de **lugar** (onde passam carros, motos, caminhonetes, bicicletas, pessoas etc.) e dão indícios de uma nova subclassificação de categorias em relação ao modo como estes passam: “dirigindo ou a pé”.

Já para o conceito **esgoto** só ocorreram dois desdobramentos de significado, possivelmente por se tratar de um conceito mais abstrato em relação aos demais. Na síntese, a expressão “água suja” denota uma categorização entre **limpa** e **suja**, e a expressão “que sai da nossa casa” possibilita observar a conexão feita entre *água suja que sai da casa* e **esgoto** para indicar o movimento dessa água suja denominada como **esgoto**. Nesse sentido, notamos que essa expressão contém, em seu bojo, a gestação da definição do conceito que passa pela transformação da água limpa em suja em função de essa água levar os dejetos da higienização pessoal, de objetos, alimentos e locais.

Com relação ao conceito **coletar** houve cinco desdobramentos, mas as tentativas de definição se limitaram a dar um sinônimo e não de definição propriamente dito. Talvez porque tenha faltado o seu complemento: *coletar* alguma coisa. Essa ausência de complemento verbal motivou os participantes da pesquisa a usarem a palavra genérica “coisa”. Possivelmente por esta razão que eles se prenderam à busca de um sinônimo para *coletar*.

Para o conceito **reciclagem**, dos seis desdobramentos, três referiram-se aos objetos que podem se tornar *lixo* reciclável e três referiram-se à definição do processo, que implica o conceito *reciclagem*. Um desses desdobramentos de significado de *reciclagem* foi usado o termo genérico “coisa”, indicando que não se apropriaram de um termo específico. Já nos desdobramentos que se referiram ao processo, conseguiram abstrair o traço essencial do fenômeno indicado pela palavra “transformar”.

Para o termo **sujeira** só ocorreram dois desdobramentos, sendo que um deles representa a tentativa de encontrar um sinônimo (*lixo*) e o outro sintetiza o conceito em questão como uma afirmação do sinônimo encontrado. Em outras palavras, a definição de **sujeira** acabou ficando como sendo o sinônimo encontrado para essa palavra (*lixo*), resultando, então, na substituição de um conceito pelo outro, dada a sua equivalência, na visão dos participantes: “*sujeira é lixo*”.

Finalmente, para o conceito **saco plástico** os desdobramentos de significado partiram da experiência prática dos participantes que conseguiram inclui-lo em uma categoria: “objeto”. Indicaram também o traço de sua origem (“feito”) e sua composição (“plástico”).

3.1.9 (Re)definição individual de cada conceito estudado NDA final após a leitura da obra literária *A quarta-feira de Jonas*

A décima atividade consistia em redefinir os conceitos **lixo**, **rua**, **esgoto**, **reciclagem**, **coletar**, **sujeira** e **saco plástico**, após o trabalho com a obra infantil *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli, para que os participantes pudessem incluir, em suas primeiras definições, os conhecimentos sobre esses conceitos que, agora, foram trabalhados intencional e sistematicamente, na discussão dessa narrativa, com esse objetivo.

Para tanto, elaboramos sete quadros com as definições dos participantes da pesquisa, sendo que cada um traz as definições referentes a um dos sete conceitos estudados. Assim, os quadros a seguir apresentam o sentido que cada participante atribuiu a cada conceito e, abaixo destes, a análise das definições de cada um. O quadro 19 apresenta as definições de **lixo**.

Quadro 19: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A quarta-feira de Jonas* (Apêndice 11)

Participante	Sentido dado à palavra lixo	Análise da estrutura semântica da palavra
Helen	É uma lixeira. Papel. <i>Sujeira</i> que está na <i>rua</i> .	Relação afetiva com o conceito
Ligia	Pacote de bala.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Lixo</i> é quando você come alguma coisa e joga o plástico.	Relação afetiva com o conceito
Gaspar	<i>Lixo</i> é onde que... fica um monte de... só pó, de que... as coisas velhas assim. Então, eles pega e... coloca no caminhão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Lixo</i> que você não usa mais, mas pode ser reutilizado numa coisa igualzinho.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Lixo</i> é uma coisa suja. Aí, é muito importante você colocar o <i>lixo</i> com o <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	<i>Lixo</i> é resto de banana. Resto de casca de banana.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	É uma coisa que você não usa mais, joga no <i>lixo</i> aí vai jogar na lata de <i>lixo</i> .	Indícios de transição para embrião conceitual
Gael	Uma coisa que não presta mais.	Indícios de transição para embrião conceitual
Luan	<i>Lixo</i> é uma coisa que põem plástico dentro.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Lixo</i> é <i>sujeira</i> , sacola que já tava velha, rasgada. Papel de bala, também.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	É tipo banana que joga no chão, é uma coisa que não presta mais. Ou maçã já comida tem que jogar no <i>lixo</i> , não pode jogar no chão. Se não é falta de respeito.	Indícios de transição para embrião conceitual
Guto	É uma coisa, com uma lata que joga no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Alice	<i>Lixo</i> é restos de fruta, e também um saquinho de remédio. <i>Lixo</i> também é... como assim, uma vassoura quebrada.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	<i>Lixo</i> , o que a gente come, a gente joga a coisa no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Peter	Saco de <i>lixo</i> , banana.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	É quando a gente come um lanche, essas coisas. É <i>lixo</i> quando a gente come tem que jogar no <i>lixo</i> quando acaba.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Lixo</i> é uma coisa que não presta mais, a gente não usa.	Indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Fernando e Luan definem o conceito **lixo** com uma ação. Ligia e Peter enumeram atributos em vez de definir, enquanto Guto, Isadora e Vinicius definem o conceito através de

uma ação prática que resulta material para “joga no *lixo*”, sem conseguir isolar nenhum traço que identifica o conceito.

Helen, na tentativa de definir, enumera objetos (lixeira, papel e *sujeira*) que têm alguma relação com o conceito. Já, Gaspar realiza uma descrição situacional, encaminhando a definição mais para o conceito de *lixeira* que de *lixo* propriamente dito. A análise para esse desvio de conceito é sustentada pelos seguintes excertos: “[..] e joga o plástico”; “[...] onde que... fica um monte de ... [...]” e “[...] que põem plástico dentro”, respectivamente. Ademais, não superaram a situação concreta imediata de interação.

Nuno define *lixo* abstraindo uma característica periférica (*suja*). Apesar de esta ser um dos atributos peculiares do conceito, nem tudo que é sujo é considerado *lixo*. Já Pablo e Alice definem o conceito exemplificando com objetos que são considerados *lixo*.

Cláudia, Levi e Gael definem *lixo* utilizando-se de uma palavra genérica “coisa” por ainda não terem se apropriado de um termo específico, porém, foram capazes de isolar um traço essencial do conceito através da expressão “não presta mais”. Já Peterson e Micael definem o conceito (*é sujeira; é uma coisa que não presta mais*, respectivamente) e sentem a necessidade de enumerar objetos que não prestam mais como exemplos do conceito para completar a ideia deste.

Daniel define o que é *lixo* por meio de um traço essencial do conceito (*[...] que você não usa mais [...]*) e, a partir dessa definição, vincula operações que podem ser realizadas (*mas pode ser reutilizado [...]*). Assim, esse participante consegue correlacionar o conceito (*lixo*) com outro (*reciclagem*).

O quadro 20 apresenta as enunciações acerca do conceito ***rua***.

Quadro 20: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A quarta feira de Jonas* (Apêndice 11)

Participante	Sentido dado à palavra <i>rua</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Helen	É onde que o carro passa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gaspar	É que os carros passam para ele ir uma coisa assim, todos os lugar que eles quiser..., para ir... no shopping, quando for de noite, pra ir na casa, para ir tudo.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	É onde tudo se move e passa, até os humanos.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	<i>Rua</i> que é passa moto, ou bicicleta, ou carro.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	<i>Rua</i> é uma coisa que passa a moto, carro, pessoas e caminhão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Fernando	<i>Rua</i> pode passar pessoa, carro, caminhão, pessoas e bicicleta.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Ligia	É uma coisa que passa caminhão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	É uma coisa que passa carro, pessoa, moto.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	Onde que passa caminhão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	<i>Rua</i> é uma coisa que a moto passa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	Onde que o carro passa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Guto	Onde que a moto, carro e a caminhonete passa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	É um lugar, é uma <i>rua</i> . Aonde passa carro, moto, também dentro de lá, também passa pessoas... e também nessa <i>rua</i> , também tem casas dos lados.	Indícios de transição para embrião conceitual
Isadora	<i>Rua</i> é que tem ombus (ônibus), tratoi (trator) e carro.	Relação afetiva com o conceito
Peter	Para onde que passa trator, carro, moto.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	É quando passa carro, tem casa do lado, tem... rapaz do lado da casa.	Indícios de transição para embrião conceitual
Cláudia	<i>Rua</i> é uma coisa que passa carro, moto, trator, táxi, bastante coisa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Rua</i> é na onde que passa pessoas, carro, moto, caminhão de lixo, hummm táxi.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Isadora, na tentativa de definir o conceito, enumera exemplos de veículos que podem transitar na *rua*.

Vinicius tenta definir o conceito usando o operador temporal “quando” e descreve o objeto *rua* desencadeando exemplos, possivelmente como observa em uma situação prática. O uso desse organizador textual temporal, num primeiro momento, pode levar-nos a concluir que a criança faz confusão entre as coordenadas espaço-tempo. Contudo, observando suas enunciações sobre todos os conceitos estudados, observamos que há uma tendência em iniciar a definição de qualquer conceito com tal forma linguística (quando), o que caracteriza, a nosso ver, um vício de linguagem. Isso pode interferir na interpretação de seu núcleo de generalização do conceito.

Gaspar tem uma enunciação ainda muito sincrética, o que dificultou a análise. Porém, o uso de expressões como “passam”; “todos os lugar”; “para ir”, exemplificando com

situações concretas, dá indícios de ter abstraído dois traços secundários do conceito *rua* (de trânsito e de lugar).

Nuno e Fernando isolam o traço secundário do conceito *rua* (trânsito) e o definem com uma ação “passa” e “passar”, elencando o que pode transitar numa *rua*.

Pablo, Ligia, Gael, Luan e Cláudia definiram o conceito *rua* utilizando-se de uma palavra genérica “coisa” por não terem se apropriado de um termo específico, e isolam o traço secundário *trânsito*, observado com o uso reiterativo do verbo *passa*, sem abrirem mão da descrição situacional, indicando o que pode transitar por uma *rua*.

Helen, Levi, Micael, Guto, Peter e Peterson, com as palavras “onde” e “passa” dão indícios de que isolam dois traços secundários do conceito: o traço de lugar e o de trânsito. Para definir o conceito ***rua*** complementam a definição realizando uma descrição situacional, indicando o que pode passar por uma *rua*. Já Alice define o conceito isolando explicitamente o traço secundário de lugar e, com o verbo “passa”, isola o traço também secundário, de trânsito. O mais importante é que isola o traço essencial do conceito ***rua***, com a descrição de que há casas nos dois lados, estabelecendo uma fronteira espacial (para ser *rua* tem de ser ladeada por casas) e conceitual (diferenciando *rua* de *estrada*).

Daniel define o conceito *rua* ao abstrair o traço secundário de lugar, com a palavra “onde”, e realiza conexões vinculadas a essa definição com o verbo “passa”, isolando também outro traço secundário (trânsito). E com a expressão “se move” dá indícios de que isolou ainda um terceiro traço secundário (movimento).

O quadro 21 apresenta as enunciações acerca do conceito ***esgoto***.

Quadro 21: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A quarta feira de Jonas* (Apêndice 11)

Participante	Sentido dado à palavra <i>esgoto</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Esgoto</i> é onde que tem água suja, que tem barata, ali tem jacaré.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	É onde que tem água suja e lixo e rato e barata.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	<i>Esgoto</i> é uma água bem fedorenta que sai barata, o rato, é muito nojenta.	Relação afetiva com o conceito
Pablo	É a água suja que sai da nossa casa.	Indícios de transição para embrião conceitual
Fernando	É uma água suja que sai barata e rato.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Helen	<i>Esgoto</i> é uma coisa que tem um monte de sujeira.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Lígia	É uma coisa que é cheia de sujeira, que tem lixo.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	<i>Esgoto</i> é uma coisa, água suja que sai da nossa casa.	Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	É um cano que sai do banheiro. É um cano que sai a água suja do banheiro.	Indícios de transição para embrião conceitual
Luan	<i>Esgoto</i> é uma coisa que tem rato.	Relação afetiva com o conceito
Micael	É uma coisa que é muito suja e bem fedorenta.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Guto	É uma coisa que sai do banheiro, que a gente faz e sai no <i>esgoto</i> .	Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	<i>Esgoto</i> é onde uma água verde, tem barata, tem aranha, também tem... coisas suja, tem papel... tem também... tem... besouro, tem bichos... tem bichos que picam, também tem bicho, que eu esqueci o nome, mas ele... ele... é tipo aranha. E ele é muito horrível.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	É que a água suja, que tinha um monte de barata e ratos.	Relação afetiva com o conceito
Peter	É para onde que passa rato, água suja.	Indícios de transição para embrião conceitual
Vinicius	É quando que tem cobra, jacaré, aranha, teia de aranha e também água de <i>esgoto</i> .	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Esgoto</i> é uma água suja que sai da nossa casa, que tem rato, que tem aranha, que tem teia de aranha, tem várias coisas.	Indícios de transição para embrião conceitual
Peterson	<i>Esgoto</i> sai da nossa casa, tem rato, tem aranha, tem um monte de bicho.	Indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Peterson, por ter participado após a aluna Cláudia, apropriou-se do conteúdo enunciado por ela, enumerando o que pode ter em um *esgoto*. Acrescenta um novo elemento apenas usando uma expressão com um termo genérico “tem um monte de bicho”, que não corresponde à realidade.

Nuno, Vinicius, Luan e Isadora definem o conceito em cujas definições estão presentes enlances afetivos. Nuno define *esgoto* como “água bem fedorenta”. Vinicius não define o conceito, mas o exemplifica com uma série de animais e objetos que considera ser encontrados no *esgoto*. Porém, nenhum item dessa série relaciona-se diretamente com o conceito *esgoto*. Finaliza a série de exemplos com o item *água de esgoto*, o qual configura uma expressão tautológica, já que tenta definir *esgoto* com o traço “água de *esgoto*”. Luan define com a palavra genérica “coisa” que contém rato. Isadora, por sua vez, apenas faz um agrupamento de palavras por associação de atributos do conceito: “água suja”, “monte de barata e ratos”.

Alice define o conceito *esgoto* por um traço acessório “água verde” e, numa série de hesitações, elenca itens que podem ser encontrados em um *esgoto*. Alguns desses itens possuem relação com o conceito (“barata” e “coisas suja”) e outros, não (“aranha”, “papel”, “besouro”, “bichos que picam” e “bicho [...] tipo aranha”).

Peter define o conceito *esgoto* como sendo um lugar, mas consegue isolar o traço essencial por meio da expressão “passa [...] água suja”.

Levi define o conceito abstraindo o traço externo “cano” por captação perceptual, mas consegue isolar um traço essencial: “sai a água suja”.

Fernando define o conceito como “água suja”, por captação perceptual da realidade.

Gaspar e Daniel definem *esgoto* como um lugar por meio do advérbio “onde” e abstraem o conceito secundário através da expressão “tem água suja”. Ambos elencaram itens que podem ser encontrados no *esgoto*, porém um dos itens indicado por Gaspar não se relaciona ao conceito: jacaré.

Helen, Ligia e Micael utilizam o termo genérico “coisa” para definir o conceito *esgoto* e isolam um traço secundário que pode ser observado pelas palavras “*sujeira*” e “muito suja”.

Pablo, Gael e Cláudia isolam o traço essencial do conceito através da expressão “água suja que sai da nossa casa”, demonstrando conhecer o processo de formação do *esgoto*.

Guto define o conceito *esgoto* com o termo genérico “coisa”, mas dá indícios de que conhece o processo da formação do *esgoto*, como resultado da ação/produção humana: “que a gente faz”; “sai do banheiro” e “sai no *esgoto*”.

O quadro 22 apresenta as enunciações acerca do conceito ***reciclagem***.

Quadro 22: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A quarta feira de Jonas* (Apêndice 11)

Participante	Sentido dado à palavra reciclagem	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	É um <i>lixo</i> , pra gente que... o <i>lixo</i> tem que... precisa de luva para pegar, para colocar no caminhão de <i>reciclagem</i> , para não atropelar e suja a sua roupa, quando alguém está saindo.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Reciclagem</i> é algo que você leva para um lugar, é secado e vira algo útil para fazer e você pode usar algo que não era útil, pode reutilizá-lo e virar alguma coisa de útil.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Reciclagem</i> é alguma coisa que a gente joga o <i>lixo</i> no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Pablo	É o <i>lixo</i> que a gente precisa.	Indícios de transição para embrião conceitual
Fernando	Garrafas.	Relação afetiva com o conceito
Helen	É latinha que não usa mais e uma garrafa de plástico.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Ligia	Uma coisa de garrafa e latinha.	Relação afetiva com o conceito
Gael	<i>Reciclagem</i> é uma coisa que a gente bota <i>lixo</i> , papel.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	É o trabalho que você trabalha lá onde fica que os reciclados.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	<i>Reciclagem</i> é uma coisa que a gente põe no saco e leva.	Relação afetiva com o conceito
Micael	É uma coisa que não precisa mais, tipo garrafa e mais umas coisinhas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Guto	<i>Reciclagem</i> é uma coisa que você pega a garrafa e você tem que jogar no <i>lixo</i> , onde que tem a <i>reciclagem</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	Garrafa, copo, berrinho de bebê de brincá, brinquedo. Também <i>reciclagem</i> é sacola. <i>Reciclagem</i> , também é... garrafinha térmica que tem dentro de água, que você não usa mais ela, também sacola.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	Que você vai comer a banana, precisa jogar a casca de banana no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Peter	É para onde que nós põem as coisas no <i>lixo</i> , garrafa, plástico.	Relação afetiva com o conceito
Vinicius	Quando uma pessoa come lanche, essas coisas tem que jogar na <i>reciclagem</i> . Assim verde, amarelo. (referindo-se às lixeiras)	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Cláudia	<i>Reciclagem</i> é garrafa de coca, garrafa daquela de guaraná, essas coisas, até latinha.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Reciclagem</i> é latinha de cerveja, latinha de coca-cola e também é aquelas latas que vem água dentro, e só.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Isadora tenta definir o conceito *reciclagem* simulando uma situação prática (“que você vai comer a banana”) entendendo a casca da fruta como *lixo*. Dessa forma, ao dar esse exemplo para ilustrar o conceito *reciclagem*, entendemos que a participante toma esse conceito como sinônimo do conceito *lixo*. De acordo com esse núcleo de generalização, *casca de banana* pode ser usada como exemplo de *lixo* reciclável. Porém, ao dar esse exemplo, fica evidenciado que Isadora não se apropriou de nenhum traço do conceito *reciclagem*.

Pela enumeração de itens que Gaspar faz para definir o conceito *reciclagem*, podemos concluir que o sujeito reconhece esse conceito como sinônimo do conceito *lixo*. A descrição de *reciclagem* é feita de modo sincrético, com influxos de sentido: a existência do *lixo* relacionada com o modo como deve ser manuseado, que foi relacionado ao tipo de veículo no qual é transportado que, por sua vez, foi relacionado ao caminhão do *lixo* à *reciclagem* e ao risco de atropelamento, também relacionado a sujar a roupa, “quando alguém está saindo”.

Fernando, Ligia e Peter, operando por captação perceptual e com base em sua experiência prática, apenas citam itens “garrafas”, “garrafa e latinha” e “garrafa, plástico”,

respectivamente, como conceito de *reciclagem*. Observamos que tais sujeitos se apropriaram, ao menos, de um traço do conceito ao mencionarem materiais da classe dos recicláveis.

Nuno e Luan definem o conceito com o uso do termo genérico “coisa” associando a categoria objeto (lixeira) e não a processo (*reciclagem*).

Apesar de Vinicius referir-se a um material orgânico como exemplo de *lixo* reciclável, demonstra que tem uma noção de que o conceito *reciclagem* designa um processo e que sabe a parte inicial desse processo, ao mencionar as lixeiras de separação do *lixo* reciclável, citando duas das cores utilizadas como símbolo da separação do material a ser reciclado.

Peterson, Gael e Cláudia definem o conceito *reciclagem* apenas enumerando itens que fazem parte de seu cotidiano e que podem ser reciclados. Já Helen, Micael e Alice, além disso, acrescentam a expressão “não usa mais”, traço essencial de *lixo*, mas secundário de *reciclagem*, a qual dá indícios que entendem o destino de materiais que são obsoletos, que podem ser reprocessados.

Considerando que Levi reside próximo a um ponto de compra de materiais recicláveis, podemos concluir que este define o conceito *reciclagem* como trabalho (“É trabalho”), a partir de sua experiência prática: “[...] você trabalha lá onde fica [...] os reciclados”. Possivelmente o dêitico espacial “lá”, que é “onde fica os reciclados” tenha como referente o ponto de compra de materiais recicláveis.

Já Pablo, embora apresente uma definição de *reciclagem* extremamente condensada, dá indícios de que isolou o traço essencial reprocessamento do material que passa num processo de *reciclagem*, se entendermos o apagamento do objeto indireto (complemento do verbo “precisa”) como sendo “precisa de ser reprocessado para ter utilidade novamente sob outra forma material”. Essa inferência está sustentada no uso do artigo definido masculino singular (o) como determinante de “*lixo*”, levando-nos a concluir que não é qualquer *lixo*, mas um tipo específico de *lixo*: aquele que pode ser reprocessado.

Guto define *reciclagem* com um termo genérico (“*Reciclagem* é uma coisa [...]”) e, com a enunciação “[...] você pega a garrafa e você tem que jogar no *lixo*, onde que tem a *reciclagem*”, é possível observar que compreendeu somente parte inicial do processo do conceito separação, mas não todo ele.

Embora Daniel tenha usado um termo genérico (“algo”) para definir *reciclagem* (“*Reciclagem* é algo [...]”), é possível observar que categorizou *reciclagem* como um processo de reprocessamento de materiais: “*reciclagem* é algo que você leva para um lugar, é secado e vira algo útil”. Além de explicar, conforme o limite de seu psiquismo o que é *reciclagem* e de definir o conceito como um processo, Daniel projetou o resultado da *reciclagem* como um

produto novo reutilizável (“[...] usar algo que não era útil, pode reutilizá-lo e virar alguma coisa de útil”), subordinando o conceito *reutilizável* ao de *reciclagem*, gestando, assim, o embrião de um sistema de conceitos.

O quadro 23 apresenta as enunciações acerca do conceito *coletar*.

Quadro 23: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A quarta feira de Jonas* (Apêndice 11)

Participante	Sentido dado à palavra <i>coletar</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Coletar o lixo</i> é uma coisa que você pega o <i>lixo</i> para levar na <i>reciclagem</i> , tem que colocar no <i>lixo</i> para não sujar a roupa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Coletar</i> é você pegar alguma coisa (inaudível) e tampá.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	<i>Coletar</i> alguma coisa, você pode <i>coletar</i> garrafinha, alguma coisa.	Relação afetiva com o conceito
Pablo	<i>Coletar lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Fernando	<i>Coletar</i> e pegar qualquer coisa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Helen	É um negócio que pega tudo e ele é um plástico.	Relação afetiva com o conceito
Ligia	É uma coisa que fura a bola e vai jogar no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Gael	<i>Coletar</i> é quando você tem alguma coisa estragada. Aí, você pega de alguma coisa e joga no <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Levi	É um carro que tem um negócio em cima, que pega as coisas para levar para <i>coletar</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	É uma coisa que quando o carro passa por cima da bola, tem que levar.	Relação afetiva com o conceito
Micael	Tipo alguma coisa estragada, tem que pegar e jogar no <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Guto	É uma coisa que você pega, você tem que jogar no <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	Eh... <i>coletar</i> , como assim? <i>Coletar</i> livros, roupas e <i>coletar</i> também sapatos, estojo, cadeiras, <i>coletar</i> também lousas, adesivos, estojo, mochila, também garrafinha de água, também uma caixa, <i>coletar</i> caixa, <i>coletar</i> jornal. <i>Coletar</i> brinquedos e <i>coletar</i> muitas coisas de brinquedos.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	Que você viu que tem <i>lixo</i> lá, na coisa que a mãe coloca o <i>lixo</i> , ele pega.	Relação afetiva com o conceito
Peter	<i>Coletar lixo. Sujeira</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	Quando compra uma coisa do mercado, quando come de manhã, para a escola, tem que jogar no <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Coletar</i> é <i>coletar</i> garrafa. <i>Coletar</i> xícara. <i>Coletar</i> garrafa de plástico, essas coisas, até copo.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Coletar</i> bichinho de estimação. <i>Coletar</i> bola de futebol. <i>Coletar</i> medalha. <i>Coletar</i> pipa. <i>Coletar</i> carrinho.	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Ligia e Luan produziram enunciados contendo elemento idêntico (“bola”): “fura a bola” e “quando o carro passa por cima da bola”). Tomando como referência o conceito *coletar*, o vocábulo *bola* aparece empregado de modo *sui e generis* para construir a definição desse conceito. Por esta razão, somos levados a concluir que um foi influenciado pelo outro, dada a baixíssima probabilidade de ambos usarem a mesma lexia *bola* na definição de *coletar* se os sujeitos definissem o conceito em ambientes separados, sem que um tivesse ouvido o

outro, provavelmente, o segundo não usaria “bola” para definir *coletar*. Porém, como o desdobramento dessa definição não foi explorado, na ocasião de sua produção, não é possível fazer inferências a seu respeito.

Helen, na tentativa de definir o conceito *coletar*, utiliza o termo genérico “negócio”. Acrescentado a este, a estudante usa outro também genérico (“tudo”), o que dificulta ainda mais a definição do conceito. Não bastando isso, usa o pronome “ele” como retomada de um referente textual que não foi introduzido na definição. Isso posto, fica arriscado fazer qualquer inferência interpretativa sobre o núcleo de generalização desse sujeito.

Considerando que a predicação do verbo *coletar* exige um complemento (objeto direto) e que, anteriormente ao estudo desse conceito, foi trabalhado o conceito *lixo*, os participantes realizaram a conexão desses dois conceitos, tomando, então, *lixo* como o complemento do verbo *coletar*. Esse foi o caso de Peter e Pablo. Gaspar também realizou a mesma conexão acima citada, além de empregar o verbo *coletar* como sinônimo de *pegar*.

Daniel, Fernando e Guto também usaram o verbo *coletar* como sinônimo de *pegar*. Porém, ao contrário de Pablo, Peter e Gaspar que complementaram o sentido do verbo com o conceito *lixo*, estes complementaram o sentido do sinônimo de *coletar* (*pegar*), não com um nome concreto, mas com um substantivo feminino genérico “coisa”.

Gael e Micael também apresentam suas definições de *coleta* com uma expressão idêntica (“coisa estragada”) e com outras muito próximas (“pega”/“pegar”; “joga no lixo”/“jogar no lixo”). Acreditamos que, nesse caso, também um possa ter influenciado o outro. Para além dessa observação, ambos os sujeitos usaram o conceito *coletar* como sinônimo de *pegar*, conforme já explicitado anteriormente.

Nuno utiliza o termo genérico “coisa” para categorizar o conceito *coletar*, mas exemplifica com um objeto específico (“garrafinha”), que possui relação direta com o conceito.

Alice e Cláudia complementam o verbo *coletar* com uma série de objetos que transcendem o campo semântico de *lixo/reciclagem*, demonstrando que não fixaram o significado de *coletar* em um objeto/fenômeno.

Levi define o conceito *coletar* como “um carro que tem um negócio em cima”. Pela descrição do carro, trata-se do caminhão de coleta seletiva, talvez baseado por uma experiência prática. Ressalvamos que, nessa descrição, o sujeito também utilizou o termo genérico “negócio”, mas não para definir *coletar* e sim referindo-se à gaiola de *reciclagem*, parte superior do caminhão da coleta seletiva. Considerando a enunciação global de Levi, e as observações feitas, podemos concluir que esse sujeito tenta descrever o processo da coleta

seletiva, ao usar verbos como “pega”, “levar” e “coletar”, nesta ordem. Se nossa hipótese estiver certa, “coletar” está sendo usado para se referir ao local de depósito para a separação do material reciclável.

Isadora associa *coletar* ao coletor de *lixo*, ou seja, associou o conceito ao profissional que trabalha na coleta do *lixo* urbano. Justificamos essa inferência com o emprego da expressão “ele pega”. Diante disso, a participante generaliza a partir de seu cotidiano.

Vinicius relata sua experiência prática com o conceito *lixo* através do encadeamento de conexões de ações que pode ser observado com as palavras “compra”, “come” e “jogar no *lixo*”.

Peterson define *coletar* a partir da semelhança fonética desse conceito com a de *coleccionar*. Essa generalização pode ser sustentada pelos tipos de substantivos concretos que acompanham o verbo *coletar*, quais sejam: “bichinho de estimação”; “bola de futebol”; “medalha”; “pipa”; “carrinho”. Todos esses elementos são objetos possíveis de serem colecionados.

O quadro 24 apresenta as enunciações acerca do conceito ***sujeira***.

Quadro 24: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A quarta feira de Jonas* (Apêndice 11)

Participante	Sentido dado à palavra <i>sujeira</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Sujeira</i> é onde que tem pó, muita <i>sujeira</i> . Eh... muita... muita pó de <i>sujeira</i> memo.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Sujeira</i> é você não jogar lixo onde devia.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Sujeira</i> é alguma coisa suja, que é muito suja aí quando a gente pega, fica suja nossa mão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	É uma <i>sujeira</i> que suja a gente.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Sujeira</i> é um negócio bem sujo, que também tem na terra.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Helen	É uma coisa que é papel higiênico, que está na rua e garrafa de plástico.	Indícios de transição para embrião conceitual
Ligia	Uma coisa que sai da nossa casa.	Relação afetiva com o conceito
Gael	<i>Sujeira</i> é uma coisa... quando suja a sua casa, alguma coisa.	Relação afetiva com o conceito
Levi	É uma coisa que fica na sua casa e você tem que limpar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	<i>Sujeira</i> é uma coisa que quando derruba bolacha.	Indícios de transição para embrião conceitual
Micael	Uma coisa que cai no chão e o pé vai em cima e fica sujando mais.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Guto	É uma poeira que fica embaixo do sofá.	Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	<i>Sujeira</i> é pó. É cabelo. É cabelo que cai, também é folha picada. Também é pó. Aquelas coisinhas da laranja. Balão de água, por quê? Porque estoura isso não é legal e fica tudo molhado. <i>Sujeira</i> , muitas coisas picadas e brinquedo quebrado.	Indícios de transição para embrião conceitual
Isadora	<i>Sujeira</i> é que que a mãe limpa e fica tudo a <i>sujeira</i> lá na nossa casa.	Relação afetiva com o conceito
Peter	É para quanto que nós limpa, quando que nós suja, nós limpa.	Relação afetiva com o conceito
Vinicius	Quando que uma pessoa faz faxina, quando o que é a casa de uma pessoa da amiga dela, tem que lavar, tem que secar, tem que esperar um pouco para secar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Cláudia	<i>Sujeira</i> é resto de comida, é a banana, quando você come uma banana, sobra a casca, aí é <i>sujeira</i> , como a maçã estragada, várias coisas, até resto de comida.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Sujeira</i> é farelo de salgadinho, também tem farelo de bolacha, também tem (...) quando joga no chão, <i>sujeira</i> quando tem na mão, casca de banana.	Indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Gaspar e Cláudia, embora tenham isolado o traço essencial do conceito (“[...] tem pó [...]”; “[...] resto de comida”), não indicaram o lugar no qual tais dejetos se encontravam. Assim, o papel principal desempenhado foi a imagem imediata que sua memória reproduziu de uma determinada situação, e não os enlaces lógicos presentes na palavra *sujeira*.

Micael e Levi definem o conceito *sujeira* como algo sujo “depositado” em um determinado lugar: “uma coisa que cai no chão [...]” e “é uma coisa que fica na sua casa e você tem que limpar”), respectivamente. Já Nuno e Fernando definem *sujeira* a partir de seu atributo imediato: “[...] coisa suja [...] muito suja [...] suja nossa mão”; “*sujeira* é um negócio bem sujo [...]”, respectivamente, chegando às raias de uma definição tautológica.

Helen, Luan, Guto, Alice e Peterson definem o conceito *sujeira* isolando um traço essencial (acúmulo de dejetos + lugar): “é uma coisa [...] papel higiênico, garrafa de plástico que está na rua”; “*sujeira* é [...] quando derruba bolacha (no chão)”; “[...] poeira que fica

embaixo do sofá”, “[...] é cabelo que cai [...] balão de água [...] porque estoura [...] e fica tudo molhado [...]” e “[...] farelo de salgadinho [...] farelo de bolacha [...] quando joga no chão [...]”.

Daniel define *sujeira* com um exemplo, mas tal exemplificação demonstra que compreende esse conceito quando sugere que o *lixo* depositado em um lugar, que não a lixeira, torna-se uma *sujeira*, pois o acúmulo de dejetos (*lixo*) no lugar inadequado é um traço essencial de *sujeira*.

Vinicius associa o conceito *sujeira* ao de *faxina* e assim o define reunindo atributos peculiares do conceito *sujeira* por meio da descrição de por uma série de ações, todas relacionadas ao conceito *faxina*, e isola uma característica periférica (“tem que lavar”).

O enunciado de Isadora está tão sincrético que não foi possível construir nenhuma hipótese de generalização com sustentação no material linguístico. A única inferência que consideramos ser possível um embrião de generalização por associação de que *sujeira* precisa ser limpa (ação).

Pablo, Gael e Peter definem o conceito *sujeira* com o próprio conceito ou com um de seus atributos secundário (sujo) ou, ainda, com o atributo correlato ao contrário (limpa): “*sujeira* que suja”; “*sujeira* é uma coisa [...] suja [...]” e “[...] que nós limpa [...] nós suja, nós limpa”. Essa forma de definir conceito produz um efeito de pensamento tautológico.

Comparando a definição do conceito *esgoto* dado por Ligia (*é uma coisa que é cheia de sujeira, que tem lixo*) com o conceito *sujeira* (*uma coisa que sai da nossa casa*), observamos que esse sujeito relacionou intrinsecamente esses dois conceitos a ponto de um ser definido pelo outro. Do ponto de vista da aparência, a definição de *sujeira* em nada se relaciona com a de *esgoto*, mas, do ponto de vista da essência, sim, se considerarmos que a definição dada por Ligia para *sujeira* foi a dada coletivamente para *esgoto* como síntese desse conceito quando do desenvolvimento do procedimento didático.

O quadro 25 apresenta as enunciações acerca do conceito ***saco plástico***.

Quadro 25: Síntese das definições do conceito dadas pelas crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A quarta feira de Jonas* (Apêndice 11)

Participante	Sentido dado à palavra <i>saco plástico</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	Foi embora durante a atividade.	
Daniel	<i>Saco plástico</i> é algo que você coloca coisas para levar. Usa para levar alguma coisa para você.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Saco plástico</i> é que você pode pegar e colocar no <i>saco plástico</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	É uma coisa que pode matar as pessoas.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Saco plástico</i> pode vim qualquer coisa que você compra, que você ganha.	Indícios de transição para embrião conceitual
Helen	É uma sacolinha que tem um monte de <i>sujeira</i> dentro.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Ligia	É uma coisa que tem <i>sujeira</i> dentro.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	<i>Saco plástico</i> é uma coisa que você coloca <i>lixo</i> , que você coloca comida que está estragada, um monte de coisa que você pode colocar no <i>saco plástico</i> .	Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	É um saco que tem um plástico dentro.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	<i>Saco plástico</i> é uma coisa que a pessoa joga no <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	<i>Saco plástico</i> é um objeto, feito de plástico.	Indícios de transição para embrião conceitual
Guto	<i>Saco plástico</i> é uma coisa que você pega e depois você coloca no <i>lixo</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	<i>Saco plástico</i> é um saco que você ponha um <i>lixo</i> , cata pó. Também dentro dele você tem pó. Ponha resto de coisas e <i>saco de lixo</i> também é um saquinho que você usa também. Como assim? O <i>saco preto</i> pode colocar brinquedos, <i>sujeira</i> e pode colocar tudo mais.	Indícios de transição para embrião conceitual
Isadora	Que você pega um <i>lixo</i> e você coloca na sacola e vai no lixeiro.	Relação afetiva com o conceito
Peter	É um saco, só que ele é um plástico.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	Eh... quando eh... uma pessoa comprar roupas, o <i>saco</i> também, tem que jogar no <i>lixo</i> quando experimenta.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Cláudia	<i>Saco plástico</i> eh... quando vem uma carta dentro de um saco, aí entrega no correio, porque dentro de uma bolsa, vai derrubar, se for alguma coisa, alguma coisa importante.	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Saco plástico</i> é se você colocar na cabeça de uma pessoa, mata, sufoca. E também ele e também pode colocar o que quiser, menos coisa... coisa grande nele.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Daniel, Fernando, Gael e Alice definem *saco plástico* isolando um traço essencial do conceito (continente de algo), indicando, então, na própria definição, a função prática do objeto. Assim, pode-se concluir que está implícita a ideia de receptáculo de plástico nas definições desses quatro sujeitos. Já Ligia e Helen, indicam a ideia de receptáculo em suas definições do conceito *saco plástico*, sem mencionar sobre o material que o constitui. Além disso restringem o conteúdo a ser embalado apenas à *sujeira*.

Luan e Guto, ao contrário de Daniel, Gael e Ligia definem *saco plástico* como conteúdo e não como continente. Possivelmente, porque foram influenciados pela narrativa literária estudada, na qual o *saco plástico* era um conteúdo, na medida em que se tornou *lixo*, quando jogado na *rua*.

As definições de *saco plástico* de Nuno e de Levi têm efeito de paráfrase uma da outra. Ambos tomam o conceito como continente e como conteúdo. De modo análogo às definições desses dois sujeitos, há a definição de Vinicius, que também entende que o *saco plástico* pode ser tanto conteúdo quanto continente, a partir de situações práticas em que lhe cabe.

Peter tenta explicar o conceito *saco plástico* realizando involuntariamente uma manipulação das palavras que o constitui (saco e plástico), do ponto de vista morfológico e semântico. O conceito *saco plástico*, formado por composição por justaposição (saco + plástico), é separado em sua definição e acabam tornando-se dois conceitos distintos em que um passa a ser sinônimo do outro: “é um saco, só que ele é um plástico”.

Micael define o conceito incluindo-o em uma categoria “objeto” e indicando de que material é confeccionado.

Pablo e Peterson definem *saco plástico* como uma arma (“é uma coisa que pode matar as pessoas” e “[...] se colocar na cabeça de uma pessoa, mata, sufoca [...]”). As duas definições levam-nos a concluir que, provavelmente, um adulto mais experiente, tenha alertado esses sujeitos para os riscos do mau uso do objeto. Não obstante ao observado, destacamos que Peterson avança esse conceito para a ideia de *saco plástico* como embalagem “[...] pode colocar (no *saco plástico*) o que quiser [...]”.

Isadora define *saco plástico* como um continente, embora isso não esteja explicitamente na superfície da definição. Embora o conjunto global assim o permita inferir, as relações enlaces presentes em sua definição são afetivos.

Cláudia constrói a definição de *saco plástico* de modo sincrético a ponto de não conseguirmos hipotetizar um embrião de generalização desse conceito.

3.1.10 Análise comparativa entre as definições dadas para cada conceito

Após a realização e análise das dez atividades com os conceitos *lixo*, *rua*, *esgoto*, *reciclagem*, *coletar*, *sujeira* e *saco plástico*, fizemos uma análise comparativa entre as definições sobre tais conceitos, produzidas pelos participantes da pesquisa, antes e depois do procedimento didático mediado pela obra literária infantil *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli, para fins comparativos se houve mudança no significado dos referidos conceitos. Para essa comparação, preterimos as digressões em prol dos traços relacionados diretamente ao conceito.

Para tanto, elaboramos sete quadros com tais definições sobre cada um dos conceitos supramencionados. A seguir, apresentamos tais quadros e, abaixo destes, a análise comparativa, a partir da qual foram elaborados outros quadros para apresentar o resultado da análise comparativa, com as categorias do desempenho dos participantes na definição de cada conceito.

O quadro 26 apresenta as definições acerca do conceito *lixo*.

Quadro 26: Comparação entre o significado presente no conceito *lixo* em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 01)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	Análise comparativa das definições do conceito <i>lixo</i>	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra <i>lixo</i>			
Isabela	<i>Lixo</i> , quando a gente... a gente comeu uma banana, tem casca. A gente tem que jogar no <i>lixo</i> . Por isso que tem <i>lixo</i> na nossa casa.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Micael	<i>Lixo é uma coisa que nós come</i> . Aí, depois, vários alguma coisa fedida. Tipo: os mosquitos vêm, depois, reciclamos até o caminhão do <i>lixo</i> .	¹² É tipo banana que joga no chão; é uma coisa que não presta mais . Ou maçã já comida tem que jogar no <i>lixo</i> , não pode jogar no chão. Se não é falta de respeito.	Na segunda definição, foi isolado o traço identitário do conceito, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito	De enlaces situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Gaspar	<i>Lixo é fedorento</i> como quando que um animal bagunça, a gente viu mais um negócio.	⁴ <i>Lixo é onde que... fica um monte de... só pó</i> , de que... as coisas velhas assim. Então, eles pega e... coloca no caminhão.	Ambas as enunciações são sincréticas e abreviadas, mas, pelas partes em destaque, fica evidenciado que não houve nenhum avanço na estrutura semântica do conceito.	Permanecem os enlaces situacionais
Peter	Aí, quando nós come uma maçã , na hora que tem semente , nós tem que jogar no lixo . Não pode jogar <i>lixo</i> no chão.	¹⁶ Saco de <i>lixo</i> , banana .	Não houve novos enlaces semânticos, antes, o objeto da 1ª definição foi considerado adequadamente <i>lixo</i> , o que não ocorre na 2ª. Portanto, não houve evolução no significado.	Permanecem os enlaces situacionais
Alice	<i>Lixo é coisa assim, como se você jogar lixo no chão, o mundo fica triste</i> .	¹⁴ <i>Lixo é restos de fruta</i> , e também um saquinho de remédio . <i>Lixo</i> também é... como assim, uma vassoura quebrada .	Houve apropriação de outros sentidos para o conceito <i>lixo</i> .	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Nuno	O lixo é para jogar fora .	⁶ <i>Lixo é uma coisa suja</i> . Aí, é muito importante você colocar o <i>lixo</i> com o <i>lixo</i> .	Embora tenha apresentado um desenvolvimento no significado do conceito, introduzindo um novo enlace semântico, observado no sintagma <i>coisa suja</i> , a estrutura semântica do conceito não foi alterada, pois o enlace novo não supera a situação.	Permanecem os enlaces situacionais
Vinicius	É quando uma pessoa joga na rua , tem que pegar.	¹⁷ É quando a gente come um lanche, essas coisas . É <i>lixo</i> quando a gente come tem que jogar no <i>lixo</i> quando acaba.	Embora tenha havido avanço na estrutura sintática da enunciação, não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito,	Permanecem os enlaces afetivos
Daniel	<i>Lixo é tipo alguma coisa que polui o planeta</i> . Quando come algo, do tipo uma maçã, desse fica podre, vem mosquito e vespa. Então, jogue no <i>lixo</i> .	⁵ <i>Lixo que você não usa mais</i> , mas pode ser reutilizado numa coisa igualzinho.	O traço identitário do conceito foi isolado, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	É que joga no chão . Aí, tem que pegar pra jogar no <i>lixo</i> .	⁸ É uma coisa que você não usa mais , joga no <i>lixo</i> aí vai jogar na lata de <i>lixo</i> .	O traço identitário do conceito foi isolado, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces afetivos encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Cláudia	Tem que jogar no lixo (...) se não fica na natureza ele.	¹⁸ <i>Lixo é uma coisa que não presta mais</i> , a gente não usa.	O traço identitário do conceito foi isolado, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces afetivos encaminhou-se para Indícios de transição para embrião

				conceitual
Peterson	Lixo uma coisa assim, cê tem que sempre deixar na calçada pro lixeiro pegar. Se deixar também na rua, atrai mosquitos.	¹¹ Lixo é sujeira , sacola que já tava velha, rasgada. Papel de bala, também.	Embora tenha apresentado um desenvolvimento no significado do conceito, introduzindo um novo enlace semântico, observado no sintagma <i>é sujeira</i> , a estrutura semântica do conceito não foi alterada, pois o enlace novo não supera a situação.	Permanecem os enlases situacionais
Luan	Quando come chocolate, jogar o papel no lixo.	¹⁰ Lixo é uma coisa que põem plástico dentro.	Houve apropriação de outro sentido para o conceito lixo , influenciada pela obra literária, também quanto ao objeto considerado <i>lixo</i> .	De enlases afetivos encaminhou-se para situacionais
Pablo	Os ingredientes que vai jogar no lixo. Garrafa tem que pôr na lixeira certa; o papel também.	⁷ Lixo é resto de banana. Resto de casca de banana.	Foi evidenciado uma evolução no significado do conceito, na medida em que tirou o foco do conceito <i>reciclagem</i> (vivência cotidiana) para o conceito <i>lixo</i> . Deste, generalizou <i>lixo</i> como resto de algo.	Permanecem os enlases situacionais
Gael	Tudo que gente joga no chão, tem que jogar no lixo.	⁹ Uma coisa que não presta mais.	O traço identitário do conceito foi isolado, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlases afetivos encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Helen	AUSENTE	¹ É uma lixeira. Papel. <i>Sujeira</i> que está na rua.	Prejudicada	Prejudicada
Lígia	AUSENTE	² Pacote de bala.	Prejudicada	Prejudicada
Fernando	Não respondeu	³ Lixo é quando você come alguma coisa e joga o plástico.	Prejudicada	Prejudicada
Guto	AUSENTE	¹³ É uma coisa, com uma lata que joga no lixo.	Prejudicada	Prejudicada
Isadora	Não respondeu	¹⁵ Lixo, o que a gente come, a gente joga a coisa no lixo.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Com base na análise comparativa da definição do conceito **lixo** foi possível observar que ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlases presentes nos conceitos. Os avanços se deram de dois tipos: de um enlace para o superior (situacional para os primórdios do conceitual) e de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (transição para conceitual). A seguir, descrevemos as evoluções do significado da palavra estudada por tipos de enlases:

- três participantes que, de enlases afetivos, encaminharam-se para enlases Indícios de transição para embrião conceitual por conseguirem isolar o traço identitário do conceito;
- dois participantes que, de enlases situacionais, encaminharam-se para enlases Indícios de transição para embrião conceitual por também isolarem o traço identitário do conceito;
- dois participantes, de enlases afetivos, encaminharam-se para situacionais os quais se apropriaram de outro sentido para o conceito;
- cinco participantes permaneceram com enlases situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada;
- um participantes permaneceram com os enlases afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

Isto posto, observamos que, no estudo do conceito **lixo**, sete participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto seis não apresentaram nenhum tipo de evolução.

O quadro 27 apresenta as enunciações acerca do conceito **rua**.

Quadro 27: Comparação entre o significado presente no conceito **rua** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 01)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	Análise comparativa das definições do conceito <i>rua</i>	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra rua			
Isabela	É pra gente andar quando sai de casa.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Micael	Um chão que tem que passar os carros.	¹¹ Onde que o carro passa.	Embora tenha apresentado um desenvolvimento na definição do conceito - transição da generalização específica (<i>um chão</i>), que traz significações mais imediatas, para a geral (<i>onde que o carro passa</i>), na categoria lugar - a mudança na estrutura semântica é insubstancial.	Permanecem os enlaces situacionais
Nuno	O carro passa.	⁴ Rua que é passa moto, ou bicicleta, ou carro.	Não houve mudança no significado do conceito, mas houve uma ampliação dos meios de transporte que podem transitar na rua (moto e bicicleta)	Permanecem os enlaces situacionais
Pablo	Rua é para a gente atravessar.	⁵ Rua é uma coisa que passa a moto, carro, pessoas e caminhão.	Não houve mudança no significado do conceito, mas houve uma ampliação dos meios de transporte que podem transitar na rua (moto, carro e caminhão)	Permanecem os enlaces situacionais
Gael	Rua é que o carro passa.	⁸ É uma coisa que passa carro, pessoa, moto.	Não houve mudança no significado do conceito, mas houve uma ampliação do que pode transitar na <i>rua</i> (pessoa e moto).	Permanecem os enlaces situacionais
Luan	É pros carro passá.	¹⁰ Rua é uma coisa que a moto passa.	Não houve mudança no significado do conceito, apenas a troca do meio de transporte que pode transitar na <i>rua</i> (de carro por moto).	Permanecem os enlaces situacionais
Vinicius	Quando que a gente sai pra rua, tem que brincar, diverti.	¹⁶ É quando passa carro, tem casa do lado, tem... rapaz do lado da casa.	Houve mudança no significado de rua , pois, na 1ª definição, a significação é dada motivada pelo estado afetivo. Na 2ª, isolou o traço secundário do conceito <i>rua</i> (trânsito) <i>passa</i> e o traço essencial <i>ladeada</i> (“tem casa do lado”), demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces afetivos encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Daniel	Rua é tipo que você tem de andar e olhar pros dois lados.	³ É onde tudo se move e passa, até os humanos.	Apresentou um desenvolvimento insubstancial no significado do conceito. Na 1ª definição, a necessidade de experiência prática e, na 2ª, isolou o traço secundário de lugar (“onde”), de movimento (“se move”) e de trânsito (“passa”), evidenciando que ocorreram novos enlaces semânticos (ampliação).	Permanecem os enlaces situacionais
Peterson	Rua é pro carro, a moto e caminhão passar .	¹⁹ Rua é na onde que passa pessoas, carro, moto, caminhão de lixo, hummm táxi.	Apresentou um desenvolvimento insubstancial no significado do conceito, com novo enlace semântico, observado no sintagma <i>onde</i> , demonstrando que isolou o traço secundário de lugar.	Permanecem os enlaces situacionais
Cláudia	Rua parece pra pessoa passar.	¹⁷ Rua é uma coisa que passa carro, moto, trator, táxi, bastante coisa.	Na 1ª tentativa de definição, sem segurança (“parece”), indicou apenas <i>pessoa</i> para transitar na <i>rua</i> . Na 2ª, ampliou com os meios de transporte e o traço secundário de trânsito (“passa”).	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Fernando	Onde que tem que passar carro, mais um monte de coisa. Se a gente ficar na <i>rua</i> , aí a gente vai ser atropelado.	⁶ Rua pode passar pessoa, carro, caminhão, pessoas e bicicleta.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito. Apenas o desdobramento do conceito genérico <i>coisa</i> por “caminhão e bicicleta”	Permanecem os enlaces situacionais
Levi	Rua. É pra nós passar aqui. Nós pára na <i>rua</i> , o carro atropela.	⁹ Onde que passa caminhão.	Na 1ª tentativa de definição, está presente a necessidade de experiência prática que evoluiu, de modo insubstancial. Na 2ª, isola o traço secundário de <i>lugar</i> através do termo “onde”.	Permanecem os enlaces situacionais
Helen	AUSENTE	¹ É onde que o carro passa.	Prejudicada	Prejudicada
Gaspar	Não respondeu	² É que os carros passam para ele ir uma coisa assim, todos os lugar que eles quiser..., para ir... no shopping, quando for de noite; pra ir na casa; para ir tudo.	Prejudicada	Prejudicada
Ligia	AUSENTE	⁷ É uma coisa que passa caminhão.	Prejudicada	Prejudicada
Guto	AUSENTE	¹² Onde que a moto, carro e a caminhonete passa.	Prejudicada	Prejudicada
Isadora	Não respondeu	¹⁴ Rua é que tem ombus (ônibus), tratoi (trator) e carro.	Prejudicada	Prejudicada

Alice	Não respondeu	¹³ É um lugar, é uma <i>rua</i> . Aonde passa carro, moto, também dentro de lá, também passa pessoas... e também nessa <i>rua</i> , também tem casas dos lados.	Prejudicada	Prejudicada
Peter	Não respondeu	¹⁵ Para onde que passa trator, carro, moto.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Com base na análise comparativa da definição do conceito *rua* foi possível observar que ocorreram poucos avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlaces presentes nesse conceito. Nesse caso, observamos que o significado do conceito mudou para apenas dois participantes. Aqui, os avanços se deram também de dois tipos: de um enlace para o superior (do situacional à transição para o conceitual) e de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (transição para conceitual), sendo um participante para cada tipo de enlace, conforme descrição a seguir.

- um participante que, de enlace afetivo, encaminhou-se para conceitual, por conseguir isolar o traço identitário do conceito;
- um participante, de enlace afetivo encaminhou-se para situacional, por ter se apropriado de outro sentido para o conceito;
- nove participantes permaneceram com enlaces situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada, e apenas com algumas mudanças de modo insubstancial que não contribuíram para a alteração da estrutura semântica da palavra estudada.

Diante do exposto, no estudo do conceito *rua*, apenas dois participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto nove não apresentaram nenhum tipo de evolução.

O quadro 28 apresenta as enunciações acerca do conceito *esgoto*.

Quadro 28: Comparação entre o significado presente no conceito **esgoto** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 01)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	Análise comparativa das definições do conceito <i>esgoto</i>	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra esgoto			
Nuno	É pra gente limpá.	³ Esgoto é uma água bem fedorenta que sai barata, o rato; é muito nojenta.	Houve apropriação de outro sentido afetivo para o conceito esgoto , sem mudança na estrutura semântica do conceito.	Permanecem os enlaces afetivos
Pablo	Esgoto é que tem muita sujeira.	⁴ É a água suja que sai da nossa casa.	Houve mudança de significado do conceito, pois, na 1ª definição, apenas o descreve. Já na 2ª, o traço identitário do conceito foi isolado (“água suja que sai da nossa casa” = esgotamento), demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Vinicius	Quando que tem barata, tem que jogar as baratas no esgoto.	¹⁶ É quando que tem cobra, jacaré, aranha, teia de aranha e também água de esgoto.	Ambas as definições são sincréticas, mas, pelas partes em destaque, fica evidenciado que não houve nenhum novo enlace semântico.	Permanecem os enlaces afetivos
Luan	Tem que recolher o papel do esgoto.	¹⁰ Esgoto é uma coisa que tem rato.	Houve apropriação de outro sentido afetivo para o conceito esgoto , sem alterar sua estrutura semântica.	Permanecem os enlaces afetivos
Daniel	Se você jogar algo na rua e vim chuva, tudo vai pro esgoto .	² É onde que tem água suja e lixo e rato e barata.	Embora os sentidos ao conceito esgoto tenha sido diferentes em ambas as definições, estas não ultrapassaram as imagens concretas de uma determinada situação.	Permanecem os enlaces situacionais
Cláudia	Esgoto é por onde passa água.	¹⁷ Esgoto é uma água suja que sai da nossa casa , que tem rato, que tem aranha, que tem teia de aranha, tem várias coisas.	Houve mudança no significado de esgoto . De mera descrição, na 1ª definição, passou para o isolamento do traço identitário do conceito, na 2ª, demonstrando que houve uma requalificação na sua estrutura semântica.	De enlaces situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Gaspar	Esgoto tem rato, tem água verde e é muito fedorento. E lá tem baratas sujas.	¹ Esgoto é onde que tem água suja , que tem barata, ali tem jacaré.	Apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, isolando o traço secundário de lugar “onde” e com novo enlace semântico, observado no sintagma <i>água suja</i> . Porém, não alterou a estrutura semântica da palavra.	Permanecem os enlaces situacionais
Isadora	O esgoto é para água descer no esgoto.	¹⁴ É que a água suja , que tinha um monte de barata e ratos.	Embora os sentidos ao conceito esgoto tenha sido diferente em ambas as definições, estas não ultrapassaram o sentido afetivo.	Permanecem os enlaces afetivos
Levi	Quando dá descarga, o cocô vai tudo pra lá.	⁹ É um cano que sai do banheiro. É um cano que sai a água suja do banheiro.	Houve mudança substancial no significado da palavra. De um sentido afetivo, na 1ª definição, passou para isolar o traço identitário do conceito, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces afetivos encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	Tem uma gosma verde lá. Lá só tem rato e barata.	¹³ Esgoto é onde uma água verde, tem barata , tem aranha, também tem coisas suja e tem papel, tem também besouro, tem bichos que picam, também tem bicho, eu esqueci o nome, ele é tipo aranha. E ele é muito horrível.	Apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, isolando o traço secundário de lugar “onde” e com novo enlace semântico, observado no sintagma <i>água verde</i> , sem alterar sua estrutura semântica.	Permanecem os enlaces situacionais
Isabela	<i>Esgoto é pra quando a água de casa suja de piscina, saiu lá por fora e vai lá pro esgoto.</i>	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Peter	Esgoto é quando que nós vai pegá água, quando que nós trocar a água vai para o esgoto.	¹⁵ É para onde que passa rato, água suja.	Houve mudança substancial do significado do conceito, pois, na 1ª definição, atribuiu-lhe sentido afetivo, enquanto, na 2ª, isolou o traço essencial do conceito esgoto (esgotamento).	De enlaces afetivos encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Fernando	Esgoto é que passa rato, barata e água limpa vai pra água suja.	⁵ É uma água suja que sai barata e rato.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito.	Permanecem os enlaces situacionais
Micael	Esgoto é fidido e as baratas gosta de fidido.	¹¹ É uma coisa que é muito suja e bem fedorenta.	Houve mudança substancial do significado do conceito, já que de um sentido afetivo, na 1ª definição, passou para a construção de uma imagem concreta, na 2ª.	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Peterson	Esgoto tem um monte de barata, rato e uma água muito verde. É muito fedorento.	¹⁹ Esgoto sai da nossa casa , tem rato, tem aranha, tem um monte de bicho.	Houve mudança no significado de esgoto . De mera descrição, na 1ª definição, passou para o isolamento do traço identitário do conceito, na 2ª, demonstrando que houve uma requalificação na sua estrutura semântica.	De enlaces situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Helen	AUSENTE	⁶ <i>Esgoto é uma coisa que tem um monte de sujeira.</i>	Prejudicada	Prejudicada
Ligia	AUSENTE	⁷ <i>É uma coisa que é cheia de sujeira, que tem lixo.</i>	Prejudicada	Prejudicada
Gael	Não respondeu	⁸ <i>Esgoto é uma coisa, água suja que sai da nossa casa.</i>	Prejudicada	Prejudicada
Guto	AUSENTE	¹² <i>É uma coisa que sai do banheiro, que a gente faz e sai no esgoto.</i>	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

A análise comparativa da definição do conceito ***esgoto*** demonstra que ocorreram avanços na estrutura semântica desse conceito e, por conseguinte, também nos tipos de enlaces presentes nessa. Os avanços, igualmente aos dois anteriores, se deram do enlace situacional para o superior (transição para o conceitual), e de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (transição para conceitual).

- dois participantes que, de enlaces afetivos, encaminharam-se para indícios de transição para embrião conceitual, por conseguirem isolar o traço identitário do conceito;

- três participantes que, de enlaces situacionais, encaminharam-se para Indícios de transição para embrião conceitual, porque também isolaram o traço identitário do conceito;

- um participante, de enlace afetivo, encaminhou-se para situacional, pois passou para a construção de uma imagem concreta;

- quatro participantes permaneceram com enlaces situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada;

- quatro participantes permaneceram com os enlaces afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

Isto posto, no estudo do conceito ***esgoto***, seis participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto oito não apresentaram nenhum tipo de evolução.

O quadro 29 apresenta as enunciações acerca do conceito ***reciclagem***

Quadro 29: Comparação entre o significado presente no conceito **reciclagem** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 01)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	Análise comparativa das definições do conceito <i>reciclagem</i>	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra reciclagem			
Gaspar	<i>Reciclagem é um negócio</i> , tipo que os animais tenta roubar, é mais... eles são destruíveis.	¹ É um lixo, pra gente que... o <i>lixo</i> tem que... precisa de luva para pegar, para colocar no caminhão de <i>reciclagem</i> , para não atropelar e suja a sua roupa, quando alguém está saindo.	Ambas as definições são sincréticas, mas, pelas partes em destaque, percebe-se que houve mudança de enlace semântico, pois de um termo genérico empregado na 1ª definição (“negócio”), passou para um termo específico (“lixo”) que é colocado no caminhão de <i>reciclagem</i> , evidenciando a alteração na estrutura semântica.	De <i>nexo desconexo</i> (VIGOTSKY, [2001]2009, p. 177) encaminhou-se para situacionais
Isabela	É quando a gente joga as coisas no <i>lixo</i> e, depois, os caminhão de <i>lixo</i> joga pro caminhão deles levá lá pra onde que vende latinha.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Fernando	É quando é papel ou é garrafa. Eu acho que a garrafa, daí, quando a gente acaba de beber alguma coisa, a gente joga lá no <i>lixo</i> .	⁵ Garrafas.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito.	Permanecem os enlaces afetivos
Micael	A gente joga copo no <i>lixo</i> .	¹¹ É uma coisa que não precisa mais , tipo garrafa e mais umas coisinhas.	A 2ª definição foi dada por associação de vocábulos estudados anteriormente (<i>lixo</i>) os quais foram transportados de forma sincrética na definição do novo conceito (<i>reciclagem</i>). Não obstante, essa associação é explicitada na totalidade do conceito novo, pois, para ser praticado, é necessário partir de algo de que não se precise mais. Assim, foi considerado que houve mudança no desenvolvimento do significado do conceito, introduzindo um novo enlace semântico, observado no sintagma <i>é uma coisa que não precisa mais</i> , ainda seja apenas a parte inicial do processo de <i>reciclagem</i> .	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Isadora	<i>Reciclagem é pra...</i> a garrafa, fica <i>reciclagem</i> .	¹⁴ Que você vai comer a banana , precisa jogar a casca de banana no <i>lixo</i> .	Ambas as definições são sincréticas, mas, pelas partes em destaque, fica evidenciado que não houve nenhum enlace semântico.	Permanecem os enlaces afetivos
Alice	É um... é um lixo que cada lixo tem que tem que colocar a coisa certa . Como assim? Latinha, é ... garrafa, é ... comida, várias coisas. Tem que colocar. Cada <i>lixo</i> tem a sua, a cada <i>lixo</i> tem a placa que tem que colocar <i>lixo</i> .	¹³ Garrafa, copo, bercinho de bebê de brincá, brinquedo. Também <i>reciclagem</i> é sacola. <i>Reciclagem</i> também é... garrafinha térmica que tem dentro de água, que você não usa mais ela, também sacola.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito. Na 1ª definição, tenta incluir o processo de separação do <i>lixo</i> ; na 2ª, apenas enumera objetos (“que você não usa mais”) para serem reciclados. Portanto, não houve alteração na estrutura semântica da palavra.	Permanecem os enlaces situacionais
Levi	<i>Reciclagem é onde</i> que vai as garrafas, papelão.	⁹ É o trabalho que você trabalha lá onde fica que os reciclados .	Embora tenha havido ampliação no sentido do conceito <i>reciclagem</i> não ocorreu alteração na estrutura semântica.	Permanecem os enlaces situacionais
Nuno	Quando umas coisinha fica estragada , a gente joga fora e quando o <i>lixo</i> fica fedorento. A gente joga fora como quando as coisas ficam suja ou estragada.	³ <i>Reciclagem é alguma coisa que a gente joga o lixo no lixo</i> .	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito, em ambas as definições nada se relaciona à <i>reciclagem</i> . Apenas busca definir esse conceito com base no conceito <i>lixo</i> .	Permanecem os enlaces afetivos
Vinicius	Quando a pessoa joga no lixo , os moços têm que pegar para na onde vende a latinha.	¹⁶ Quando uma pessoa come lanche, essas coisas tem que jogar na <i>reciclagem</i> . Assim verde, amarelo. (referindo-se às lixeiras)	Houve uma mudança insubstancial no significado do conceito, considerando que, na 1ª definição, apenas indica um material reciclável, na 2ª, introduz enlaces semânticos de separação de objetos com a ideia das cores de lixeira.	Permanecem os enlaces situacionais
Daniel	Cada <i>lixo</i> tem uma perspectiva diferente. Cada <i>reciclagem</i> , cada <i>lixo</i> , cada lixo tem seu devido lugar .	² <i>Reciclagem é algo que você leva para um lugar, é secado e vira algo útil para fazer e você pode usar algo que não era útil, pode reutilizá-lo e virar alguma coisa de útil</i> .	Na 2ª definição, o traço identitário do conceito foi isolado (reutilizá-lo), demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	Permanecem os indícios de transição para embrião conceitual
Peterson	<i>Reciclagem é onde joga latinha de cerveja</i> e tem um monte de <i>lixo</i> reciclável também.	¹⁸ <i>Reciclagem é latinha de cerveja</i> , latinha de coca-cola e também é aquelas latas que vem água dentro, e só.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito, apenas houve desdobramento da ideia “monte de <i>lixo</i> reciclável” para “latinha de coca cola” e “latas que vem água”	Permanecem os enlaces situacionais
Luan	Eh... quando come bolo, aquele negócio tem que jogar .	¹⁰ <i>Reciclagem é uma coisa que a gente põe no saco e leva</i> .	Não houve mudança no significado do conceito <i>reciclagem</i> .	Permanecem os enlaces afetivos
Gael	<i>Reciclagem é uma coisa, que tem em cada lixeira</i> , pra jogar garrafa.	⁸ <i>Reciclagem é uma coisa que a gente bota lixo</i> , papel.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito.	Permanecem os enlaces situacionais
Peter	Nem sei.	¹⁵ É para onde que nós põem as coisas no <i>lixo</i> , garrafa, plástico.	Houve mudança substancial, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª definição, passou para uma relação afetiva, na	De ausência de enlaces encaminhou-se

			2 ^a .	para enlases afetivos
Pablo	Não respondeu	⁴ E o lixo que a gente precisa.	Prejudicada	Prejudicada
Helen	AUSENTE	⁶ É latinha que não usa mais e uma garrafa de plástico.	Prejudicada	Prejudicada
Lígia	AUSENTE	⁷ Uma coisa de garrafa e latinha.	Prejudicada	Prejudicada
Guto	AUSENTE	¹² Reciclagem é uma coisa que você pega a garrafa e você tem que jogar no lixo, onde que tem a reciclagem.	Prejudicada	Prejudicada
Cláudia	Não respondeu	¹⁷ Reciclagem é garrafa de coca, garrafa daquela de guaraná, essas coisas, até latinha.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor rosa – ausência de enlace; amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Com base na análise comparativa da definição do conceito **reciclagem** foi possível observar que ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlases presentes nos conceitos. Os avanços se deram só de um tipo de enlace para o superior.

- um participante, de nexos desconexos, encaminharam-se para enlases situacionais, pois estes se apropriaram de um sentido para o conceito;
- um participante, permaneceu com indícios de embrião conceitual, isolando o traço identitário do conceito;
- um participante, de enlases afetivos, encaminharam-se para enlases situacionais, pois estes se apropriaram de outro sentido para o conceito;
- cinco participantes permaneceram com enlases situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada;
- quatro participantes permaneceram com os enlases afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.
- um participante, de ausência de enlases encaminhou-se para enlace afetivo, pois se apropriou de um sentido mesmo que de forma afetiva.

Diante disso, no estudo do conceito **reciclagem**, apenas três participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, contra nove que não apresentaram nenhum tipo de evolução.

O quadro 30 apresenta as enunciações acerca do conceito **coletar**.

Quadro 30: Comparação entre o significado presente no conceito **coletar** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 01)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	Análise comparativa das definições do conceito <i>coletar</i>	Análise comparativa dos tipos de enlases presentes no conceito
	Sentido dado à palavra coletar			
Gaspar	<i>Coletar é um tipo... um negócio. Muito... negócio... Eu gosto de ficar lá, eu consigo brincar lá.</i>	¹ <i>Coletar o lixo é uma coisa que você pega o lixo para levar na reciclagem, tem que colocar no lixo para não sujar a roupa.</i>	Apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, com novo enlace semântico, observado no sintagma <i>você pega</i> .	De nexo <i>desconexo</i> (VIGOTSKY, [2001]2009, p. 177) encaminhou-se para <i>situacionais</i>
Fernando	<i>Coletar é tipo pegar.</i>	⁵ <i>Coletar e pegar qualquer coisa.</i>	Manteve o significado do verbo <i>coletar</i> nas duas definições.	Permanecem os enlases <i>situacionais</i>
Micael	<i>Coletar o lixo.</i>	¹¹ Tipo alguma coisa estragada, tem que pegar e jogar no <i>lixo</i> .	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito.	Permanecem os enlases <i>situacionais</i>
Alice	Como assim uma xícara tá quebrada no meio, se você colocar um pouquinho de cola, cola.	¹³ Eh... <i>coletar</i> , como assim? <i>Coletar</i> livros, roupas e <i>coletar</i> também sapatos, estojo, cadeiras, <i>coletar</i> também lousas, adesivos, estojo, mochila, também garrafinha de água, também uma caixa, <i>coletar</i> caixa, <i>coletar</i> jornal. <i>Coletar</i> brinquedos e <i>coletar</i> muitas coisas de brinquedos.	Na 1ª definição, estão presentes enlases sonoros, pois, da palavra coletar , foi evocada a palavra <i>colar</i> . Na 2ª, superou o enlace sonoro e enumera uma série de objetos que podem ser coletados. Portanto, houve mudança na estrutura semântica da palavra.	De enlases <i>afetivos</i> encaminhou-se para <i>situacionais</i>
Nuno	Quando as pessoas colocam na rua umas coisinhas, você pega e coloca no lixinho.	³ <i>Coletar</i> alguma coisa, você pode <i>coletar</i> garrafinha, alguma coisa.	Manteve o significado do verbo <i>coletar</i> nas duas definições. Apenas especificou o termo genérico “coisinhas” por “garrafinhas”.	Permanecem os enlases <i>afetivos</i>
Gael	<i>Coletar é uma coisa, quando você joga lixo, você tem que coletar jogar no lixo.</i>	⁸ <i>Coletar é quando você tem alguma coisa estragada. Aí, você pega de alguma coisa e joga no lixo.</i>	Manteve o significado do verbo <i>coletar</i> nas duas definições.	Permanecem os enlases <i>situacionais</i>
Daniel	<i>Coletar, você tem que pegar cada lixo que você jogou.</i>	² <i>Coletar é você pegar alguma coisa (inaudível) e tampá.</i>	Manteve o significado do verbo <i>coletar</i> nas duas definições.	Permanecem os enlases <i>situacionais</i>
Levi	<i>Coletar é pra coleta o lixo.</i>	⁹ É um carro que tem um negócio em cima, que pega as coisas para levar para <i>coletar</i> .	Manteve o significado do verbo <i>coletar</i> nas duas definições.	Permanecem os enlases <i>situacionais</i>
Peterson	<i>Coletar é uma coisa que você coleciona brinquedo.</i>	¹⁸ <i>Coletar</i> bichinho de estimação. <i>Coletar</i> bola de futebol. <i>Coletar</i> medalha. <i>Coletar</i> pipa. <i>Coletar</i> carrinho.	Em ambas as definições está presente o enlace sonoro: a palavra coletar evocou a palavra <i>coleccionar</i> . Portanto, não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito. Apenas uma ampliação dos objetos para <i>coletar</i> (<i>coleccionar</i>).	Permanecem os enlases <i>afetivos</i>
Cláudia	<i>Coletar caixas.</i>	¹⁷ <i>Coletar é coletar garrafa. Coletar</i> xícara. <i>Coletar</i> garrafa de plástico, essas coisas, até copo.	Ampliou da 1ª para a 2ª definição o que poderia ser coletado, mas manteve o significado do verbo <i>coletar</i> nas duas definições.	Permanecem os enlases <i>situacionais</i>
Isadora	É para o <i>lixo</i> , fica no... no... no... balde.	¹⁴ Que você viu que tem <i>lixo</i> lá, na coisa que a mãe coloca o <i>lixo</i> , ele pega.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito.	Permanecem os enlases <i>afetivos</i>
Peter	<i>Coletar planta.</i>	¹⁵ <i>Coletar lixo. Sujeira.</i>	Modificou da 1ª para a 2ª definição o que poderia ser coletado, mas manteve o significado do verbo <i>coletar</i> nas duas definições.	Permanecem os enlases <i>situacionais</i>
Pablo	Não respondeu	⁴ <i>Coletar lixo.</i>	Prejudicada	Prejudicada
Helen	AUSENTE	⁶ É um negócio que pega tudo e ele é um plástico.	Prejudicada	Prejudicada
Ligia	AUSENTE	⁷ É uma coisa que fura a bola e vai jogar no <i>lixo</i> .	Prejudicada	Prejudicada
Luan	Não respondeu	¹⁰ É uma coisa que quando o carro passa por cima da bola, tem que levar.	Prejudicada	Prejudicada
Guto	AUSENTE	¹² É uma coisa que você pega, você tem que jogar no <i>lixo</i> .	Prejudicada	Prejudicada
Vinicius	Não respondeu	¹⁶ Quando compra uma coisa do mercado, quando come de manhã, para a escola, tem que jogar no <i>lixo</i> .	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Não respondeu	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

A análise comparativa da definição do conceito **coletar** demonstra que ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, também nos tipos de enlaces presentes nesse conceito. Os avanços se deram só de um tipo de enlace para o superior.

- um participante, de nexos desconexos, encaminharam-se para enlaces situacionais, pois estes se apropriaram de um sentido para o conceito;

- um participante, de enlaces afetivos, encaminharam-se para situacionais, os quais se apropriaram de outro sentido para o conceito;

- sete participantes permaneceram com enlaces situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada;

- três participantes permaneceram com os enlaces afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

Dessa maneira, observamos que, no estudo do conceito **coletar**, apenas dois participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto dez não apresentaram nenhum tipo de evolução.

O quadro 31 apresenta as enunciações acerca do conceito **sujeira**.

Quadro 31: Comparação entre o significado presente no conceito *sujeira* em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 01)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A quarta feira de Jonas</i> (Apêndice 11)	Análise comparativa das definições do conceito <i>sujeira</i>	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra <i>sujeira</i>			
Peter	<i>Sujeira</i> é quando nós come alguma comida e nós têm que lavar a louça.	¹⁵ É para quanto que nós limpa, quando que nós suja, nós limpa.	Não foi evidenciado uma evolução no significado do conceito.	Permanecem os enlaces afetivos
Micael	<i>Esgoto.</i>	¹¹ Uma coisa que cai no chão e o pé vai em cima e fica sujando mais.	Houve mudança no significado do conceito <i>sujeira</i> , pois, na 1ª definição, meramente <i>sujeira</i> evocou um conceito já estudado (esgoto) e, na 2ª, define com um traço secundário (“que cai no chão”).	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Isadora	A parte onde fica no <i>esgoto</i> .	¹⁴ <i>Sujeira</i> é que que a mãe limpa e fica tudo a <i>sujeira</i> lá na nossa casa.	Embora tenha havido uma evolução no significado do conceito (a 1ª definição foi dada por evocação associativa: <i>esgoto</i> = <i>sujeira</i> , motivada por estudos anteriores do conceito <i>esgoto</i> , passou a definir o conceito em questão), não houve mudança no significado, pois a alteração não foi substancial.	Permanecem os enlaces afetivos
Alice	Eh... <i>sujeira</i> é uma coisa assim, se tiver um... se tiver um lixo, isso aí é <i>sujeira</i> .	¹³ <i>Sujeira</i> é pó. É cabelo. É cabelo que cai, também é folha picada. Também é pó. Aquelas coisinhas da laranja. Balão de água, por quê? Porque estoura isso não é legal e fica tudo molhado. <i>Sujeira</i> , muitas coisas picadas e brinquedo quebrado.	Houve mudança substancial no significado do conceito <i>sujeira</i> , pois o seu traço identitário foi isolado, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces afetivos encaminhou-se para Índícios de transição para embrião conceitual
Levi	<i>Sujeira</i> é o que é. Você tem que limpar.	⁹ É uma coisa que fica na sua casa e você tem que limpar.	Embora tenha preservado o significado do conceito <i>sujeira</i> nas duas definições, consideramos que houve mudança no desdobramento locucional: na 1ª definição, define o conceito com o próprio conceito; na 2ª, utiliza um termo genérico (<i>coisa</i>) e um traço secundário de <i>sujeira</i> (<i>tem que limpar</i>).	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Daniel	Tipo assim, se você jogar algo no chão, é uma <i>sujeira</i> .	² <i>Sujeira</i> é você não jogar lixo onde devia.	Apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, introduzindo o traço identitário foi isolado (<i>não jogar lixo onde devia</i>) dando a ideia de acúmulo de dejetos, apresentando novo enlace semântico.	De enlaces afetivos encaminhou-se para Índícios de transição para embrião conceitual
Peterson	<i>Sujeira</i> fica no chão, e você tem que varrer pra tirar.	¹⁸ <i>Sujeira</i> é farelo de salgadinho, também tem farelo de bolacha, também tem (...) quando joga no chão, <i>sujeira</i> quando tem na mão, casca de banana.	Houve mudança substancial no significado do conceito <i>sujeira</i> , pois o seu traço identitário (farelo de salgadinho [...] farelo de bolacha) dando a ideia de acúmulo de dejetos em algum lugar, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces situacionais encaminhou-se para Índícios de transição para embrião conceitual
Gael	Quando alguma coisa tá muito suja.	⁸ <i>Sujeira</i> é uma coisa... quando suja a sua casa, alguma coisa.	Manteve o significado do conceito <i>sujeira</i> nas duas definições.	Permanecem os enlaces afetivos
Vinicius	Quando a gente come, tem que jogar no lixo. E come alguma coisa, tem que jogar.	¹⁶ Quando que uma pessoa faz faxina, quando o que é a casa de uma pessoa da amiga dela, tem que lavar, tem que secar, tem que esperar um pouco para secar.	Houve uma evolução no significado do conceito, pois, de uma 1ª definição de <i>sujeira</i> como algo extremamente imediato (o resto do que se come) para a ideia implícita de dejetos que saem da faxina.	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Nuno	Quando alguém derruba algumas coisas, fica uma bagunça.	³ <i>Sujeira</i> é alguma coisa suja, que é muito suja aí quando a gente pega, fica suja nossa mão.	Houve uma mudança substancial no significado do conceito. Na 1ª definição, o conceito <i>sujeira</i> evoca, por associação, o conceito <i>bagunça</i> . Na 2ª, foca a definição no conceito <i>sujeira</i> , não mais por associação, mas por meio de imagens concretas, demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Gaspar	Não respondeu	¹ <i>Sujeira</i> é onde que tem pó, muita <i>sujeira</i> . Eh... muita... muita pó de <i>sujeira</i> memo.	Prejudicada	Prejudicada
Pablo	Não respondeu	⁴ É uma <i>sujeira</i> que suja a gente.	Prejudicada	Prejudicada
Fernando	Não respondeu	⁵ <i>Sujeira</i> é um negócio bem sujo, que também tem na terra.	Prejudicada	Prejudicada
Helen	AUSENTE	⁶ É uma coisa que é papel higiênico, que está na rua e garrafa de plástico.	Prejudicada	Prejudicada
Ligia	AUSENTE	⁷ Uma coisa que sai da nossa casa.	Prejudicada	Prejudicada
Luan	Não respondeu	¹⁰ <i>Sujeira</i> é uma coisa que quando derruba bolacha.	Prejudicada	Prejudicada
Guto	AUSENTE	¹² É uma poeira que fica embaixo do sofá.	Prejudicada	Prejudicada

Cláudia	Não respondeu	¹⁷ <i>Sujeira</i> é resto de comida, é a banana, quando você come uma banana, sobra a casca, aí é <i>sujeira</i> , como a maçã estragada, várias coisas, até resto de comida.	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Não respondeu	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Com base na análise comparativa da definição do conceito ***sujeira*** foi possível observar que ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlaces presentes nesse conceito. Os avanços se deram de dois tipos: de um enlace para o superior (do situacional para os primórdios do conceitual), e de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (transição para conceitual).

- dois participantes que, de enlaces afetivos, encaminharam-se para Indícios de transição para embrião conceitual, por conseguirem isolar o traço identitário do conceito;
- um participante que, de enlace situacional, encaminhou-se para conceitual por também ter isolado o traço identitário do conceito;
- quatro participantes, de enlaces afetivos, encaminharam-se para enlaces situacionais, por terem se apropriado de outro sentido para o conceito;
- três participantes permaneceram com os enlaces afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

Assim sendo, no estudo do conceito ***sujeira***, sete participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto três não apresentaram nenhum tipo de evolução.

O quadro 32 apresenta as enunciações acerca do conceito ***saco plástico***.

Quadro 32: Comparação entre o significado presente no conceito *saco plástico* em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 01)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária A quarta feira de Jonas (Apêndice 11)	Análise comparativa das definições do conceito <i>saco plástico</i>	Análise comparativa dos tipos de enlases presentes no conceito
	Sentido dado à palavra <i>saco plástico</i>			
Nuno	<i>Saco plástico</i> é, não sei.	³ <i>Saco plástico</i> é que você pode pegar e colocar no <i>saco plástico</i> .	Há alteração na estrutura semântica do conceito, pois, no 1º momento, não se arriscou nem a emitir nenhum juízo sobre o conceito; no 2º, já apresenta uma definição de <i>saco plástico</i> com o significado de conteúdo e de continente.	De ausência de enlases encaminhou-se para enlases situacionais
Gael	<i>Saco plástico</i> é uma coisa, quando você compra alguma coisa e vem com isso dentro .	⁸ <i>Saco plástico</i> é uma coisa que você coloca lixo , que você coloca comida que está estragada, um monte de coisa você pode colocar no <i>saco plástico</i> .	De uma definição marcada por termos genéricos (“coisa” e “alguma coisa”) retomados por um dêitico ostensivo (isso), na 1ª, passou para uma definição na qual isola o traço identitário do conceito, demonstrando que houve uma requalificação na sua estrutura semântica.	De enlases situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Vinicius	Quando... Quando que uma pessoa bebe, tem que jogar no <i>lixo</i> .	¹⁶ Eh... quando eh... uma pessoa comprar roupas, o <i>saco</i> também, tem que jogar no <i>lixo</i> quando experimenta.	Embora as duas definições estejam muito sincréticas e abreviadas, percebemos uma certa evolução no significado do conceito <i>saco plástico</i> , na medida em que, na 1ª definição não há material linguístico para arriscarmos um significado dado. Já na 2ª, por inferência, o <i>saco plástico</i> é empregado como receptáculo que condiciona as roupas compradas. Portanto, houve requalificação na estrutura semântica de <i>saco plástico</i> .	De enlases afetivos encaminhou-se para situacionais
Daniel	Não pode jogar <i>saco plástico</i> no lixo .	² <i>Saco plástico</i> é algo que você coloca coisas para levar . Usa para levar alguma coisa para você.	O traço identitário do conceito foi isolado (<i>algo que você coloca coisas para levar</i>) dando a ideia de receptáulo, na 2ª definição, demonstrando que houve uma requalificação na sua estrutura semântica.	De enlases afetivos encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	<i>Saco plástico</i> é um <i>saco</i> que é muito mole .	⁹ É um <i>saco</i> que tem um <i>plástico</i> dentro.	Embora tenha havido uma evolução no significado do conceito <i>saco plástico</i> (de introdução de atributos físicos, na 1ª definição, para indício de receptáculo – “ tem um plástico dentro”), não houve alteração na sua estrutura semântica do conceito.	Permanecem os enlases situacionais
Isabela	Quando a gente cata, fica mole na mão.	Ausente	Prejudicada	Prejudicada
Gaspar	<i>Saco plástico</i> ... ele é bem mole. Quando a gente pega, ele é bem mole, a gente joga no <i>lixo</i> .	¹ Foi embora durante a atividade.	Prejudicada	Prejudicada
Peter	Quando que a gente... noi faz muita <i>sujeira</i> , noi pega o saco , depois noi põe no saco de lixo .	¹⁵ É um <i>saco</i> , só que ele é um <i>plástico</i> .	A 1ª definição é dada por meio de exemplo; a 2ª é dada na estrutura de uma sequência explicativa, própria da definição de um conceito. Aparentemente, a 1ª pode representar mais avançada que a 2ª, pois o conceito é definido por sua constituição física. Porém, na essência, essa estrutura gramatical usada na 2ª definição desloca o conceito da prática imediata e encaminha a definição a ser construída por meio de um pensamento conceitual.	Permanecem os enlases situacionais
Isadora	O <i>saco</i> fica no balde.	¹⁴ Que você pega um <i>lixo</i> e você coloca na sacola e vai no lixeiro.	Em ambas as definições, observamos que o conceito <i>saco plástico</i> evocou, por associação imediata, a palavra <i>balde</i> , na 1ª, que pode ser usado como recipiente no lugar da lixeira, e a palavra <i>sacola</i> , na 2ª, com o mesmo significado da 1ª definição. Não obstante as duas definições serem construídas por meio de imagens concretas, estas foram classificadas por estabelecerem relações afetivas por se distanciarem do conceito <i>saco plástico</i> , substituindo-o por esses dois conceitos supramencionados.	Permanecem os enlases afetivos
Fernando	<i>Saco plástico</i> é tipo uma <i>sacola</i> , e ela mole.	¹⁰ <i>Saco plástico</i> pode vir qualquer coisa que você compra , que você ganha.	O traço identitário do conceito foi isolado – <i>saco plástico</i> como receptáculo -, na 2ª definição, demonstrando que houve uma requalificação na sua estrutura semântica.	De enlases situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Micael	É um <i>saco</i> muito mole .	¹¹ <i>Saco plástico</i> é um <i>objeto</i> , feito de <i>plástico</i> .	Houve mudança no significado do conceito <i>saco plástico</i> , já que, na 1ª definição, restringiu-se a introduzir um atributo físico ao objeto e, na 2ª, o objeto foi apresentado iniciando uma hierarquia de conceitos. <i>Saco plástico</i> é um objeto e não um animal; um objeto que é feito de plástico em relação aos que não o são. Apesar de não ter isolado o traço identitário do conceito (receptáculo), o início da hierarquia de conceitos demonstra que houve uma requalificação na sua estrutura semântica.	De enlases situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	Saquinho... saco... saco , como assim? Você tiver algum lixo , precisa, como assim? Você precisa da <i>pazinha</i> , da <i>vassoura</i> , você tá barrendo alguma coisa, você vai precisar colocar na <i>pazinha</i> o <i>lixo</i> e pegar uma sacola . E, aí, o <i>lixo</i> que estava na <i>pazinha</i> tem que colocar na <i>sacola</i> .	¹³ <i>Saco plástico</i> é um <i>saco</i> que você ponha um lixo , cata pó. Também dentro dele você tem pó. Ponha resto de coisas e <i>saco</i> de <i>lixo</i> também é um <i>saquinho</i> que você usa também. Como assim? O <i>saco</i> preto pode colocar brinquedos, sujeira e pode colocar tudo mais .	Houve mudança no significado do conceito. Na 1ª definição o significado restringiu a condicionar <i>lixo</i> . Na 2ª, até certa altura mantem-se esse significado e no final, abriu-se para receptáculo de outros objetos.	De enlases situacionais encaminhou-se para Indícios de transição para embrião conceitual
Pablo	É quando você compra, no mercado, aí você tira as compras, e põe o <i>saco</i> pra você usar .	⁴ É uma <i>coisa</i> que pode matar as pessoas.	Houve apropriação de outro sentido para o conceito <i>saco plástico</i> . No entanto, em ambas as definições o sujeito estabelece uma relação afetiva com o conceito.	Permanecem os enlases afetivos
Helen	AUSENTE	⁶ É uma <i>sacolinha</i> que tem um monte de <i>sujeira</i> dentro.	Prejudicada	Prejudicada
Ligia	AUSENTE	⁷ É uma <i>coisa</i> que tem <i>sujeira</i> dentro.	Prejudicada	Prejudicada
Luan	Não respondeu	¹⁰ <i>Saco plástico</i> é uma <i>coisa</i> que a pessoa joga no <i>lixo</i> .	Prejudicada	Prejudicada

Guto	AUSENTE	¹² <i>Saco plástico</i> é uma coisa que você pega e depois você coloca no lixo.	Prejudicada	Prejudicada
Cláudia	Não respondeu	¹⁷ <i>Saco plástico</i> eh... quando vem uma carta dentro de um saco, aí entrega no correio, porque dentro de uma bolsa, vai derrubar, se for alguma coisa, alguma coisa importante.	Prejudicada	Prejudicada
Peterson	Não respondeu	¹⁸ <i>Saco plástico</i> é se você colocar na cabeça de uma pessoa, mata, sufoca. E também ele e também pode colocar o que quiser, menos coisa... coisa grande nele.	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Não respondeu	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor rosa – ausência de enlace; amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

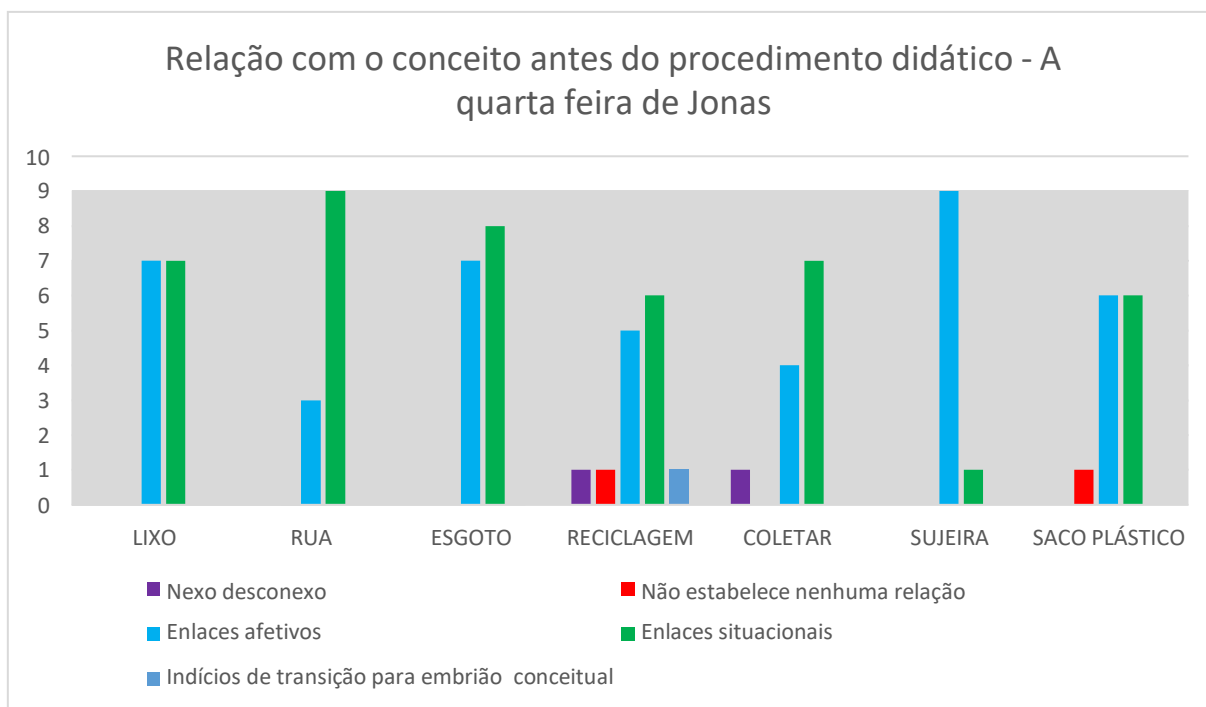
A análise comparativa da definição do conceito **saco plástico** mostra que ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlases presentes neste. Os avanços se deram de um enlace (situacional) para o superior (primórdios de conceitual) e de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (transição para conceitual).

- um participante que, de enlace afetivo, encaminhou-se para conceitual, por conseguir isolar o traço identitário do conceito;
- quatro participantes que, de enlases situacionais encaminharam-se para Indícios de transição para embrião conceitual, por também isolarem o traço identitário do conceito;
- um participante, de enlace afetivo, encaminhou-se para situacional, o qual se apropriou de outro sentido para o conceito;
- dois participantes permaneceram com enlases situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada;
- dois participantes permaneceram com os enlases afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.
- um participante de ausência de enlace encaminhou-se para enlace situacional, pois se apropriou de um significado para o conceito.

Isto posto, observamos que, no estudo do conceito **saco plástico**, sete participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto quatro não apresentaram nenhum tipo de evolução.

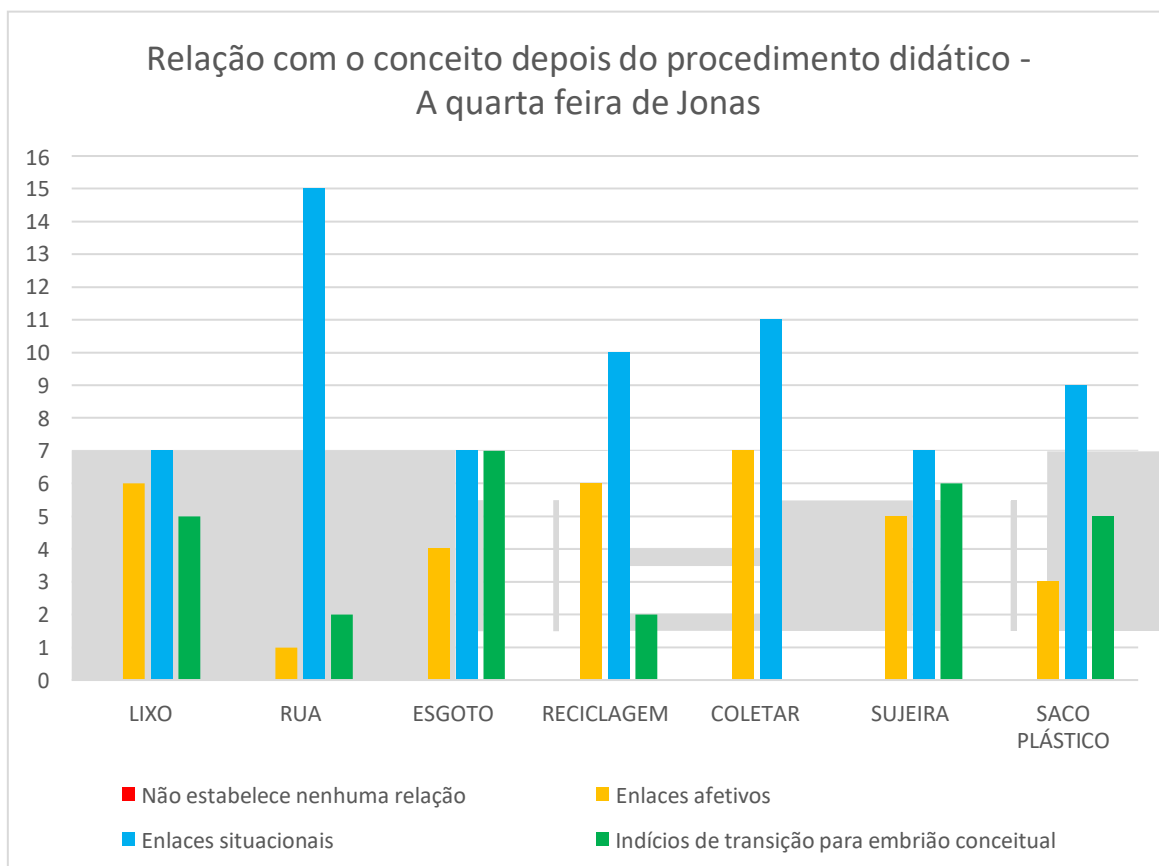
Para ilustrar as relações dos participantes com os conceitos, elaboramos quatro gráficos: um com o tipo de enlace que estes apresentaram no NDA inicial; outro, com enlases estabelecidos após o procedimento didático realizado; o terceiro gráfico que apresenta um comparativo dos tipos de enlases presentes nos conceitos, desses dois momentos anteriores; e o quarto gráfico que apresenta a análise comparativa da evolução dos conceitos.

Gráfico 1 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos no NDA inicial



O gráfico 1 mostra que, no NDA inicial, os tipos de enlaces estabelecidos com os conceitos foram, na maioria, afetivo ou situacional. Nenhum participante apresentou qualquer indício de transição para embrião conceitual, demonstrando que a apropriação do significado conceitual demanda um trabalho sistematizado, ao longo da escolaridade.

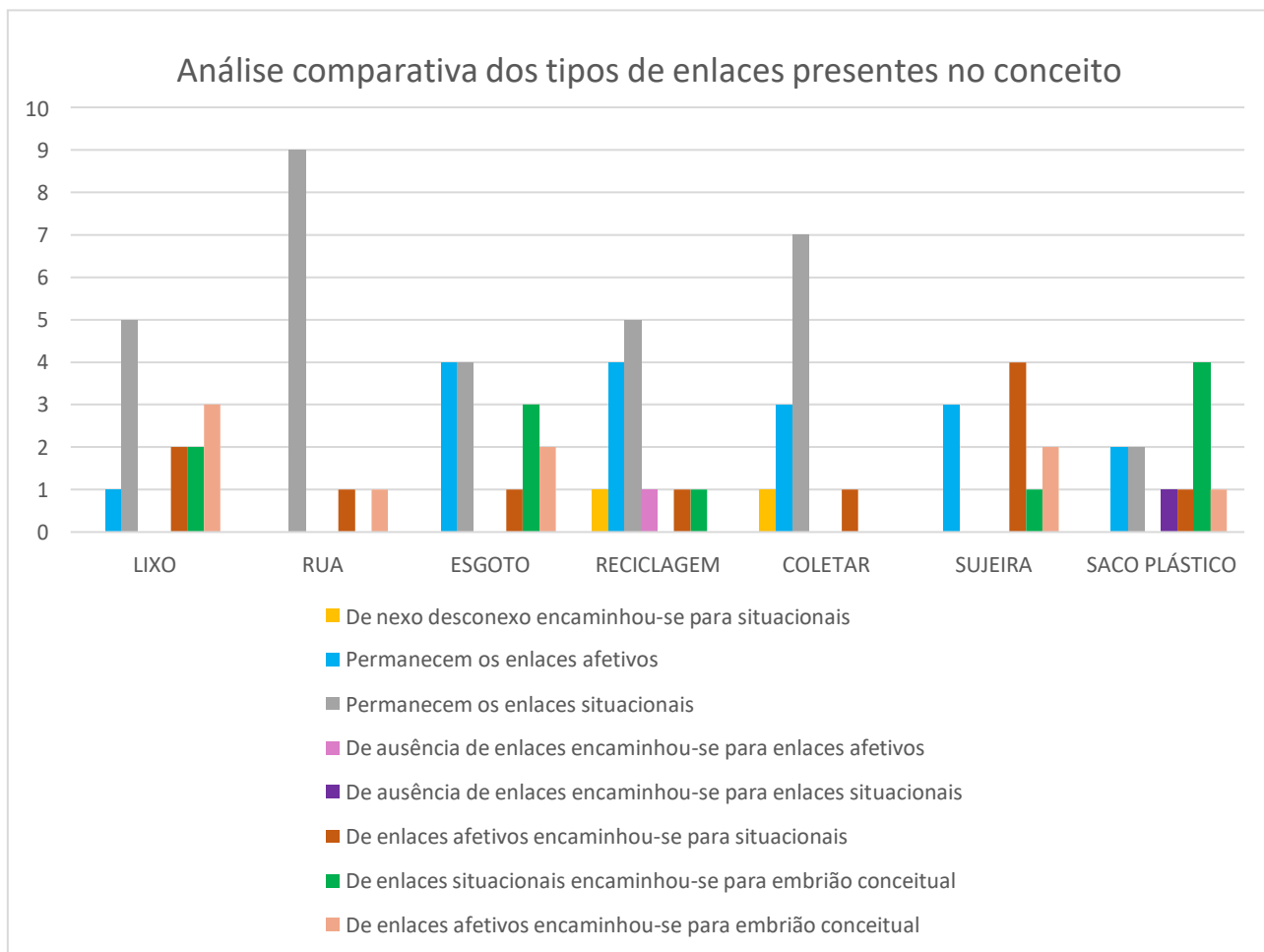
Gráfico 2 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos após o procedimento didático



Ao realizar um trabalho de formação de conceito por meio da Literatura Infantil, de forma sistematizado e intencional, foi possível observar alguns avanços nos tipos de enlaces estabelecidos pelos participantes, conforme o gráfico 2. O surgimento de alguns indícios de transição de enlaces afetivos ou situacionais para embrião conceitual aponta, assim, os participantes estão a caminho para uma formação conceitual.

A mudança de sistemas de enlaces é ilustrada pelo gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Síntese da avaliação da mudança dos tipos de enlaces por trás dos conceitos



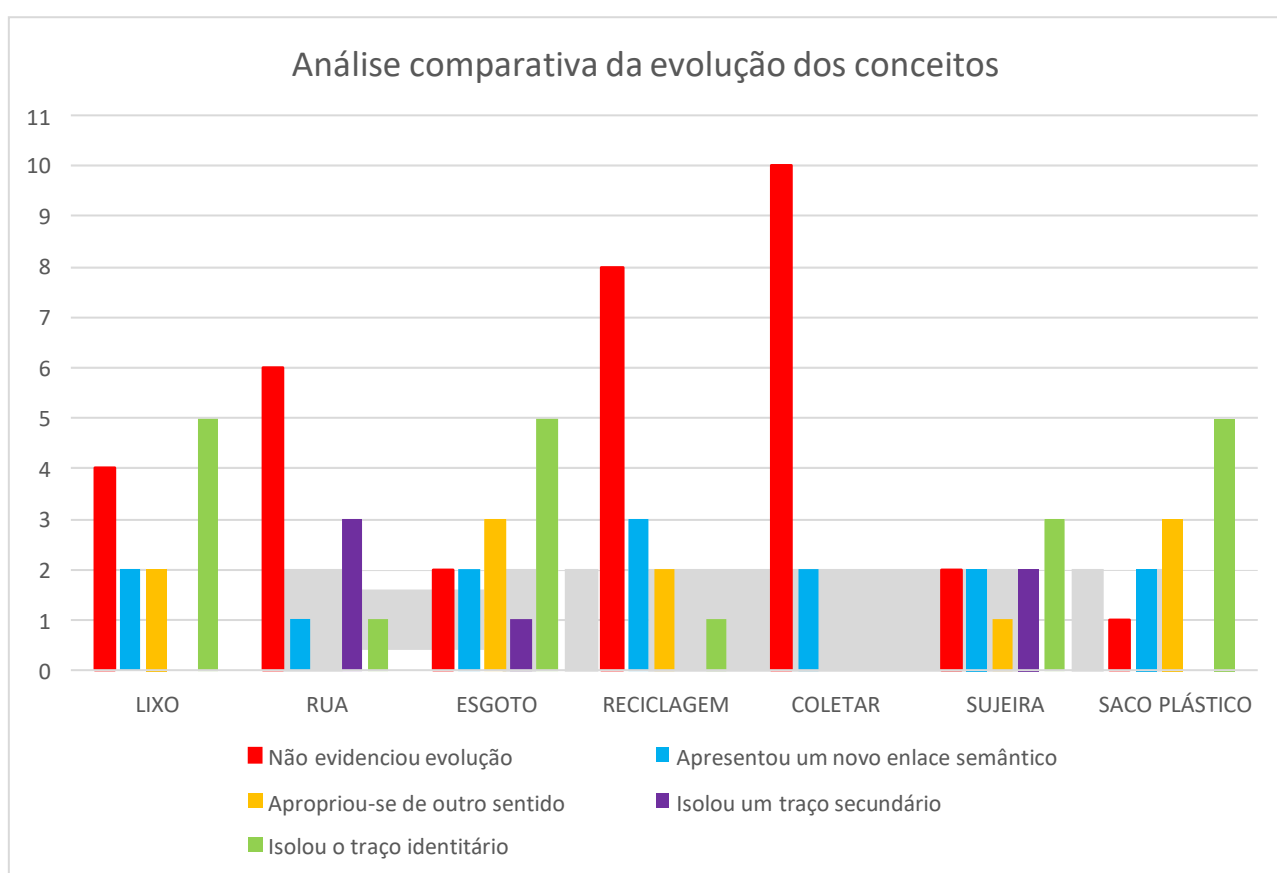
O gráfico 3 permite-nos concluir que os conceitos que mais tiveram evolução em sua estrutura semântica foram **lixo**, **esgoto**, **sujeira** e **saco plástico**. Atribuímos esse resultado ao trabalho didático realizado com a obra literária *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli, já que todos esses conceitos estão diretamente ligados a essa obra.

Já nos conceitos **rua** (que é um conceito citado apenas uma vez na obra), **reciclagem** e **coletar** não foram evidenciadas alterações nos seus enlaces semânticos. Tal resultado pode ser em decorrência de determinadores fatores. No caso de **rua**, trata-se de um conceito da vivência dos participantes, o qual é utilizado por estes no sentido cotidiano, portanto, já fora internalizado como um conceito espontâneo. Sendo Vigotski (2001, p. 533) “para o conceito espontâneo a conscientização é difícil, apesar de a criança já usar bem esse conceito, enquanto o conceito científico é, neste sentido, conscientizado bem antes. Parece-me que essa é a lei geral da conscientização”. Desta forma, fica a demanda de esse conceito ser trabalhado com a turma a partir de seu traço identitário (ser ladeada). Já no caso de **reciclagem**, trata-se de um fenômeno que implica um dado reprocesso no qual estão envolvidos muitos outros processos,

como separação, coleta, envio à usina de *reciclagem* e reprocesso do material para tornar-se matéria-prima novamente. Assim sendo, *reciclagem* é um conceito bastante abstrato aos participantes da pesquisa, dado o seu grau de complexidade. No caso de *coletar*, trata-se de um verbo, classe gramatical mais rica em abstração em relação ao grau maior de concreticidade dos substantivos.

Para ilustrar o avanço no significado de cada conceito estudado, elaboramos o gráfico 4.

Gráfico 4 - Síntese da avaliação da evolução do significado dos conceitos



O gráfico 4 mostra que os enlaces que mais se modificaram foram os que estão por trás dos seguintes conceitos: *lixo*, *esgoto*, *sujeira* e *saco plástico*. Em contrapartida, os enlaces que menos foram transformados e ou ampliados foram os que estavam por trás dos conceitos *rua*, *reciclagem* e *coletar*, pelas razões já explicitadas anteriormente.

3.2 Desenvolvimento de conceitos científicos mediado pela obra *A menina que engoliu o mundo*, de Fê

Esta subseção é destinada a apresentar o material fatural produzido por meio do trabalho com a obra literária *A menina que engoliu o mundo*.

3.2.1 Enunciações para a demarcação da NDA inicial de cada conceito por meio do método de determinação de conceitos

Neste tópico, apresentamos o material fatural (transcrições das enunciações com os participantes durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986)) produzido sobre os cinco conceitos selecionados para que estes pudessem apresentar verbalmente suas definições para esses conceitos: ***mundo, cidade, superfície terrestre, oceano e fauna.***

Esse material foi organizado por conceito e os apresentamos em quadros, nos quais avaliamos o que está por trás das definições dadas para os conceitos. Para tanto, elaboramos cinco quadros, um para cada conceito.

Quadro 33: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito ***mundo*** (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)

Participante	Sentido dado à palavra <i>mundo</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Mundo</i> é uma coisa que tem carro e tem casas, tipo o prédio e que... tipo prédio e... tipo moto passando.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isabela	<i>Mundo</i> é uma coisa que a gente...que tem muitas casas, passa carro e também passa a moto.	Relação afetiva com o conceito
Pablo	É uma coisa que passa carro, moto, caminhão, tem prédio, casas, apartamentos, e outras.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Mundo</i> é um planeta que a gente mora.	Relação afetiva com o conceito
Helen	<i>Mundo</i> é uma coisa que passa a moto, carro e tem um monte de bicicleta, também.	Relação afetiva co o conceito
Ligia	<i>Mundo</i> é uma coisa onde que a gente mora.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Mundo</i> é onde a gente vive, passa carro e tem a árvores e a gente mora em casas ou prédio.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	<i>Mundo</i> é um planeta que a gente vive.	Relação afetiva com o conceito
Luan	<i>Mundo</i> é uma coisa que passa caminhão, moto, carro, bicicleta.	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Mundo</i> é uma coisa enorme que nós mora lá dentro, passa moto, carro, caminhão, bicicleta e pessoas.	Relação afetiva com o conceito
Antony	<i>Mundo</i> é uma coisa que a gente vive. É um planeta Terra.	Relação afetiva com o conceito
Gael	<i>Mundo</i> é uma coisa, é um planeta que a gente vive.	Relação afetiva com o conceito
Micael	Um planeta que a gente vive, e que ele é uma bola e tem um monte de casa, tipo mercado. Essas coisas que têm dentro dele. Passa moto, carro e ônibus. Só isso.	Relação afetiva com o conceito
Alice	<i>Mundo</i> é onde que passa carro, moto, caminhão, e também, lá, a gente mora lá. Tem casa também, tem um monte de coisa, tem apartamento e, lá, a gente. A gente mora lá. Interessante.	Relação afetiva com o conceito
Isadora	É que tem tratoi, caminhão e carro.	Relação afetiva com o conceito
Levi	É um planeta que nós mora.	Relação afetiva com o conceito
Vinicius	Passa carro, moto, a gente mora do lado da rua.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	É onde que a gente mora. Planeta	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Gaspar, Pablo, Helen e Luan utilizam o termo genérico “coisa” por não terem se apropriado de um termo específico para definir o vocábulo. E, para completar a ideia, enumeram edificações e meios de transportes como partes integrantes desse “*mundo*”. Isabela, além disso, também, implica-se no discurso por meio da utilização do pronome “a gente”.

Já Ligia, Peterson e Alice utilizam-se do termo genérico “coisa” e do pronome em primeira pessoa nas variáveis “a gente” e “nós”. Esses sujeitos explicitam “*mundo*” com o sentido de lugar no qual se habita. Além disso, na tentativa de definir “*mundo*”, Antony e Gael acrescentaram a palavra “planeta”, um dos elementos que marca o traço essencial do referido conceito.

Fernando, Micael, Levi e Cláudia definem *mundo* como sendo “um planeta”, demonstrando terem se apropriado de uma parte de seu significado, mas sem a noção ainda da totalidade dos elementos integrantes do conceito. Estes implicam-se na definição ao usar os pronomes “a gente” e “nós”.

Isadora e Vinicius apenas enumeram meios de transporte, sendo que o segundo se diferencia pelo uso do pronome “a gente”.

Daniel tenta definir como sendo um lugar e implica-se na definição através do pronome “a gente”, utilizado por duas vezes em sua enunciação.

Quadro 34: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *oceano* (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)

Participante	Sentido dado à palavra <i>oceano</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Oceano</i> é que tem água e tem bichos marinhos.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isabela	<i>Oceano</i> é onde que tem bichos marinhos também peixe e só.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	Tem peixe, bastante água salgada e baleia.	Indícios de transição para embrião conceitual
Fernando	<i>Oceano</i> é uma água muito limpa, que passa barco.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Helen	<i>Oceano</i> é uma coisa que tem peixe, e nadadores.	Relação afetiva com o conceito
Ligia	É onde que tem um rio.	Relação afetiva com o conceito
Daniel	O <i>oceano</i> é uma água muito grande que se estende por todo o planeta e tem vários ... (inaudível) e tem as fossas das Marianas.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Oceano</i> é um <i>mundo</i> diferente, que tem água.	Relação afetiva com o conceito
Luan	<i>Oceano</i> é uma parte que tem na praia.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Oceano</i> é onde tem animais e também onde passa barco e jet-ski.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Antony	<i>Oceano</i> é um lugar onde só tem rochas e pedras e uma água muito limpinha.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	<i>Oceano</i> é uma coisa que passa peixe, todas as coisas que tem no mar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	<i>Oceano</i> é uma coisa que tem peixe e golfinho, ele tem tubarão. Só isso.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Alice	<i>Oceano</i> é um lugar cheio de água. Lá tem peixe, tubarão e também tem polvo. Polvo é um bicho que fica no <i>oceano</i> . Também no <i>oceano</i> tem... dizem que tem uma sereia. Mas eu não acredito. Também no <i>oceano</i> é muito limpo.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	É que tem um monte de coisa lá, que tem um monte de peixe e que lá tem um dente grandão.	Relação afetiva com o conceito
Levi	É um buraco, tem por toda a Terra e que tem um monte de peixe, que nós pode ir lá para pescar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	<i>Oceano</i> é que tem barco, tubarão, eh... golfinho e peixe.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Cláudia	<i>Oceano</i> é onde vive peixe, vive alga viva, as pessoas vai lá para pescar até na praia.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Helen, Gael e Micael definem **oceano** com o termo genérico “coisa” e complementam indicando animais que vivem nesse ambiente. A primeira, também, inclui “nadadores” e o segundo relaciona *oceano* a outra palavra: “mar”.

Gaspar, Fernando e Alice definem o vocábulo **oceano** relacionando a um lugar que tem água. Já Isabela, Peterson, Isadora e Vinicius apenas enumeram animais que habitam o *oceano*, sem definir esse conceito.

Pablo consegue citar parte do traço essencial do conceito *oceano* (“água salgada”) mas não expõe a parte da quantidade, enquanto Daniel faz ao contrário: identifica a extensão com a expressão “uma água muito grande que se estende por todo o planeta”.

Ligia relaciona **oceano** equivocadamente a palavra rio, já Antony define-o como sendo um lugar e enumera alguns elementos que podem ser visíveis em determinadas partes do **oceano**. Nuno define *oceano* como “um *mundo* diferente”, mas sem descrever e, por isso não se sabe em que reside essa diferença; apenas cita “que tem água” nele, mas sem especificar também que tipo de água.

Luan, na tentativa de definir, demonstra saber que praia tem relação direta com **oceano**, assim como Cláudia que acrescenta que existem animais que vivem nesse ambiente. Já Levi define o conceito como sendo um buraco, sem citar nenhum de seus traços essenciais.

Quadro 35: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *superfície terrestre* (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)

Participante	Sentido dado à palavra <i>superfície terrestre</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Superfície terrestre</i> eh... tem... umas coisa... tem umas coisas que eu não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Isabela	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Pablo	É onde que tem um monte de carro, tem ferramenta, carro, tudo quebrado. Tem um monte de pessoas e só.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	É tipo um <i>lixo</i> , tem um monte de carro quebrado.	Relação afetiva com o conceito
Helen	É na onde que tem um monte de carro quebrado.	Relação afetiva com o conceito
Ligia	Uma coisa que fica carro quebrado.	Relação afetiva com o conceito
Daniel	<i>Superfície terrestre</i> é um chão. É um chão onde a gente anda. É areia, terra. Tudo o que você imaginar ou ferro.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	É o <i>mundo</i> . Oh. Moto enferrujada. Tem um gancho que é para levantar, quebra tudo.	Relação afetiva com o conceito
Luan	<i>Superfície terrestre</i> é uma coisa que quebra o chão.	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Superfície terrestre</i> , onde que tem um monte de coisa enferrujada, carro, moto. Ih... deixa eu ver, só.	Relação afetiva com o conceito
Antony	É onde que eles... o caminhão de <i>lixo</i> pega e deixa lá o <i>lixo</i> .	Relação afetiva com o conceito
Gael	<i>Superfície terrestre</i> é uma coisa que tem quase tudo.	Relação afetiva com o conceito
Micael	<i>Superfície terrestre</i> é uma coisa que tem quase tudo.	Relação afetiva com o conceito
Alice	<i>Superfície terrestre</i> é o <i>lixão</i> , também o <i>mundo</i> onde que tem moto quebrada, brinquedo quebrado e um monte de coisa.	Relação afetiva com o conceito
Isadora	Que tem um monte de <i>lixo</i> lá, que tem as coisas.	Relação afetiva com o conceito
Levi	Quando você joga água no lugar, aí, eh... a água desce para a <i>superfície</i> .	Relação afetiva com o conceito
Vinicius	Eh..., tem barata, tem <i>esgoto</i> , tem caco de vidro, tem pote quebrado.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Superfície</i> é tipo, as pessoas vivem, tem <i>esgoto</i> . Isso elas deixam cair, pote quebrado, vidro, essas coisas.	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Pablo, Peterson e Helen definiram *superfície terrestre* como lugar com a utilização do advérbio “onde” e complementaram com substantivos e o adjetivo “quebrado” e “enferrujada”, sem nenhuma relação, nem que indireta, com o conceito. Já Fernando, Alice e Isadora definiram como sendo “lixo” e “lixão”. Vinicius e Cláudia enumeraram elementos que têm alguma relação com *lixo* (“barata”, “esgoto”, “caco de vidro”, “pote quebrado”, “vidro”). A última avança na definição, isolando o traço secundário de lugar onde as pessoas vivem (“as pessoas vivem”).

Ligia e Luan utilizaram o termo genérico “coisa” indicando não terem se apropriado de um termo específico para definir, mas com sentidos diferentes. A primeira, como sendo local com o verbo “fica” e, o outro, sendo objeto “quebra o chão”. Esse mesmo caminho foi trilhado por Gael que também utilizou expressões genéricas para definir *superfície terrestre* (“coisa” e “quase tudo”), as quais não possibilitaram a compreensão do sentido nem do vocábulo e nem de sua enunciação, que foi repetida por Micael.

Daniel isola o traço essencial do conceito (“é um chão”) mas sem conseguir realizar muitas relações, demonstrando que há um embrião do conceito a ser gestado.

Nuno define como sendo “*mundo*”, mas o complemento da enunciação (“moto enferrujada”, “gancho”, “quebra tudo”) em nada se relaciona com o conceito *superfície terrestre*. Já Levi, para definir *superfície terrestre*, traz a imagem de que “a água desce para a superfície”, utilizando como sinônimo *superfície* e *superfície terrestre*. Essa imagem foi mobilizada por Levi provavelmente a partir da experiência pessoal que teve, ou que alguém usou essa expressão que ele a internalizou. Contudo, a reprodução de tal expressão é o ponto de partida da indicar o embrião a ser desenvolvido que se transformará no significado social do conceito.

Quanto a Gaspar e Isabela, estes não formaram nenhuma imagem subjetiva do vocábulo “*superfície terrestre*” ao responderem que não sabem defini-lo.

Quadro 36: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *cidade* (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)

Participante	Sentido dado à palavra <i>cidade</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	<i>Cidade</i> é uma coisa que passa carro e moto.	Relação afetiva com o conceito
Isabela	<i>Cidade</i> é uma coisa que passa carro, moto, onde que a gente mora.	Relação afetiva com o conceito
Pablo	<i>Cidade</i> ... não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Fernando	<i>Cidade</i> onde que a gente mora, é uma coisa redonda que é onde que passa carro, moto, caminhão, bicicleta eh... só.	Relação afetiva com o conceito
Helen	<i>Cidade</i> é uma coisa que a gente vai na <i>cidade</i> . E tem condomínio e também tem posto de saúde de tomar vacina.	Relação afetiva com o conceito
Ligia	Uma coisa que a gente mora.	Relação afetiva com o conceito
Daniel	<i>Cidade</i> , um lugar onde a gente mora. Que mora na rua ou prédios. Tem também a <i>cidade</i> de totem.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	<i>Cidade</i> é umas pessoas que passam que vem carro, bicicleta e moto.	Relação afetiva com o conceito
Luan	<i>Cidade</i> é uma coisa que... <i>cidade</i> é uma coisa que tem casa.	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Cidade</i> é onde que nós mora, passa carro, moto.	Relação afetiva com o conceito
Antony	<i>Cidade</i> é onde tem várias coisas para você comprar, onde tem feira... tem um monte de coisa, passa carro, moto, bicicleta.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Gael	<i>Cidade</i> é uma coisa que a gente sobrevive a gente que tem água, a gente tem tudo.	Relação afetiva com o conceito
Micael	<i>Cidade</i> é uma bola que tem um monte de casa, pipa, eh... carro, moto, bicicleta, ônibus, e... tem água, umas casas. E só.	Relação afetiva com o conceito
Alice	<i>Cidade</i> é onde que tem casa, apartamento e também tem banco, loja, também tem um monte de... eh... tem hospital, também tem parque, tem parque aquático. <i>Cidade</i> também tem shopping, tem serviço, tem um monte de coisas na <i>cidade</i> .	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	É que a pessoa vai comprar umas coisas pra ela.	Relação afetiva com o conceito
Levi	É uma coisa que tem prédio, praça, apartamento, carro, moto, ônibus, eh... só.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Vinicius	<i>Cidade</i> eh... tem carro, moto, apartamento, eh... caminhão, eh... helicóptero quando passa esconde nas nuvens, gente quando brinca, eh... só.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Cidade</i> é onde que as pessoas moram, carro passa, a moto passa, o táxi passa, caminhão passa e até as pessoas passam.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Gaspar e Levi definem *cidade* utilizando-se do termo genérico “coisa” por não dominarem um termo específico e complementam citando meios de transportes. O segundo amplia a imagem de *cidade* ao isolar traços secundários, como: “tem prédio, praça, apartamento” que são partes de uma *cidade*. Isabela, Fernando e Ligia também definem o vocábulo com o termo genérico “coisa”, mas isolam o traço secundário “a gente mora”. Gael também define *cidade* como “uma coisa”, conforme os sujeitos anteriores, porém substitui a palavra “mora” por “sobrevive” (“a gente sobrevive”).

Helen define *cidade* com o termo genérico “coisa”, mas o sentido que lhe atribui é que se refere ao centro urbano, conforme a expressão “a gente vai na *cidade*”. Ou seja, usa a palavra *cidade* como uma região central mais ativa onde se concentram as atividades comerciais. Neste mesmo caminho, Isadora define *cidade*: “a pessoa vai comprar umas coisas”.

Daniel, Peterson e Cláudia isolam o traço secundário do conceito ao atribuir o sentido de lugar de moradia “a gente mora”, “nós mora” e “as pessoas moram” para a palavra *cidade*.

Luan define *cidade* com o termo genérico “coisa” e complementa que “tem casa”. Já Micael tenta definir o vocábulo de modo mais específico, apesar de não sair da generalidade: *cidade* “é uma bola”. Não obstante essa diferença, ambos isolam o traço secundário de haver casa na *cidade*. Luan afirma que, na *cidade*, “tem casa” e Micael enuncia que “tem um monte de casa”, cujo qualificador “monte” prenuncia parte do traço identitário do conceito (aglomeração humana). Já Alice define *cidade* como lugar, com a expressão “onde” e isola o mesmo traço que os sujeitos anteriores (“tem casa”) e acrescenta outros elementos que fazem parte de um centro urbano (*banco, loja, hospital, parque, parque aquático, shopping*).

Antony define *cidade* como um lugar que “tem várias coisas para você comprar”. Desse traço relacionou o acontecimento da feira (“onde tem feira”), no qual encontra-se à disposição para compra uma variedade de objetos. Na sequência de sua definição, ele inclui o traço comum a grande maioria dos sujeitos (“passa carro, moto, bicicleta”). Os dois primeiros conteúdos do vocábulo demonstram que Antony tem alguma noção de que, na *cidade*, ocorrem atividades mercantis.

Nuno define *cidade* como “umas pessoas que passam” e, em seguida, cita meios de transportes usados por essas pessoas. Vinicius, por sua vez, também cita edificação e meios de transportes como elementos integrantes do vocábulo *cidade* e de situação cotidiana por ele vivenciada. Contudo, ao citar um dos meios de transporte (helicóptero) interrompe o

pensamento da definição de *cidade* e se ocupa de descrever o trajeto deste (“quando passa esconde nas nuvens”).

Por fim, a enunciação negativa “não sei” permite a inferência de que Pablo ainda não formou nenhuma imagem subjetiva do vocábulo *cidade*, embora resida em uma *cidade*. Isto posto, esse sujeito não conseguiu estabelecer nenhuma relação com a palavra *cidade*.

Quadro 37: Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial do conceito *fauna* (O que é..?) (retirada do Apêndice 16)

Participante	Sentido dado à palavra <i>fauna</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Gaspar	Eu não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Isabela	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Pablo	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Fernando	Também não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Helen	<i>Fauna</i> é uma coisa que tem um monte de rio e pato.	Relação afetiva com o conceito
Ligia	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Daniel	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Nuno	<i>Fauna</i> é um planeta muito diferente.	Relação afetiva com o conceito
Luan	Eu não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Peterson	<i>Fauna</i> é parecido com jaula.	Relação afetiva com o conceito
Antony	<i>Fauna</i> é um planeta bem longe daqui.	Relação afetiva com o conceito
Gael	É uma... Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Micael	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Alice	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Isadora	Eu não sei não.	Não estabelece nenhuma relação
Levi	<i>Fauna</i> , é você é igual você está falando flauta	Relação afetiva com o conceito
Vinicius	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Cláudia	<i>Fauna</i> , um planeta que fica muito longe daqui diferente.	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Gaspar, Isabela, Pablo, Fernando, Ligia, Daniel, Luan, Gael, Micael, Alice, Isadora e Vinicius não conseguiram formar nenhuma imagem subjetiva do vocábulo *fauna*. E, sem essa imagem, não estabeleceram relações com seus conhecimentos já internalizados. Peterson e

Levi, na tentativa de definir *fauna*, isolaram o traço externo da palavra (face fonética), demonstrando que realizaram a manipulação objetal da palavra por semelhança fônica.

Nuno, Antony e Cláudia definiram o vocábulo como sendo “um planeta”, adjetivando-o com os modificadores “diferente” e “longe” para justificarem seu pouco conhecimento sobre esse conceito.

Após a análise das definições dos conceitos *mundo*, *cidade*, *superfície terrestre*, *oceano* e *fauna*, para conhecermos o que os participantes sabiam a respeito destes, por meio do **método da determinação de conceitos**, aplicamos os outros três métodos para verificarmos se os participantes conseguem separar o traço comum e incluir o conceito em uma categoria, bem como para adentrarmos na estrutura interna do significado desses conceitos.

3.2.2 Introdução à estrutura interna dos conceitos selecionados

Nesta subseção, apresentamos o resultado da aplicação dos dois métodos para análise psicológica da estrutura da palavra (*comparação e diferenciação*; *classificação: quarto excluído* e *classificação livre*). Para tanto, selecionamos o campo semântico da palavra ***mundo***.

3.2.2.1 Aplicação do método *comparação e diferenciação*

O método da *comparação e diferenciação* foi aplicado com o objetivo de observar se os participantes separam o traço comum dos conceitos e os incluem em uma categoria. O quadro 38 mostra esses resultados.

Quadro 38: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de comparação e diferenciação por prova para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*.

Enunciações na aplicação do método de comparação e diferenciação (O que há de comum entre...?)			
Aluno	Primeira Prova	Segunda Prova	Terceira Prova
	Comparar uma figura do <i>oceano</i> e de um rio. (Apêndice 17)	Comparar uma figura do planeta Terra e do Sol. (Apêndice 17)	Comparar uma figura do planeta Terra e do <i>oceano</i> . (Apêndice 17)
Pablo	A cor.	É qui... o planeta não tem nuvem e o Sol, sim, e a cor é diferente.	Que o planeta Terra não tem água e o <i>oceano</i> , sim. E o planeta Terra não tem nuvem.
Helen	A cor.	O planeta é diferente do que que o Sol, e no planeta não tem nuvem e, no sol, tem.	O <i>oceano</i> tem nuvens e o planeta, ele não tem nuvem. A cor é diferente e não tem água.
Ligia	A cor.	A cor do Sol.	<i>Oceano</i> é a cor do planeta, qui... o planeta Terra é mais colorido.
Daniel	A cor e a água igual, porque tem água.	Os dois são uma bola. Um precisa da ajuda do Sol. A Terra precisa da ajuda do Sol, eles são bolas, círculos, né.	Os dois, o <i>oceano</i> tem a terra, muita água, água na terra é o <i>oceano</i> .
Isabela	É que a cor do rio é diferente. Então, o rio ih... olha a cor tá diferente.	Não sei.	O que tem de comum é por causa que <i>oceano</i> tem peixe e água, e o planeta não tem nada.
Fernando	Eh... qui... os dois é azul.	Eh... comum é que os dois é redondo.	É que o planeta Terra é azul, e o <i>oceano</i> , também é.
Nuno	A água é azul.	Planeta... ele é redondo e o Sol também. E a Terra mora do outro lado, o Sol também.	O <i>oceano</i> fica dentro de uma terra, e a terra... mora... bem longe.
Levi	Qui no céu... no rio não tem nuvem no <i>oceano</i> , tem.	Que o planeta é colorido e o Sol é só uma cor.	Que o <i>oceano</i> ele não fica no céu e o planeta Terra, fica.
Guto	Oh... rio não tá igual, eh... uma onda e o rio não é igualzinho e o céu não é também.	O Sol... ele é amarelo e o outro tem as pessoas e não é igualzinho. E não tem nuvem, e só o Sol tem nuvem.	Eh... que o planeta ele eh... é colorido e eh... o céu, parece igual.
Alice	É que tipo uma cor... e também aqueles matos lá verdes e também dentro do <i>oceano</i> dá para ver que tem um peixe.	O que tem de comum é... porque o planeta... ele é azul e ele é verde, ele é branco. Tem várias cores. Já o Sol, não. O Sol... ele é amarelo, e ele tem um brilho muito forte. E o planeta não tem. E o Sol... ele não fica lá no planeta na noite, ele fica na tarde no dia.	É... o <i>oceano</i> ele é azul, ele é um mar, já a terra, não. A terra, ela fica lá, um dia da noite. E também a Terra é uma bola, não, o <i>oceano</i> , que tem água. Mais uma informação é que a Terra, ela mora na noite, não no dia.
Micael	A cor, eh... as nuvens no céu e as gramas, que não têm lá, no <i>oceano</i> .	É que não tem várias cores, o verde, o branco, amarelo e o Sol, ele dá um brilho muito forte e tem nuvem que atrapalha ele pegar os brilho.	O <i>oceano</i> é azul ih... o planeta não tem (inaudível) azul. E a Terra... o mar tá dentro dele, da Terra que é aquele azulzinho que estão dentro dele.
Peter	Eh... as coisas não tão igual.	Então, é o Sol ilumina o planeta.	Eh... o planeta Terra e o <i>oceano</i> tem dentro da Terra.
Vinicius	Porque o rio tem peixe branco, eh... cobra. O <i>oceano</i> não tem eh... água limpa.	É porque o sol eh... quando fica à noite, a lua vem. Quando fica de dia... quando ficou um pouco de noite, o Sol sai lá de baixo e vem para cima; e vem para a gente brincar, e o outro, o planeta Terra ele eh... desgruda um do outro, aí ele é colorido.	Eh... o planeta Terra, quando ele desgruda cai na água. Aí, quando ele vem montadinho, limpinho, vem o rei do planeta. Aí da água, vem o rei da água limpa.
Cláudia	O rio, ele tem a água mais azul do que o <i>oceano</i> , porque o <i>oceano</i> tem uma água mais clara, tem pedrinha embaixo.	Quando o Sol vai embora, o Sol fica no céu. O Sol é uma Estrela, quando fica de dia, o Sol sobe para cima e fica de dia.	Quando fica de dia, o Sol sobe ih... ele... ele pega o vapor da água. E, quando fica de noite, aí tudo fica escuro. Aí, a água não dá pra enxergar.

Fonte: elaboração da pesquisadora

Na primeira prova, para responderem o que há de comum entre a figura do *oceano* e a de um rio, Pablo, Helen e Ligia isolam o traço externo da “cor” e realizam a comparação afirmando ser essa a semelhança. Esse mesmo traço externo da cor foi isolado por Fernando e Nuno quando adjetivam os dois corpos hídricos com a expressão “é azul” e o último isolou o traço da semelhança entre ambos, que é “água”.

Isabela e Cláudia indicam que o traço externo concreto de comparação é a aparência (aspecto visual) com a expressão “a cor tá diferente” e “água mais azul” assinalando a diferença da cor da água. Da mesma forma Levi, Guto, Alice, Micael e Vinicius foram orientados pelos traços visuais e apontaram aspectos aparentes da diferenciação entre as duas extensões de água.

Peter evidenciou apenas que observou a diferença, mas o enunciado da resposta não permitiu identificar qual traço isolou para realizar essa comparação.

Daniel também isola o traço externo da aparência para identificar o que há de comum entre o *oceano* e o rio (“a cor e a água igual”). Porém, avança na comparação quando isolou o traço comum através da expressão “tem água”.

Na segunda prova, cuja tarefa era a de comparar a figura do Planeta Terra e a do Sol, Pablo, Helen, Ligia, Levi, Guto e Alice apontam a diferença entre o planeta e a estrela orientados pelos traços concretos externos: “o planeta não tem nuvem e o Sol, sim”; “no planeta não tem nuvem e, no sol, tem”; “A cor do Sol”; “planeta é colorido e o Sol é só uma cor”; “O Sol... ele é amarelo e o outro tem as pessoas e não é igualzinho” e “o planeta... ele é azul e ele é verde, ele é branco. Tem várias cores. Já o Sol, não. O Sol... ele é amarelo”.

Daniel, Fernando e Nuno, do ponto de vista da semelhança, isolam o traço externo da aparência (“são bolas”; “é redondo”) para comparar o planeta terra e o sol. O primeiro dá indícios de que sabe da relação de interdependência entre os dois elementos comparados: “a Terra precisa da ajuda do Sol”. Esse traço também é observado na resposta de Peter e Cláudia, com as expressões “é o Sol ilumina o planeta” e “quando fica de dia, o Sol sobe para cima”.

O enunciado de Vinicius, por ser muito sincrético e lacunar, não permitiu identificar os traços isolados, se é que, porventura, ele isolou algum.

Isabela, por qualquer motivo, se negou, por meio da resposta “não sei”, a realizar a comparação entre a imagem dos elementos dados.

Na terceira prova, que consistia na comparação entre as figuras do Planeta Terra e do *oceano*, Pablo, Helen, Ligia, Isabela, Levi, Alice e Micael, na comparação, ficaram presos ao campo visual da imagem e evidenciaram que seu ponto de atenção foi a diferença ao contrário

de Fernando, que, apesar de também se ater ao visual, buscou a semelhança entre os elementos.

Daniel isolou um traço categorial (água) e conseguiu estabelecer a relação entre os elementos comparados a qual pode ser observada pela expressão “água na terra é o *oceano*”. Nuno e Peter demonstram, com um enunciado sincrético, algum indício de haver relação entre *oceano* e a terra: “*oceano* fica dentro de uma terra” e “o planeta Terra e o *oceano* tem dentro da Terra”.

Guto, Vinicius e Cláudia, também de forma muito sincrética, não conseguiram elaborar uma resposta que pudesse fornecer material linguístico para uma análise mais detalhada, de como pensaram essa comparação, se foi por traço de semelhança ou de diferenciação.

3.2.2.2 Aplicação do método *classificação: quarto excluído*

O método da *classificação do quarto excluído* também foi aplicado com o objetivo de observar se os participantes conseguiam penetrar na estrutura interna do significado dos conceitos. O quadro 39 mostra esses resultados.

Quadro 39: Síntese das enunciações das crianças na aplicação do método de classificação: quarto excluído por prova para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*

Enunciações na aplicação do método de classificação: quarto excluído (Qual imagem você excluiria? Por quê?)			
Aluno	Primeira Prova	Segunda Prova	Terceira Prova
Pablo	Imagem do oceano, do Sol, de uma cadeira e do planeta Terra. (Apêndice 17) Pablo: Cadeira. Professora: Por que você tiraria a cadeira? Pablo: Porque ela não faz parte. Professora: Por que ela não faz parte do que? Pablo: Dos três. Professora: E os três são o que? Pablo: Oceano, sol, planeta Terra. Professora: O oceano, o sol e o planeta Terra são o quê? Você consegue falar uma palavra? Qual? Pablo: O sol... Pode tirar mais uma? Professora: Não, só uma você pode tirar. Você já tirou a cadeira. Agora, eu quero saber que nome você daria para o grupo que tem o oceano, o planeta Terra e o Sol. Pablo: Vingança.	Imagem de um oceano, uma bola, uma floresta e do planeta Terra. (Apêndice 17) Pablo: A bola. Professora: Por quê? Pablo: Porque ela não serve para nada, só serve para chutar... Professora: E que nome você daria para o oceano, a floresta e o planeta Terra, juntos? Pablo: Floresta.	Imagem de um oceano, de um dragão, do Sol e do planeta Terra. (Apêndice 17) Pablo: O dragão. Professora: Por quê? Pablo: Porque ele iria atirar fogo e pode matar as pessoas. Professora: E que nome você vai dar para o grupo que tem o oceano, o sol e o planeta Terra? Pablo: Espada em equipe.
Helen	Helen: A cadeira. Professora: Por que a cadeira? Helen: Porque... porque... se não, ela derruba a gente ih... ela derruba a gente. Professora: Os outros são o quê? Que nome você daria para os outros? Helen: Planeta, sol, rio.	Helen: A bola. Professora: Por quê? Helen: Porque... ela... ela fura ih... é para jogar no pé. Professora: E que nome você daria para o oceano, floresta e o planeta Terra? Helen: Planeta Terra, floresta e rio.	Helen: O dragão. Professora: Por quê? Helen: Porque assim ele vai queimar a nossa casa, a cidade e a casa de todo mundo, vai queimar até o mato. Professora: E que nome você vai dar para o grupo que vai ficar oceano, sol e planeta Terra? Helen: Eu vou dar rio e sol e planeta Terra.
Ligia	Ligia: O oceano. Professora: Por que você tiraria o oceano? (Ligia não disse nada) Professora: Que nome você daria para o grupo que fica a cadeira, planeta Terra e o sol? Ligia: Sol.	Ligia: A bola. Professora: Por quê? Ligia: Porque... porque... eu gosto da bola. Professora: Que nome você daria para o oceano, a floresta e o planeta Terra, juntos? Ligia: Oceano, floresta e planeta Terra.	Ligia: O sol. Professora: Por quê? Ligia: Porque... porque... hummm... quando que o sol desce, fica noite e quando que fica de dia, a criança escova o dente, vai para a casa do amigo. Professora: E que nome você vai dar para o grupo que se constitui pelo oceano, dragão e planeta Terra? Ligia: Oceano, dragão e planeta Terra.

Daniel	Daniel: A cadeira. Professora: Por quê? Daniel: Porque a cadeira não precisa dela para viver. A gente só precisa de madeira e a água é importante para a gente viver e o sol. Professora: Então, as outras coisas. Daniel: Eu ia tirar a cadeira, porque a gente não precisa dela para viver, o planeta Terra, o sol e a água, a gente precisa. Sem eh... a água, a gente ia morrer de sede.	Daniel: A bola. Professora: Por quê? Daniel: Porque a bola não vai servir para nada, só serve para chutar. Se você ficar sem as árvores, a gente vai morrer sem ar, porque elas produzem ar. Se a gente destruir a Terra, a gente vai ficar no espaço. Se a gente destruir a água, a gente vai morrer de sede. Professora: E que nome você vai dar para o grupo que vai ficar oceano, floresta e planeta Terra? Daniel: Trabalho em equipe, um ajuda o outro.	Daniel: O Dragão. Professora: Por quê? Daniel: Porque o Dragão mata pessoas. Você pode domar ele, mas é difícil de domar, e ele mata pessoas. Professora: E que nome você vai dar para o grupo que vai ficar oceano, sol e planeta Terra? Daniel: Terra, água e sol.
Isabela	Isabela: A cadeira. Professora: Por quê? Isabela: Porque a gente não precisa da cadeiras para sobreviver. A gente precisa da lua, da água e do sol.	Isabela: A bola. Professora: Por quê? Isabela: Por causa que... por causa que a gente não vai sobreviver com a bola. Se a gente tirar o planeta, a gente não tem onde morar. Se a gente tirar o mar, a gente não pode beber água. Professora: Que nome você daria para colocar no grupo o oceano, a floresta e o planeta Terra? Isabela: Uh... Ana Júlia.	Isabela: O Dragão. Professora: Por quê? Isabela: Por causa que o Dragão não tem nada para a gente viver. Se eu tirar a lua, aí a gente vai morar no céu. Se eu tirar a água, a gente não vai conseguir beber água. Se eu tirar o Sol, aí a gente não consegue ver, o sol. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Isabela: Mar.
Fernando	Fernando: a cadeira. Professora: Por quê? Fernando: A gente não precisa muito dela, ih... porque a gente precisa da água, do sol e do planeta. Porque se a gente tirasse o planeta, a gente não ia morar em um lugar nenhum. A gente ia morar lá... lá no céu.	Fernando: A bola. Professora: Por quê? Fernando: Porque a gente não precisa tanto da bola, se a gente tirar a floresta ou o planeta ou a água, a gente não consegue viver sem eles. Professora: Que nome você daria para colocar no grupo com o oceano, a floresta e o planeta Terra? Fernando: Céu Azul.	Fernando: O Dragão. Professora: Por quê? Fernando: Porque o Dragão pode botar fogo nas coisas. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Fernando: Gelo.
Nuno	Nuno: A cadeira. Professora: Por quê? Nuno: Porque a gente não precisa. A água, a gente precisa. O Sol, a gente precisa. O planeta, a gente precisa. O que a gente precisa tirar, a gente morava lá... em outras cidades.	Nuno: A bola. Professora: Por quê? Nuno: Porque se a gente tirar o planeta, a gente vivia em outra cidade, se a gente tirar a floresta, a gente não conseguia viver... Professora: Que nome você daria para oceano, a floresta e o planeta Terra juntos? Nuno: Planeta Terra.	Nuno: O Dragão. Professora: Por quê? Nuno: Porque ele solta fogo. Se ele taca fogo na pessoa, a pessoa pode apagar o fogo com água. Se a gente tirar a água, assim, a pessoa vai morrer de fogo. Se a gente tirar o sol, a gente vai ficar mais quente, mais queimado. Se a gente tirar o planeta Terra, vai lá pro céu. Professora: Que nome você vai

			dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Nuno: Planeta Terra.
Levi	Levi: A cadeira. Professora: Por quê? Levi: Porque você tira o sol, aí você ia morar lá na lua, que você tirar o sol, aí você não conseguia ver nada. Se você tirar o oceano, você ia morrer de sede.	Levi: A bola. Professora: Por quê? Levi: Porque se você tirar o planeta, você ia morar lá na lua, se você tirar a floresta, não dá pra nós se esconder dos bichos, se você tirar o oceano, nós ia ficar sem beber água. Professora: Que nome você daria para o grupo que vai ter oceano, a floresta e o planeta Terra? Levi: Ensolarado.	Levi: Dragão. Professora: Por quê? Levi: Porque o Dragão, que aí ele vai matar as pessoas. Aí, que o Dragão conseguir pegar fogo nas pessoas, aí ela pula na água. Que você tirar o sol, você vai ficar no escuro... Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Levi: Céu Azul.
Guto	Guto: O planeta Terra. Professora: Por quê? Guto: Porque tem bastante coisa pra fazer, e a cadeira não é só para ficar, porque você fica lá no branco, em cima da cadeira sentado o dia inteiro. Professora: Que nome você daria para cadeira, o oceano e o sol juntos? Guto: O sol... se ficar no sol, você não ia nada a ver, você ia ficar olhando para ele o dia inteiro e depois se.... é o mar, você ia ficar morrendo de sede, aí depois... aí depois você vai ter que beber água suja do mar, se você fosse lá nu... negócio onde que tem um monte de bicho... você ia passar fome.	Guto: Eu tiraria a bola. Professora: Por quê? Guto: Porque dá para você brincar com ela, ficar com ela... Professora: Que nome você daria para o grupo que vai ter oceano, floresta e planeta Terra? Guto: Pinscher.	Guto: Dragão Professora: Por quê? Guto: Porque dragão, ele... ele... se alguém pode bater em mim ele pode... ele pode... tacar fogo. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Guto: Céu preto.
Alice	Alice: Tiraria a cadeira. Professora: Por quê? Alice: Porque... se eu tirar o sol e o oceano e o mundo, aí, como a gente vai viver assim? Como a gente vai ter casa? Porque a cadeira não vai ajudar nada, porque a cadeira é de madeira e também porque se a gente tirasse o planeta Terra, aonde que a gente ia morar? A gente só ia ficar sentada em uma cadeira? Não. Então, eu tiro a cadeira. Professora: Que nome você daria para o grupo que tem o sol, oceano e planeta Terra? Alice: O oceano... Professora: O oceano, o sol e o planeta Terra juntos, que nome você daria?	Alice: A bola. Professora: Por quê? Alice: Porque a bola ela não ajuda nada, só fica, para ficar chutando. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter oceano, floresta e planeta Terra? Alice: Mundo que salva vidas.	Alice: Dragão. Professora: Por quê? Alice: Porque... como assim... o Dragão, ele solta fogo pela boca. E se qualquer pessoa encostar nele, abraçar ele ou passar por perto dele e apoiar ele, ele solta fogo na pessoa e a pessoa morre. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Alice: Tincher.

	Alice: Eh... pôr do Sol?		
Micael	Micael: A cadeira. Professora: Por quê? Micael: Porque a cadeira é de madeira não é... tão fazer, ela só... ela só precisa... sem ficar sentado nela... sentado nela. Professora: E que nome você daria para o oceano, sol e planeta Terra? Que nome você daria para esse grupo? Micael: Não sei.	Micael: A bola. Professora: Por quê? Micael: Porque a bola só vai ter que chutar, e dói a perna. Professora: E que nome que você vai dar para o grupo que vai ter oceano, floresta e planeta Terra? Micael: Água.	Micael: Dragão. Professora: Por quê? Micael: Porque quando passa perto do dragão, ele solta fogo pela boca. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Micael: Pinscher.
Peter	Peter: Eh... a cadeira. Professora: Por quê? Peter: Porque... eh... como nós tiraria a cadeira... para poder sentar no sofá. Professora: Que nome você daria para o oceano, o sol e o planeta Terra? Peter: Planeta Terra... daria a Terra.	Peter: A bola. Professora: Por quê? Peter: Porque quando nós chuta, ela dói a perna. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, Floresta e planeta Terra? Peter: Eu daria eh... mama.	Peter: O Dragão. Professora: Por quê? Peter: Porque ele mata. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Peter: Janinha.
Vinicius	Vinicius: Eh... eu tiro a cadeira. Professora: Por quê? Vinicius: Porque a cadeira não é lugar para brincar. O sol, planeta Terra ih... no... negócio porque o negócio eh... muito importante para a gente morar, quando a gente fica pobre. A gente tem que trabalhar, fazer uma casa a gente eh... também a fazer piscina. Eh... os carros já tá pronto, as moto, já tá pronta. Aí, quando quer pegar vai lá, pega, volta, vai lá para praia um pouco e só.	Vinicius: Eh... a bola. Professora: Por quê? Vinicius: Porque a bola parece o planeta Terra. Aí, ela não é igual o planeta Terra, ela é colorida. A bola, ela é branca, branca, branca, preta, preta, preta, o oceano... Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ficar o oceano, a floresta e o planeta Terra? Vinicius: Seis.	Vinicius: Eu vou tirar o... o oceano, o planeta Terra. Professora: Não, uma só uma figura. O que você vai retirar? Vinicius: Oceano. Professora: Por que o oceano? Vinicius: Porque ele eh..... ele tem... eh...tubarão ih... ele o... Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o dragão, o sol e o planeta Terra? Vinicius: Eh Seis.
Cláudia	Cláudia: A cadeira. Professora: Por quê? Cláudia: Porque a cadeira... a cadeira não é um planeta. Professora: Que nome você daria para o oceano, sol e planeta Terra juntos? Cláudia: Planeta.	Cláudia: a bola. Professora: Por quê? Cláudia: Porque a bola só serve para chutar. Professora: Que nome você daria para o grupo que tem oceano, floresta e planeta Terra? Cláudia: Água.	Cláudia: O Dragão. Professora: Por quê? Cláudia: Porque o Dragão, quando as pessoas chegar perto, ele solta fogo e as pessoas morrem. Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o oceano, o sol e o planeta Terra? Cláudia: Céu.

Fonte: elaboração da pesquisadora

Na primeira prova, a maioria dos participantes, com exceção de Ligia e Guto, identificou o elemento intruso para a categoria Sistema Solar e indicou a exclusão da “cadeira”, porém estes não foram capazes de justificar pautados em critérios categoriais, mas se basearam pelo princípio dos traços concretos.

Daniel, Isabela, Fernando, Nuno, Levi e Alice também excluíram a “cadeira” e justificaram com o princípio da utilidade, observado através das expressões: “a gente precisa”, “que você tirar o sol, aí você não conseguia ver nada” e “a gente tirasse o planeta Terra, aonde que a gente ia morar?”.

Helen, Micael, Peter e Vinicius, apesar de excluírem a “cadeira”, justificam a exclusão pautados ora em suas experiências pessoais ora a partir de uma relação externa com o objeto e não foram capazes de nomear o grupo formado utilizando uma categoria.

Pablo, apesar de excluir a “cadeira” e justificar com a expressão “porque ela não faz parte”, não conseguiu nomear o conjunto a que fazia parte os três elementos que restaram, ou seja, não isolou o traço categorial, tampouco teve segurança da formação desse grupo, já que queria tirar mais um elemento.

Cláudia retira “cadeira” e, para justificar, utiliza a expressão “a cadeira não é um planeta”, dando indício de um embrião categorial, à medida que conseguiu formar uma categoria, embora não seja a específica para o grupo (sistema solar).

Guto excluiu “o planeta Terra” e, na justificativa, dando explicações difusas para a consequência de cada elemento, caso o eliminasse, para sustentar sua resposta.

Ligia optou por excluir o “oceano” e não conseguiu justificar sua resposta pautada em algum traço categorial.

Com relação à segunda prova, todos os participantes, nesta prova, optaram por excluir a bola. Pablo, Helen, Daniel, Isabela, Fernando, Nuno, Levi, Guto, Alice, Micael e Cláudia justificaram suas respostas pelo princípio da utilidade, não se afastando do traço concreto dos elementos. Ligia e Peter, em suas explicações, demonstraram uma relação afetiva com o elemento excluído “bola”. Já Vinicius baseou-se no traço da aparência e fez uma comparação que pode ser observada pelas expressões “a bola parece o planeta Terra. Aí, ela não é igual o planeta Terra, ela é colorida. A bola, ela é branca, branca, branca, preta, preta, preta”

Quanto à terceira prova, Ligia excluiu o sol, justificando a exclusão com o critério de situação concreta imediata e, portanto, não foi capaz de incluir os demais elementos em uma categoria. Já Vinicius retira oceano e justifica usando o critério da associação (mar – tubarão, que é um animal marinho). E, por não conseguir definir uma categoria a que pertence às demais figuras, elege um nome aleatório (seis).

Pablo, Helen, Daniel, Fernando, Guto, Alice, Micael, Peter e Cláudia excluíram o dragão e justificaram usando o critério do traço identitário do elemento eliminado (soltar fogo) apontando como consequência dessa especificidade a morte. Embora tenham acertado a figura da exclusão, não conseguiram incluir os elementos restantes em uma categoria. Pablo,

Fernando, Guto, Alice, Micael, Peter e Cláudia designaram com uma palavra sem relação direta com o conceito (espada em equipe; gelo; céu preto; tincher; pinscher; janinha e céu), respectivamente. Enquanto Helen e Daniel mantiveram a designação individual para cada imagem, ou seja, não formaram um grupo categorial.

Nuno e Levi excluíram o dragão justificando também com o critério do traço identitário do elemento eliminado (soltar fogo), porém, em vez de classificar os elementos restantes em um grupo, usaram um deles (oceano) para resolver o problema que o elemento excluído causa (usar a água do oceano para apagar o fogo que o dragão soltou).

Isabela optou por excluir o dragão, justificando com o princípio da utilidade e incluiu os outros três elementos restantes na “categoria” *mar*, evidenciando que faz relações por associação (mar – sol – e a porção de água do planeta terra).

3.2.2.3 Aplicação do método da *classificação livre*

O método da *classificação livre*, de modo análogo ao método do quarto excluído, foi aplicado com o objetivo de observar se os participantes conseguiam penetrar na estrutura interna do significado dos conceitos. Para a análise do material produzido por meio desse método, selecionamos um recorte (retirado do **Apêndice 18**) das enunciações dos participantes, o qual é apresentado a seguir, com a respectiva análise.

Na atividade 3, na qual foi aplicado o método de classificação livre, os participantes teriam que agrupar livremente as figuras de modo que pudessem nomear o grupo com uma só palavra. Após o agrupamento, foi solicitado aos alunos que, coletivamente, explicassem o porquê desse agrupamento. Logo depois, novamente, teriam que refazer os agrupamentos, agora, em apenas três grupos e nomeá-los justificando a escolha do nome de cada grupo de figuras.

Para analisar essa atividade de classificação livre, fizemos um recorte da transcrição das enunciações dos participantes, o qual apresentamos a seguir.

1º recorte: Classificação livre

[...]

Fernando: Grilo com o peixe.

Professora: Fernando, **por que eu posso colocar o grilo com o peixe?**

Fernando: Porque **os dois são animais.**

Professora: Porque os dois são animais. Vocês acham que o Fernando está certo?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos juntar o peixe com o grilo. Agora, levanta a mão que eu deixo falar. (Levi, levantou a mão) Fale, Levi.

Levi: Sapo com o peixe.

Professora: Posso colocar o sapo no mesmo grupo do peixe e do grilo?
 Todos: Sim.
 Professora: Levi, qual vai ser o nome desse grupo que já está se formando?
 Levi: Animais.
 Professora: Muito bem! Abaixa a mão quem já falou para eu deixar outra criança falar. Daniel.
 Daniel: Onça no grupo.
 Professora: A onça é onde?
 Daniel: No grupo de animais.
 Professora: A onça no grupo dos animais, o Daniel falou. Está correto?
 Todos: Sim.
 Professora: Ótimo. Vamos colocar a onça no grupo dos animais. Fernando.
 Fernando: Porque os quatro são animais.
 Professora: Os quatro são animais. Peterson.
 Peterson: O passarinho, nos animais.
 Professora: O passarinho no grupo dos animais.
 Peterson: Isso.
 Professora: O Peterson mandou eu colocar o passarinho no grupo dos animais. Todos concordam?
 Todos: Sim.
 Professora: Então, vamos lá. Vou pegar o passarinho e vamos colocar no grupo dos animais. Micael.
 Micael: A cadeira e a cama.
 Professora: Você quer que eu coloque no grupo dos animais a cadeira e a cama?
 Micael: Não.
 Professora: Você quer que eu faça um novo grupo?
 Micael: Sim.
 Professora: A cadeira com o que você falou?
 Micael: Cama.
 Professora: A **cadeira com a cama**. E aí, Micael, que nome você vai dar para esse grupo que você está formando?
 Micael: Grupo da cama.
 Professora: Grupo da cama?
 Cláudia: **Móveis**.
 Professora: Cláudia disse grupo dos móveis. É verdade isso?
 Todos: Sim.
 Professora: Então, qual vai ser o nome desse grupo?
 Todos: Móveis.
 [...]

Neste recorte, é possível observar as crianças isolando o traço comum entre os elementos *grilo*, *peixe*, *sapo*, *onça* e *passarinho* incluindo-os na categoria. E *cadeira* e *cama* na categoria *móveis*. A formação desses dois grupos demonstra que elas estão operando com processos de generalização, pois conseguiram isolar o traço comum entre os objetos, categorizar e nomear corretamente (animais, móveis). Em outras palavras, souberam diferenciar conceitos mais específicos de conceitos mais abstratos.

3.2.3 Leitura e interpretação do livro *A menina que engoliu o mundo*

Na atividade 4, realizamos a leitura da obra literária *A menina que engoliu o mundo*, de Fê. Após foi realizada a interpretação orientada por um questionário previamente elaborado.

Para a análise dessa atividade, selecionamos três recortes da transcrição das enunciações dos participantes.

1º Recorte: Sobre o estranhamento do título da obra literária

Professora: [...] eu vou fazer a leitura deste livro aqui. O nome deste livro é *A menina que engoliu o mundo*.

Algum aluno: Meu pai amado! (estranhando o título do livro)

Professora: E aí, dá pra engolir o mundo, gente?

Todos: Não.

Levi: Porque... Porque nós mora dentro do mundo, como dá para comer o mundo?

[...]

Levi: Nós mora dentro do mundo, como nós vamos comer o mundo?

[...]

Natan: O mundo é muito grande, como uma pessoa vai comer o mundo?

Gael: Porque ela mora dentro do mundo.

Micael: Como é que ela vai comer o mundo? Ela vai ficar barriguda.

[...]

Antony: Se ela comer o mundo, ela vai comer ela mesma.

[...]

Guto: Não pode comer o mundo; tem que ser as frutas.

[...]

Vinicius: Como a gente estuda na escola, aí... aí... quando desgrudam um do outro ela come as pessoas no mundo.

Gael: É só palavra que não faz sentido.

[...]

Peterson: Só viajando no espaço pra comer o mundo.

Daniel: Preciso de um tamanho maior que a Terra para fazer isso.

Levi: Precisa do tamanho de Deus para comer o mundo.

[...]

Por esse recorte é possível observarmos o movimento do pensamento em relação ao título do livro *A menina que engoliu o mundo*. Como os participantes ainda estão presos ao sentido concreto do vocábulo, desde o primeiro momento em que ouviram a enunciação do título do livro, este já causou muito estranhamento a todos (*meu pai amado; como dá para comer o mundo?; É só palavra que não faz sentido; Preciso de um tamanho maior que a Terra para fazer isso; Precisa do tamanho de Deus para comer o mundo*). A tentativa de compreensão do título os levou a fazer suposições, por meio das quais buscavam uma lógica pautada em situações concretas para um conceito usado em sentido figurado.

2º Recorte: Sobre o traço comum

[...]

Professora: [...] Alguma coisa em comum entre o rio, o oceano e a cachoeira?

Todos: Sim.

Professora: **O que há de comum entre o rio, o oceano e a cachoeira?**

Daniel: **Eles têm água.**

Levi: A cachoeira não fica assim, caído, reto. Ela desce.

Professora: E os três têm o quê?
 Todos: Água.
 Professora: Mas a água que existe nos três são iguais?
 Todos: Não.
 Professora: O Pablo está falando o quê?
 Pablo: Doce, salgada.
 Professora: Tem Água doce e água salgada. E qual tem água salgada?
 Alguns alunos: Mar.
 Professora: Isso! E qual tem água doce?
 Alguns alunos: Rio, cachoeira.
 [...]

Nesse recorte podemos observar que os participantes isolaram o traço comum entre *rio*, *oceano* e *cachoeira* (*eles têm água*), dando início ao processo de categorização que é essencial para a gestação da formação de conceitos. Na sequência, fizeram outro agrupamento: água salgada e água doce, cuja diferenciação leva a outra categorização (mar e rio - cachoeira). Essas operações mentais mostram que as crianças, com essas palavras, já ultrapassaram o significado afetivo e estão na transição da imagem concreta para encaminhar-se a um sistema de conceitos, próprio da formação do pensamento conceitual.

3º Recorte: Sobre a gradação do isolamento do traço comum

Professora: “À noite, chegou trazendo a coruja, os morcegos, a onça e os vagalumes”. O que esses animais têm em comum?
 Daniel: Eles saem à noite.
 Pablo: Eles caça à noite.

No recorte acima também ocorreu o isolamento do traço comum entre os animais, porém, agora, já com uma especificidade: animais de hábitos noturnos. Tal peculiaridade pode ser observada pelas enunciações *Eles saem à noite* e *Eles caça à noite*. O processo de abstrair os traços comuns garante a apropriação de partes do objeto que irão compor o seu traço essencial futuramente.

3.2.4 Apresentação do dispositivo didático desenvolvido

A quinta atividade consistiu na tarefa de separar e agrupar imagens que pertençam aos segmentos *cidade*, *oceano*, *fauna*, *vegetação* e *superfície terrestre*, os quais constituem o conceito *mundo*. A separação foi mediada por um dispositivo didático, construído com palavras e imagens que se relacionam entre si e com esses vocábulos, conforme figura 7. Para a realização dessa atividade, os participantes teriam que recortar a palavra mundo, colá-la no centro de uma folha sulfite e, na sequência, e por meio de diálogos, eles deveriam recortar as

palavras que restaram no dispositivo didático com suas respectivas imagens e colá-las abaixo da palavra mundo para formar agrupamentos.

Figura 7 - Dispositivo didático criado para a realização da quinta atividade



Fonte: elaboração da pesquisadora

A seguir, apresentamos um recorte das enunciações dos participantes, durante a realização da quinta atividade.

1º recorte: Gestando o conceito planície

[...]

Professora: O que é planície, gente?

Algun aluno: Onde que fica plano.

[...]

Neste recorte é possível identificar que o aluno tentou abstrair o traço identitário do conceito (grande extensão de terreno plano), porém, não se sabe se utilizou a raiz da palavra, pois *planície* deriva de *plano* ou se foi meramente uma semelhança fônica. Independente de qual seja a operação realizada, ambos os casos podem ser um caminho para se apropriar da significação dos vocábulos de uma língua.

3.2.5 Elaboração do fluxograma dos conceitos estudados com base na obra *A menina que engoliu o mundo*

A sexta atividade consistiu em elaborar, na lousa, um fluxograma com as palavras **mundo**, **cidade**, **superfície terrestre**, **oceano** e **fauna**. Trata-se de uma atividade desenvolvida coletivamente e, portanto, o foco não foi o desenvolvimento individual dos participantes, uma vez que o seu objetivo era chegar a uma síntese das apropriações feitas nas atividades anteriores. Desta forma, para a análise, realizamos um recorte da transcrição das enunciações dos participantes sobre o significado das palavras acima destacadas.

A seguir, apresentamos o recorte feito da sexta atividade.

1º recorte: Ampliação do significado do conceito *mundo*

[...]

Professora: [...] O que é o Mundo?

Antony: O mundo é o planeta que a gente vive. É o planeta Terra.

Daniel: E também é um dos planetas do Sistema Solar.

[...]

No recorte acima, é possível observar a ampliação da significação do vocábulo **mundo**, transitando de um sentido concreto (*o planeta que a gente vive*) para a relação com conceitos científicos (*planeta Terra*) numa mesma enunciação, pelo mesmo sujeito. A ampliação do significado ocorre também por outro sujeito (*Sistema Solar*) ainda que seja apenas um embrião de generalização.

A figura 8 apresenta o fluxograma feito pelos participantes da pesquisa para sintetizar a relação entre os conceitos trabalhados.

Figura 8 - Fluxograma da relação dos conceitos trabalhados



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A elaboração do fluxograma tomou por base a obra *A menina que engoliu o mundo*, lida e estudada com a turma, e obedeceu ao seguinte procedimento: primeiro a professora releu o livro, retomou os sentidos atribuídos aos vocábulos selecionados e os organizou de uma forma que ficaram interligados seguindo uma ordem lógica por meio de questionamentos que levaram os participantes a uma reflexão coletiva. A ordem dos conceitos a serem inseridos no fluxograma foi determinada pelos participantes.

O primeiro vocábulo que iniciou o fluxograma foi **mundo**, logo após decidiram colocar embaixo a palavra **cidade** e, após uma longa discussão, optaram por colocar **oceano** ao lado. Mas, quando se defrontaram com **superfície terrestre**, resolveram reorganizar o fluxograma da seguinte forma: **mundo** em cima, no centro, embaixo deste os vocábulos **superfície terrestre** e **oceano**, um ao lado do outro. Abaixo de **superfície terrestre**, colocaram a palavra **cidade**, e, por último, adicionaram o vocábulo **fauna** embaixo de **superfície terrestre** e ao lado de **cidade**.

Para indicar essas relações entre conceitos, a professora inseriu setas ligando as palavras relacionadas.

3.2.6 Escrita coletiva de um verbete para cada conceito estudado

A sétima atividade consistiu em escrever coletivamente um verbete sobre cada um dos conceitos selecionados que apareceram na história de *A menina que engoliu o mundo*. Para tanto, elaboramos o quadro 40 contendo as definições dos conceitos dadas pelos participantes da pesquisa e, em seguida, encerramos com a síntese coletiva.

Quadro 40: Síntese das definições das crianças para a formação coletiva dos conceitos *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna* (Apêndice 22)

Conceitos	Formação do conceito de modo coletivo
Mundo	- Mundo é onde que nós mora. - Mundo é onde nós moramos, e aonde fica carro, moto. As coisas que nós têm. - Mundo é uma coisa muito importante, tem carro, moto, pessoas. E só. - Mundo é o planeta que a gente mora. É o planeta Terra que é muito bom. - Mundo é o planeta Terra que a gente vive. - Mundo é o planeta que a gente mora, que tem humanos, que compra, que é mercado. Tem carro, moto que passa. - Mundo é uma coisa que a gente vive e tem vários países. Não tem vários países. Tem vários países. A rua que passa, moto, carro, caminhão e bicicleta. - É onde a gente vive, onde a gente compra as coisas. Onde a gente vive, onde passa um monte de coisa. - Mundo é onde os humanos e os animais vivem.

	Síntese coletiva: Mundo é onde os animais, os humanos e as plantas vivem.
Oceano	- Oceano tem rio. - Porque a água do rio é escura e a água do oceano é clara. - Porque a água do rio e a água do mar, é salgada, e a outra é doce. - Água salgada é água dos rios, e a água doce... - Água salgada é do oceano. - Oceano é onde que tem animais, peixes, tubarão, crocodilo. - Tem um monte de animais, cavalo-marinho, água viva, também, um dos mais assustadores (inaudível) um dos maiores. - Oceano tem várias coisas no normal. O normal que é de... oceano tem água doce. E tem muitos animais, tipo peixe. - Tipo... tem um monte de animais, peixes, é ... tubarão, água viva. - Oceano tem peixe, água viva. - Oceano é onde que as pessoas nadam. - Oceano é uma água bem limpa que tem tubarão, peixe, água viva, um monte de animais. - O mar estava cheio de garrafa pet, sacola, um monte de coisas. - Água tem tubarão, cobra, jacaré, tubarão. E, como chama mesmo? Água-viva. - E no oceano tem tubarão, um cavalo-marinho. - Que tem barco, um monte de coisa, navio. - É aonde tem ondas. - Onde as pessoas passam férias. - Onde que tem água salgada. - E também tem ilha. - E é um negocinho pequeno que tem várias areias. Não... - Ilha é um negócio que tem areia dos lados e você fica presa, lá na água. - Ilha é uma... é umm... é uma terra que é pequena, que tem uma árvore, lá, de coco, de banana. Aí, você tinha procurado, eh... madeira para fazer um barco. - Ilha é um lugar bem pequeno. Se você procurar bem pode ter até (inaudível). - Síntese coletiva: Oceano onde tem água salgada, animais e ilha
Superfície terrestre	- Superfície terrestre é onde que tem vale, as montanhas e um monte de coisa verde. - Montanhas é... - Tem grama. - Montanhas tem... tem... árvores. - No meio das montanhas, tem vale e planície. - Nas montanhas, tem água. - Nas montanhas, tem fauna. - Nas montanhas, tem muito mato e muita árvore. - E também, nas montanhas, tem muita água embaixo. - Nas montanhas, tem plantas. - Tem vale e as montanhas, superfície terrestre. - Superfície terrestre onde tem vales, montanhas e planícies com vegetação. - Síntese coletiva: Superfície terrestre onde tem vales, montanhas e planície com vegetação e fauna.

Cidade	- [...] cidade que vivem os carros, que vivem os humanos, os animais. - Tem coisa pra gente comprar, tipo mercado. - Passa carro, moto, caminhão, bicicleta. - Onde a gente mora. - A cidade foi construída pelos humanos. - A cidade foi construída pelos humanos e todas as cidades. - Cidade foi feita pelos humanos. - Como os humanos fizeram, foi feito... pelos vegetais. - Quando os humanos fizeram a cidade. Fui feito pelos vegetais. - Os humanos, eles cortou as árvores para fazer a cidade. - Eles cortou as árvores para fazer a cidade. - Eles pegaram as vegetações. Venderam, ganharam dinheiro e construíram a cidade. - Eles cortou as árvores para fazer a cidade. - Cortaram as árvores. - Que cortou as árvores para fazer uma cidade. • Síntese coletiva: Cidade foi construída pelos humanos que cortaram a vegetação para construir as cidades.
Fauna	- Fauna é os animais que vivem na Terra. - Planeta Terra. - Os animais vivem no planeta Terra e viviam felizes. - Fauna são animais. - Em todos os lugares. - Em um determinado lugar. • Síntese coletiva: Fauna são os animais que vivem em um determinado lugar.

Fonte: elaboração da pesquisadora

Para a formação do conceito **mundo**, quando dos desdobramentos do significado, na maioria das definições o enunciador aparece implicado (*nós, nós, a gente*). De 9 definições 7 contêm implicação do sujeito. Talvez por se tratar de um vocábulo diretamente ligado às experiências concretas. Somente com a intervenção da professora/pesquisadora conseguiram abandonar essa implicação e definir de forma sintética com a palavra “humanos”, e restringiram o sentido para o que tem vida (“*vivem*”) citando para completar “animais” e “plantas”.

O conceito **oceano** foi o que teve mais desdobramentos, em sua maioria, relacionados às impressões pessoais de cada sujeito da pesquisa. Na síntese da definição desse vocábulo, restringiram seu significado a lugar (usando o advérbio “onde”), isolaram o traço identitário (“água salgada”) e citaram elementos que estão diretamente ligados a ambiente marinho: peixes, tubarão, cavalo-marinho, água viva, crocodilo e ilha.

Já em relação ao conceito **superfície terrestre**, por se tratar de um conceito científico que foi apresentado no ambiente escolar, nos desdobramentos da sua significação não apresentam implicações dos sujeitos nas tentativas de definições e foram mantidos os termos utilizados na obra literária de referência (*montanhas, vales, planície, fauna e vegetação*). A síntese foi a organização linear desses mesmos termos sintaticamente em uma oração.

Quanto ao conceito **cidade**, nos desdobramentos, é possível observar uma série de impressões pessoais dos sujeitos, que citaram objetos (*carros*), pessoas (*humanos*) e *animais* que “vivem” nesse local. Esse pensamento operado por imagens concretas progrediu para o início de uma construção de um significado social com um viés ideológico (“construída pelos humanos”; “eles cortou as árvores para fazer a cidade”; “pegaram a vegetação. Venderam, ganharam dinheiro e construíram a cidade”). Na síntese, não isolaram nenhum traço identitário do conceito.

Por fim, o conceito **fauna**, de modo análogo ao de **superfície terrestre**, por ser totalmente desconhecido para os participantes da pesquisa, por um lado, foi o que apresentou o menor número de desdobramentos e, por outro, o que mais teve o seu traço identitário isolado (a vida animal). Na definição final, é possível observar o traço essencial no conceito em sua totalidade (“animais”), com um modificador específico (“que vivem em determinado lugar”).

3.2.7 (Re)definição individual de cada conceito estudado NDA final após a leitura da obra literária *A menina que engoliu o mundo*

A oitava atividade consistia em redefinir os conceitos **mundo**, **superfície terrestre**, **oceano**, **cidade** e **fauna**, após o trabalho com a obra infantil *A menina que engoliu o mundo*, de Fê, para que os participantes pudessem incluir, em suas primeiras definições, os conhecimentos sobre esses conceitos que, agora, foram trabalhados intencional e sistematicamente, na discussão dessa narrativa, com esse objetivo.

Para tanto, elaboramos cinco quadros com as definições dos participantes da pesquisa, sendo que cada um traz as definições referentes a um dos cinco conceitos estudados. Assim, os quadros a seguir apresentam o sentido que cada participante atribuiu a cada conceito e, abaixo destes, a análise das definições de cada um. O quadro 41 apresenta as definições de **mundo**.

Quadro 41: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A menina que engoliu o mundo* (Apêndice 23)

Aluno	Sentido dado à palavra <i>mundo</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Helen	<i>Mundo</i> é uma coisa que passa um monte de carro e passa um monte de moto.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Mundo</i> é uma coisa que vive animais. Vive... pessoas... e só.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isabela	<i>Mundo</i> é onde vive os animais e as ovelhas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	É o <i>mundo</i> que a gente vive.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	<i>Mundo</i> é uma coisa que passa carro, passa... passa coisa, passa caminhão, passa moto. E... da onde os humanos vivem, os animais, plantas. Só.	Relação afetiva com o conceito
Levi	É o planeta.	Relação afetiva com o conceito
Daniel	É onde as pessoas e a <i>fauna</i> vivem. E também é um dos planetas do Sistema Solar.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Mundo</i> é um planeta Terra que a gente mora.	Relação afetiva com o conceito
Guto	<i>Mundo</i> é uma coisa que você vive e tem bastante coisa pra fazer nele.	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Mundo</i> é onde que vive pessoa, vive carro, moto. Tem <i>fauna</i> e só.	Relação afetiva com o conceito
Luan	<i>Mundo</i> é uma coisa que vive as pessoas. Só.	Relação afetiva com o conceito
Antony	<i>Mundo</i> é o planeta que a gente vive.	Relação afetiva com o conceito
Alice	<i>Mundo</i> é onde que passa carro, moto. É uma bola. E também... e além de uma bola... <i>mundo</i> ele temmmm... dentro dele, ele tem pessoas, tem casa, também tem apartamentos, tem supermercados, tem shopping, tem também <i>rua</i> , tem carro, tem caminhão, tem serviço das pessoas e tem também tem vários... e tem várias pessoas que está... sofrendo... na <i>cidade</i> , mas a <i>cidade</i> é muito boa.	Relação afetiva com o conceito
Isadora	<i>Mundo</i> , que tem tatoi, eh... carro e caminhão e ... e barcos.	Relação afetiva com o conceito
Peter	<i>Mundo</i> é pra onde que nois... vive.	Relação afetiva com o conceito
Victor	<i>Mundo</i> é... que tem carro, moto, avião, helicóptero e... mulheres e homens. Só.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Mundo</i> é onde que passa carro, moto e as pessoas vivem.	Relação afetiva com o conceito

Fonte: elaboração da pesquisadora

Fernando, Micael e Luan definem ***mundo*** com o termo genérico “coisa” demonstrando ainda não terem se apropriado de um termo específico e isolam o traço secundário de lugar onde se habita, que pode ser observado pelas expressões “vive” e “vivem”. Luan restringe o

sentido a apenas a pessoas, e Fernando afirma que os integrantes de *mundo* são pessoas e animais. Já, para Micael, o *mundo* é habitado por humanos, animais e plantas.

Isabela, Peterson, Peter e Cláudia isolam o traço secundário de lugar onde se habita, sendo que todos complementam a definição de forma singular. A primeira restringe os habitantes do *mundo* a animais e nomeia um (ovelhas); o segundo apresenta como habitantes de *mundo* pessoa, carro e moto (personificando-os) e *fauna*; o terceiro implica-se na definição utilizando o pronome “nois” e a última limita os habitantes do *mundo* a pessoas e acrescenta que, nesse lugar, passam meios de transporte.

Helen e Guto definem o vocábulo utilizando um termo genérico (coisa), sendo que ela se limita a enumerar meios de transportes para complementar a ideia, já ele, isola o traço secundário de lugar onde se habita com o verbo “vive” e o pronome de tratamento “você”, delimitando quem nele pode habitar.

Isadora e Vinicius, na tentativa de definir o conceito, apenas enumeram meios de transportes, sendo que o último acrescenta “mulheres e homens”.

Levi, Nuno e Antony definem o vocábulo como sendo “planeta” demonstrando terem se apropriado de uma parte do significado, mas sem a noção ainda da totalidade dos elementos constitutivos do conceito. Nuno, para complementar, nomeia o planeta e junto com Antony, isolam o traço secundário de lugar onde se habita observado através dos verbos “mora” e “vive” utilizam o pronome “a gente” para restringir quem habita.

Alice define ***mundo*** como lugar e para complementar elenca o que conhece de sua experiência pessoal, com as expressões “bola” e “dentro dele”, as quais apenas descrevem-no externamente, condição para a transição de “bola” para “planeta”, até alcançar o domínio do conceito *mundo*.

Daniel isola o traço secundário de lugar onde se habita e complementa com pessoas e *fauna*, associa o vocábulo ***mundo*** a apenas a um dos planetas, porém, ao mencionar a expressão *Sistema Solar* demonstra ter a noção da existência de um sistema mais complexo.

O quadro 42 apresenta as enunciações acerca do conceito ***superfície terrestre***.

Quadro 42: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A menina que engoliu o mundo* (Apêndice 23)

Aluno	Sentido dado à palavra <i>superfície terrestre</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Helen	<i>Superfície terrestre</i> é uma coisa que passa carro e moto e tem condomínio.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Superfície terrestre</i> é o mundo, eh... é aonde que a gente pisa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isabela	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Pablo	É onde que tem... <i>fauna</i> , só... onde que tem <i>fauna</i> eh... e terra plana.	Indícios de transição para embrião conceitual
Micael	<i>Superfície terrestre</i> é onde tem montanhas, <i>fauna</i> e vegetação.	Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	É os animais.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Superfície terrestre</i> é um lugar plano, que também tem vegetação e animais. E é um lugar bem plano. Pode ter água e vegetação. E perto, pode ter Montanhas.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Superfície terrestre</i> é o mundo que a gente mora.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Guto	É um mundo, planeta Terra onde que a gente mora. E a gente fica e tem bastante lugar pra gente brincar, estudar e aí, fica inteligente.	Relação afetiva com o conceito
Peterson	<i>Superfície terrestre</i> é onde que tem rio, também tem montanhas.	Indícios de transição para embrião conceitual
Luan	<i>Superfície terrestre</i> , tem Montanha, animais. Só.	Indícios de transição para embrião conceitual
Antony	<i>Superfície terrestre</i> é onde tem as montanhas, os vales e <i>fauna</i> .	Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	<i>Superfície terrestre</i> é onde que tem frutas, árvores, tem alimentos e tem bichos... que bichos pode come os alimentos, e também, além do alimento, todo bicho pode comer, mas cada bicho tem a sua comida.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	É... que tem... eh... Um monte de peixes é de... tubarão e de só isso.	Relação afetiva com o conceito
Peter	É na montanhas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Victor	<i>Superfície terrestre</i> que tem água, tubarão eh... golfinhos, peixes... eh... tubarão eh... também jacaré... também eh... cobras e só.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Superfície terrestre</i> é um lugar que tem montanhas, árvores eh... flor, essas coisas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Pablo, Micael, Daniel, Peterson, Antony, Alice e Cláudia definiram como sendo lugar, que pode ser observado com o uso do termo “lugar” ou “onde”, e complementam com vocábulos que possuem alguma relação com a expressão *superfície terrestre* (terra plana, montanhas, *fauna*, vegetação, animais, água, rio, vales, frutas, árvores, bichos).

Fernando, Nuno e Guto definem *superfície terrestre* como sendo o “mundo” e isolam o traço secundário desse conceito ao usar as expressões “a gente pisa” ou “a gente mora”.

Helen define com o termo genérico “coisa” e o complemento não tem relação, nem que embrionária, com o significado do conceito. Isadora e Vinicius apenas enumeram animais que vivem na água, demonstrando total desconhecimento de algum sentido ou significado para a expressão apresentada. Peter, por sua vez, somente associa *superfície terrestre* ao vocábulo “montanhas”, com uma construção mínima (É na montanhas).

Por fim, Isabela, com a enunciação “não sei”, demonstra não ter construído nenhuma imagem do vocábulo *superfície terrestre*.

O quadro 43 apresenta as enunciações acerca do conceito ***oceano***.

Quadro 43: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A menina que engoliu o mundo* (Apêndice 23)

Aluno	Sentido dado à palavra oceano	Análise da estrutura semântica da palavra
Helen	<i>Oceano</i> é onde que passa carro, moto e tem um monte de condomínio, e tem um monte de casa.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Oceano</i> é uma água bem azul, e é bem limpa.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isabela	Não sei.	Não estabelece nenhuma relação
Pablo	É onde que vive animais marinhos.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Micael	<i>Oceano</i> é onde que tem água salgada e barco, que tem ilha.	Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	<i>Oceano</i> é um buraco que tem água, que a água é bem limpa, é salgada e... as pessoas podem nadar.	Indícios de transição para embrião conceitual
Daniel	<i>Oceano</i> , é um mar muito claro que tem água salgada e também tem... (inaudível) tem fossas das Marianas e o triângulo das Bermudas.	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Oceano</i> é um <i>mundo</i> , que é grande e cheio de água.	Relação afetiva com o conceito
Guto	<i>Oceano</i> é uma coisa que os peixe vive. É um mar onde as pessoas podem nadar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peterson	<i>Oceano</i> é na onde que tem água limpa, peixe e pode nadar.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Luan	<i>Oceano</i> é um lugar que tem água, terra e onde as pessoas nadam. Só.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Antony	O <i>oceano</i> é um lugar que tem ilha, água salgada ih... peixe, tubarão e só.	Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	<i>Oceano</i> é onde que tem peixe. E aí... no <i>oceano</i> , também tem barco, tem mar e também no mar tem aqueles negocinho lá que você pode nadar e tem prancha que você pode andar no <i>oceano</i> . E também o <i>oceano</i> ele tem uma água, toda verde, água.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	<i>Oceano</i> é que tem um... monte de barco (inaudível).	Relação afetiva com o conceito
Peter	É pra onde que tem peixe, tubarão, golfinho.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Victor	<i>Oceano</i> , que tem... eh...eh... golfinhos... eh... também eh... tem isso que é uma casa, que tá com gente mortas, e o tubarão comeu eles, engoli ih... e foi pra casa dele... o tubarão.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Cláudia	<i>Oceano</i> é onde vive peixe, tubarão, cobra... essas coisas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

Helen, aparentemente, não demonstrou, em sua enunciação, nenhuma relação mínima com o conceito **oceano**, ao enumerar elementos como carro, moto, tem um monte de condomínio e um monte de casa”. Porém, ao usar esse conceito dentro de um contexto de um usuário que frequenta esporadicamente praias, o campo semântico leva a associar com

“condomínio”, espaço para se alugar durante o período da visita à praia. Nesse mesmo caminho está a definição de Vinicius que até começa citando um animal com relação direta a **oceano**, mas, depois, apenas desencadeia elementos que se aproximam da narrativa de um fato que ocorreu na praia (casa, gente mortas, tubarão, comeu eles, engoli(u) e (o tubarão) foi pra casa dele).

Pablo, Peter e Cláudia definem o vocábulo como sendo um lugar e completam citando alguns animais que podem viver nesse ambiente.

Fernando define como sendo “água” com características específicas “bem azul” e “bem limpa” assim como Guto, Peterson e Luan que acrescentam a utilidade do lugar (“nadar”, “nadam”).

Micael, Levi e Daniel isolam uma parte do traço essencial do conceito que pode ser observada através das expressões “água salgada”, sendo que o último avança citando dois lugares localizados no **oceano**.

Antony define o vocábulo como sendo um lugar e isola parte do traço essencial do conceito (“água salgada”) e cita o que pode ser encontrado nesse ambiente (ilha, peixe, tubarão). Já Alice, na tentativa de definir, enumera vários elementos que podem ser encontrados em um ambiente marinho e Nuno indica ser “um *mundo* diferente”, mas sem descrevê-lo, apenas adjetivando-o como “grande e cheio de água”.

Isadora apenas hesitou, na tentativa de definir o vocábulo, acabou por citar algo que pode ver visto no **oceano** (“um monte de barco”).

A resposta de Isabela para o conceito **oceano** ficou prejudicada (“não sei”).

O quadro 44 apresenta as enunciações acerca do conceito **cidade**.

Quadro 44: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A menina que engoliu o mundo* (Apêndice 23)

Aluno	Sentido dado à palavra <i>cidade</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Helen	<i>Cidade</i> onde que passa carro, moto e tem um monte de condomínio e tem um monte de mar. E tem um monte de ondas.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Cidade</i> é onde que tem <i>fauna</i> , animais, pessoas, bicicleta, carro, moto e caminhão.	Relação afetiva com o conceito
Isabela	<i>Cidade</i> é onde que tem um monte de pessoas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Pablo	É onde que passa carro e moto e só.	Relação afetiva com o conceito
Micael	<i>Cidade</i> é onde que tem prédios. Passa carro e que tem mercado que foi construído pelos humanos.	Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	<i>Cidade</i> é na onde que as pessoas mora.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Daniel	<i>Cidade</i> é onde pessoas e animais vivem. E também, não só isso, a <i>cidade</i> também tem árvores que produzem carbono. Tem carro, árvores, tem até uma <i>fauna</i> animal. E também a <i>cidade</i> (inaudível). Tem também praias, que são pequenos rios. Na verdade, <i>oceanos</i> coberto de areia (inaudível) ilhas. Então, vamos dizer assim que eu já fui nisso daí, uma vez.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Nuno	<i>Cidade</i> é um... eh... que tem carros, bicicleta, motos. A <i>cidade</i> não é pequena. Ela é bem grande.	Relação afetiva com o conceito
Guto	<i>Cidade</i> é as pessoas onde que mora que tem cachorro, bicho (inaudível) e na onde que tem casa também, na onde que compra as coisas, pra dar pro filho comer, tá de comida, quer dizer tudo.	Indícios de transição para embrião conceitual
Peterson	<i>Cidade</i> é na onde que nós mora. Tem prédio, tem casa, tem <i>rua</i> e também tem carro e tem moto, caminhão.	Indícios de transição para embrião conceitual
Luan	<i>Cidade</i> passa carro, moto, caminhão, ônibus bicicleta, só.	Relação afetiva com o conceito
Antony	<i>Cidade</i> é onde tem prédios, carros, passa moto eh... passa bicicleta, passa ônibus e tem casa, prédio. E onde que as pessoas moram.	Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	<i>Cidade</i> é onde que passa moto, carro. Tem estrada, tem <i>rua</i> , tem apartamento, tem casa. Além tem escola, tem creche... também tem... também tem vários tipos de casa. Também tem praia, tem <i>rua</i> , tem tudo o que precisa. E também tem shopping, tem lojas, tem serviço, tem pessoas e várias coisas.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Isadora	<i>Cidade</i> , eh... é que tem... pessoa para compra... papel, pra... pra ir no banheiro, eh... ficar com ele, eh... comida pra eles... compra.	Relação afetiva com o conceito
Peter	É pra onde que a gente mora.	Relação afetiva com o conceito
Victor	<i>Cidade</i> na onde tem apartamento, mãe, pai, tio, vó, marido de mãe eh...vovó, carros... ih... caminhão, helicópteros e aviões. E só.	Relação afetiva com o conceito
Cláudia	<i>Cidade</i> onde as pessoas moram, animais, tem casas. Só isso.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação

Fonte: elaboração da pesquisadora

4Helen, Fernando, Isabela, Pablo, Luan, Alice e Vinicius definiram o vocábulo ***cidade*** como sendo um lugar que pode ser observado com o uso do advérbio “onde” e complementam com elementos que podem ser observados em um centro urbano (*carro, moto, condomínio, bicicleta, caminhão, rua, apartamento, casa, escola, creche, shopping, lojas*). Ressalvamos que, na definição elaborada por Luan, o advérbio “onde” está implícito. Micael também define *cidade* com os traços isolados pelos sujeitos anteriores, e acrescenta um elemento novo com a expressão “tem mercado que foi construído pelos humanos”, demonstrando um embrião da noção de cultura, cuja atividade (cultural) também é um dos traços do conceito *cidade*.

Nuno apenas cita meios de transportes usados em suas experiências pessoais. Marca sua impressão pessoal sobre o conceito com o adjetivo “bem grande”.

Peterson, Antony e Peter isolam o traço secundário do conceito ***cidade*** como sendo lugar de moradia, com as expressões “onde que nós mora”, “onde que as pessoas moram” e “onde que a gente mora”. Guto, em sua enunciação, amplia esse sentido atribuído por esse grupo de sujeitos. Ele isola o traço de lugar, que é essencial do conceito ***cidade***. Desse traço, o sujeito acrescenta dois outros igualmente característicos deste: o de lugar de moradia (“as pessoas onde que mora”) e o lugar onde ocorrem atividades mercantis (“onde que compra as coisas”).

Daniel isolou o traço secundário do conceito ***cidade*** (viver), por meio da expressão “onde as pessoas e os animais vivem”. Na sua definição, tentou estabelecer algumas relações com outros conceitos como *carbono, fauna* e *oceano*. O primeiro tem uma relação direta com a *cidade*, já os dois últimos precisam de argumentos mais sólidos para sustentar essa relação.

Finalmente, Isadora, por meio de um enunciado muito sincrético, cria enlaces afetivos em sua definição ao restringir o sentido de *cidade* a elementos muito particulares que estes têm na sua vida cotidiana (*papel higiênico e comida*).

O quadro 45 apresenta as enunciações acerca do conceito ***fauna***.

Quadro 45: Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária *A menina que engoliu o mundo* (Apêndice 23)

Aluno	Sentido dado à palavra <i>fauna</i>	Análise da estrutura semântica da palavra
Helen	<i>Fauna</i> uma coisa na onde que tem <i>rua</i> , ih... casas, ih... um monte de floresta e tem condomínio também.	Relação afetiva com o conceito
Fernando	<i>Fauna</i> é os animais.	Indícios de transição para embrião conceitual
Isabela	<i>Fauna</i> é onde que tem os animais.	Indícios de transição para embrião conceitual
Pablo	Onde que vive alguns tipos de animais.	Indícios de transição para embrião conceitual
Micael	<i>Fauna</i> é os animais que podem viver na Terra.	Indícios de transição para embrião conceitual
Levi	<i>Fauna</i> é na onde que os animais fica.	Indícios de transição para embrião conceitual
Daniel	<i>Fauna</i> é o tipo de animais que vivem. Tem vários tipos de <i>fauna</i> , <i>fauna</i> brasileira, <i>fauna</i> portuguesa. Tem um monte de tipo de <i>fauna</i> . Tem até <i>fauna</i> chinesa. Quem disse que não existe <i>fauna</i> ? Quem diz que só existe <i>fauna</i> brasileira? Não. E também existe um tipo de animal que pode existir novos animais na <i>fauna</i> .	Indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	<i>Fauna</i> é onde tem as frutas e os vegetais.	Relação afetiva com o conceito
Guto	<i>Fauna</i> é na onde que tem animais ih... (inaudível) ih... pássaros ih... um monte de pessoas. Só isso.	Indícios de transição para embrião conceitual
Peterson	<i>Fauna</i> é na onde que tem... animais. E também tem... existem várias <i>faunas</i> .	Indícios de transição para embrião conceitual
Luan	<i>Fauna</i> é onde tem animais. Só.	Indícios de transição para embrião conceitual
Antony	<i>Fauna</i> é os animais. Que é gato, cavalo, cachorro, ih... hamster.	Indícios de transição para embrião conceitual
Alice	A <i>fauna</i> é aonde tem animais, todo tipo de animais, e também, além dos animais, <i>fauna</i> é também....tem... eh....hum.... tem bastante bicho, como coelho, eh... porco, urso, elefante, girafa, jacaré, cobra. Vários animais que têm. Tudo isso é <i>fauna</i> .	Indícios de transição para embrião conceitual
Isadora	<i>Fauna</i> é que tem.... um monte de eh.... zebra, eh... e elefante.	Imagens concretas, imediatas, práticas que correspondem a uma situação
Peter	É para onde que os animais fica.	Indícios de transição para embrião conceitual
Victor	<i>Fauna</i> ... que é um escorregador, mas não é, que é um (inaudível) mas não é, eh... uma <i>fauna</i> eh... aquele negócio parece um número, igual de Vinicius, mas que faz assim, aí, eh... aí, aí derruba aí, aí cai vira de ponta cabeça, quebra o pescoço, as pernas e só.	<i>Nexo desconexo</i> (VIGOTSKY, [2001]2009, p. 177)
Cláudia	<i>Fauna</i> é animais que vivem em outros lugares.	Indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

Isabela, Pablo, Levi, Guto, Peterson, Luan, Alice e Peter definem o vocábulo com um advérbio de lugar “onde” e associam-no ao traço identitário “animais”: *fauna* é o lugar onde tem animais. Já Nuno também faz uso do “onde”, mas cita elementos que não têm relação com o conceito, confundindo *fauna* com flora, mesmo sem ter noção deste. Helen usa o termo genérico “coisa” e complementa com elementos que não possuem relação direta com o conceito *fauna* (*rua, casas, condomínio*).

Fernando, Micael, Antony e Cláudia isolam o traço identitário do conceito, que pode ser identificado por meio da palavra “animais”, antecedido pelo verbo ser no presente do indicativo, construção sintática própria de definições de conceitos científicos, elaboradas por um psiquismo desenvolvido.

Vinicius apresenta a definição de *fauna* em duas partes. Na primeira, tenta definir o vocábulo com alguns elementos por negação (afirmando e negando), mas somente um deles foi audível (escorregador). Na segunda parte de sua definição ele usa o recurso da analogia entre um objeto desconhecido com um número (aquele negócio que parece um número). A imagem mental subjetiva totalmente irreal de Vinicius torna-se ainda mais difusa quando ele insiste na analogia de objetos desconhecidos (igual de Vinicius). A definição atinge o ápice da irrealidade quando Vinicius faz uso de elementos dêiticos (“mas que faz **assim**”) e, ao fazer assim, alguém derruba o objeto que faz assim e essa imagem é relacionada com algo que cai e “vira de ponta cabeça” e, por conseguinte, “quebra o pescoço, as pernas”.

Isadora, na tentativa de definir *fauna*, cita dois animais sem demonstrar, com material linguístico, alguma compreensão do sentido desse vocábulo.

Daniel isolou o traço identitário do conceito através da expressão “animais que vivem” e realizou operações lógico-verbais classificando os tipos de *fauna*.

3.2.8 Análise comparativa entre as definições dadas para cada conceito

Após a realização e análise das dez atividades com os conceitos *mundo*, *superfície terrestre*, *oceano*, *cidade* e *fauna*, fizemos uma análise comparativa entre as definições sobre tais conceitos, produzidas pelos participantes da pesquisa, antes e depois do procedimento didático mediado pela obra literária infantil *A menina que engoliu o mundo*, de Fê, para fins comparativos se houve mudança no significado dos referidos conceitos. Para essa comparação, preterimos as digressões em prol dos traços relacionados diretamente ao conceito.

Para tanto, elaboramos cinco quadros com tais definições sobre cada um dos conceitos supramencionados. A seguir, apresentamos tais quadros e, abaixo destes, a análise comparativa, a partir da qual foram elaborados outros quadros para apresentar o resultado da análise comparativa, com as categorias do desempenho dos participantes na definição de cada conceito.

O quadro 46 apresenta as definições acerca do conceito **mun**do.

Quadro 46: Comparação entre o significado presente no conceito **mun**do em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 16)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	Análise comparativa das definições do conceito mun do	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra mun do			
Gaspar	Mundo é uma coisa que tem carro e tem casas, tipo o prédio e que... tipo prédio e... tipo moto passando.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Mundo é uma coisa que a gente...que tem muitas casas, passa carro e também passa a moto.	³ Mundo é onde vive os animais e as ovelhas.	Apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, substituindo o vocábulo “coisa” para a ideia de um lugar, observado no sintagma <i>é onde vive</i> , cuja evolução marca um novo enlace semântico. Além disso, a 1ª definição foi dada por evocação associativa por meio da qual foram transportados para o conceito <i>mun</i> do o que fora usado para definir <i>rua</i> .	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Pablo	É uma coisa que passa carro, moto, caminhão, tem prédio, casas, apartamentos, e outras.	⁴ É o mundo que a gente vive.	Apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, substituindo o vocábulo “coisa” para a ideia de um lugar, observado no sintagma <i>que a gente vive</i> , cuja evolução marca um novo enlace semântico, além da inclusão do homem como parte dos seres viventes no mundo. Além disso, a 1ª definição foi dada por evocação associativa por meio da qual foram transportados para o conceito <i>mun</i> do o que fora usado para definir <i>rua</i> .	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Fernando	Mundo é um planeta que a gente mora.	² Mundo é uma coisa que vive animais. Vive... pessoas... e só.	No desenvolvimento do significado do conceito, na 1ª definição, o conceito mundo é definido por evocação associativa de vocábulo (planeta) já enunciado anteriormente o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Já na 2ª, a definição é dada a partir de uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal (<i>vive animais. Vive... pessoas</i>).	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Helen	Mundo é uma coisa que passa a moto, carro e tem um monte de bicicleta, também.	¹ Mundo é uma coisa que passa um monte de carro e passa um monte de moto.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito mundo é definido por evocação associativa de vocábulo (rua) já enunciado anteriormente o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mun do nas duas definições.	Permanecem os enlaces afetivos
Ligia	Mundo é uma coisa onde que a gente mora.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Daniel	Mundo é onde a gente vive, passa carro e tem a árvores e a gente mora em casas ou prédio.	⁷ É onde as pessoas e a fauna vivem. E também é um dos planetas do Sistema Solar .	Embora tenha introduzido outros três conceitos na definição de mundo (<i>fauna, planeta e sistema solar</i>) o faz de modo aleatório, sem criar um sistema hierárquico de conceitos. No acréscimo da definição, inverte a hierarquia colocando a parte (sistema solar) como sendo o todo; e a totalidade dos fenômenos, fatos e objetos que existem (mundo) como sendo a parte do sistema solar (é um dos planetas do sistema solar). Não obstante, existe aí um princípio de relação conceitual, pois <i>fauna, planeta e sistema solar</i> estão diretamente ligados ao conceito <i>mun</i> do, por constituírem suas partes, mas ainda essa relação é muito difusa. Apesar de haver essa confusão entre os conceitos <i>mun</i> do e <i>planeta terra</i> , e a parte com o todo, ainda assim pode-se dizer que houve um avanço no	De enlaces situacionais encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual

			significado do conceito <i>mundo</i> , na medida em que abriu possibilidades de designações que contribuirão para a formação do conceito. Tais operações contribuem para introduzir um novo enlace semântico ao conceito mundo.	
Nuno	Mundo é um planeta que a gente vive.	⁸ Mundo é um planeta Terra que a gente mora.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa de vocábulo (planeta) a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições, porém, assinalamos que a categoria utilizada não se refere a mundo, pois esse conceito foi tomado como sinônimo de Planeta Terra.	Permanecem os enlaces afetivos
Luan	Mundo é uma coisa que passa caminhão, moto, carro, bicicleta.	¹¹ Mundo é uma coisa que vive as pessoas . Só.	Na 1ª definição, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa de vocábulo (rua) a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Na 2ª definição, embora tenha apresentado um pequeno desenvolvimento no significado do conceito, introduzindo um novo enlace semântico, observado no sintagma <i>vive as pessoas</i> , a estrutura semântica do conceito não foi alterada, pois o enlace novo não supera a situação.	Permanecem os enlaces afetivos
Peterson	Mundo é uma coisa enorme que nós mora lá dentro, passa moto, carro, caminhão, bicicleta e pessoas.	¹⁰ Mundo é onde que vive pessoa , vive carro, moto. Tem fauna e só.	Na 1ª definição, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa de vocábulo (rua) a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Na 2ª definição, embora tenha apresentado um pequeno desenvolvimento no significado do conceito, introduzindo um novo enlace semântico, observado no sintagma <i>onde que vive pessoa</i> , abandonando a implicação do enunciador na definição. Apesar disso, a estrutura semântica do conceito não foi alterada, pois o enlace novo não supera a situação.	Permanecem os enlaces afetivos
Antony	Mundo é uma coisa que a gente vive. É um planeta Terra.	¹² Mundo é o planeta que a gente vive.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa de vocábulo (planeta) a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições, porém, assinalamos que a categoria utilizada não se refere ao mundo, pois esse conceito foi tomado como sinônimo de Planeta Terra.	Permanecem os enlaces afetivos
Gael	Mundo é uma coisa, é um planeta que a gente vive.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Micael	Um planeta que a gente vive, e que ele é uma bola e tem um monte de casa, tipo mercado. Essas coisas que têm dentro dele. Passa moto, carro e ônibus. Só isso.	⁹ Mundo é uma coisa que passa carro, passa... passa coisa, passa caminhão, passa moto. E... da onde os humanos vivem, os animais, plantas. Só.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa de vocábulo (planeta) a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições, porém, assinalamos que a categoria utilizada não se refere ao mundo, pois esse conceito foi tomado como sinônimo de Planeta Terra. Além disso, substituiu o conceito <i>planeta</i> pelo uso do termo genérico <i>coisa</i> .	Permanecem os enlaces afetivos
Alice	Mundo é onde que passa carro, moto, caminhão, e também, lá, a gente mora lá. Tem casa também, tem um monte de coisa, tem apartamento e, lá, a gente. A gente mora lá. Interessante.	¹³ Mundo é onde que passa carro, moto. É uma bola. E também... e além de uma bola... mundo ele temmmmm... dentro dele, ele tem pessoas , tem casa, também tem apartamentos, tem supermercados, tem shopping, tem também rua, tem carro, tem caminhão, tem serviço das pessoas e tem também tem vários... e tem várias pessoas que está... sofrendo... na cidade, mas a cidade é muito boa.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa de vocábulo (rua) a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições. A despeito disso, apresentou um pequeno desenvolvimento no significado do conceito, com novos enlaces semânticos, desdobrando o termo genérico “monte” descrevendo uma série de elementos que integram o conceito mundo. Além desse desdobramento, observamos também a não implicação do enunciador na definição, conforme o sintagma <i>dentro dele, ele tem pessoas</i> .	Permanecem os enlaces afetivos
Isadora	É que tem tratoí, caminhão e carro.	¹⁴ Mundo, que tem tatoi, eh... carro e caminhão e.... e barcos.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal e de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à rua foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições.	Permanecem os enlaces afetivos
Levi	É um planeta que nós mora.	⁶ É o planeta.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa de vocábulo (planeta) a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, o qual foi transposto, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições, porém, assinalamos que a categoria utilizada não	Permanecem os enlaces afetivos

			se refere ao mundo, pois esse conceito foi tomado como sinônimo de planeta. Destacamos que, na 2ª definição, a implicação do enunciador foi eliminada.	
Vinicius	Passa carro, moto, a gente mora do lado da rua.	¹⁶ Mundo é... que tem carro, moto, avião, helicóptero e... mulheres e homens. Só.	Na 1ª e 2ª definições, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal e de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à rua foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições.	Permanecem os enlaces afetivos
Cláudia	É onde que a gente mora. Planeta	¹⁷ Mundo é onde que passa carro, moto e as pessoas vivem.	Na 1ª definição, o conceito <i>mundo</i> é definido por evocação associativa do vocábulo <i>planeta</i> , enquanto, na 2ª, a evocação associativa foi do vocábulo <i>rua</i> . Em ambas as definições ocorreu uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal, cujos elementos relacionados a cada um desses dois conceitos evocados foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (mundo). Assim, manteve-se o significado do conceito mundo nas duas definições, porém, assinalamos que as categorias utilizadas não se referem ao mundo, pois esse conceito foi tomado como sinônimo de <i>planeta</i> e <i>rua</i> respectivamente. Destacamos que, na 2ª definição, a implicação do enunciador foi eliminada.	Permanecem os enlaces afetivos
Guto	AUSENTE	⁹ Mundo é uma coisa que você vive e tem bastante coisa pra fazer nele.	Prejudicada	Prejudicada
Peter	AUSENTE	¹⁵ Mundo é pra onde que nois... vive.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor rosa – ausência de enlace; amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

A análise comparativa da definição do conceito **mundo** demonstra que não ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nem nos tipos de enlaces presentes neste. A maioria dos participantes permaneceu com enlace mais primitivo (afetivo), os avanços que se deram foram de um enlace para o superior (afetivo para situacional ou situacional para embrião conceitual).

- um participante, de enlace situacional encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual, por isolar o traço identitário do conceito;
- três participantes, de enlace afetivo, encaminharam-se para situacional, os quais se apropriaram de outro sentido para o conceito;
- onze participantes permaneceram com os enlaces afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

Isto posto, observamos que, no estudo do conceito **mundo**, apenas quatro participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto onze não apresentaram nenhum tipo de evolução.

Quadro 47: Comparação entre o significado presente no conceito **oceano** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 16)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	Análise comparativa das definições do conceito oceano	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra oceano			
Gaspar	Oceano é que tem água e tem bichos marinhos.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Oceano é onde que tem bichos marinhos também peixe e só.	³ Não sei.	Se considerarmos apenas a enunciação “não sei”, somos levados a crer que o enunciador não construiu nenhuma imagem do vocábulo <i>oceano</i> . Porém, se contextualizarmos as respostas desse enunciador nas definições de outros enunciados, observamos que há uma tendência desse sujeito a não querer definir os conceitos solicitados. Assim, não podemos dizer se houve involução na formação desse conceito nessa participante.	Prejudicada
Pablo	Tem peixe, bastante água salgada e baleia.	⁴ É onde que vive animais marinhos.	Do ponto de vista do traço identitário (água salgada), apresentou uma involução no desenvolvimento do significado do conceito, excluindo-o na segunda definição.	De indícios de transição para embrião conceitual involuiu para enlaces situacionais
Fernando	Oceano é uma água muito limpa, que passa barco.	² Oceano é uma água bem azul, e é bem limpa.	Manteve o significado do conceito oceano nas duas definições.	Permanecem os enlaces situacionais
Helen	Oceano é uma coisa que tem peixe, e nadadores.	¹ Oceano é onde que passa carro, moto e tem um monte de condomínio, e tem um monte de casa.	Na 1ª definição, foi usado um termo genérico (<i>coisa</i>) e citados dois elementos que têm relação direta com o conceito. Porém, na 2ª definição, por evocação associativa, transportou os elementos relacionados ao vocábulo <i>rua</i> estudado anteriormente para o conceito <i>mundo</i> , sem qualquer traço direto com o vocábulo oceano.	Permanecem os enlaces afetivos
Ligia	É onde que tem um rio.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Daniel	O oceano é uma água muito grande que se estende por todo o planeta e tem vários ... (inaudível) e tem as fossas das Marianas.	⁷ Oceano, é um mar muito claro que tem água salgada e também tem... (inaudível) tem fossas das Marianas e o triângulo das Bermudas.	Mesmo já na primeira definição encontramos embriões de conceitos, pois o enunciador apresentou desenvolvimento no significado do vocábulo <i>oceano</i> , ampliando seus enlaces semânticos. Na 1ª, definiu como “ <i>uma água muito grande que se estende por todo o planeta</i> ” e, na 2ª, como “ <i>um mar muito claro que tem água salgada</i> ”. Em ambas as definições isolou um traço identitário do conceito: grande extensão de água que abrange todo o planeta terra (1ª definição) e possui água salgada (2ª definição).	Permanecem com indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	Oceano é um mundo diferente, que tem água.	⁸ Oceano é um mundo, que é grande e cheio de água.	Houve apropriação de outro sentido afetivo para o conceito oceano (de <i>diferente</i> para <i>grande</i>), sem mudança na estrutura semântica do conceito.	Permanecem os enlaces afetivos
Luan	Oceano é uma parte que tem na praia.	¹¹ Oceano é um lugar que tem água, terra e onde as pessoas nadam. Só.	Embora os sentidos ao conceito oceano tenham sido diferentes em ambas as definições, estas não ultrapassaram as imagens concretas.	Permanecem os enlaces situacionais
Peterson	Oceano é onde tem animais e também onde passa barco e jet-ski.	¹⁰ Oceano é na onde que tem água limpa, peixe e pode nadar.	O significado dado ao conceito foi pelo critério de experiência pessoal, em ambas as definições.	Permanecem os enlaces situacionais
Antony	Oceano é um lugar onde só tem rochas e pedras e uma água muito limpinha.	¹² O oceano é um lugar que tem ilha, água salgada ih... peixe, tubarão e só.	Houve mudança substancial no significado do conceito oceano , pois o seu traço identitário foi isolado na segunda definição (<i>água salgada</i>), demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces situacionais encaminhou-se indícios de transição para embrião conceitual
Gael	Oceano é uma coisa que	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada

	passa peixe, todas as coisas que têm no mar.			
Micael	Oceano é uma coisa que tem peixe e golfinho, ele tem tubarão. Só isso.	⁵ Oceano é onde que tem água salgada e barco, que tem ilha.	Houve mudança substancial no significado do conceito oceano , pois o seu traço identitário foi isolado na segunda definição (<i>água salgada</i>), demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlases situacionais encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Alice	Oceano é um lugar cheio de água. Lá tem peixe, tubarão e também tem polvo. Polvo é um bicho que fica no oceano. Também no oceano tem... dizem que tem uma sereia. Mas eu não acredito. Também no oceano é muito limpo.	¹³ Oceano é onde que tem peixe. E aí... no oceano, também tem barco, tem mar e também no mar tem aqueles negocinho lá que você pode nadar e tem prancha que você pode andar no oceano. E também o oceano ele tem uma água, toda verde, água.	O significado dado ao conceito foi pelo critério de experiência pessoal, em ambas as definições.	Permanecem os enlases situacionais
Isadora	É que tem um monte de coisa lá, que tem um monte de peixe e que lá tem um dente grandão.	¹⁴ Oceano é que tem um... monte de barco (inaudível).	Manteve o significado do conceito oceano nas duas definições.	Permanecem os enlases afetivos
Levi	É um buraco, tem por toda a Terra e que tem um monte de peixe, que nós pode ir lá para pescar.	⁶ Oceano é um buraco que tem água, que a água é bem limpa, é salgada e... as pessoas podem nadar.	Houve mudança substancial no significado do conceito oceano , pois o seu traço identitário foi isolado na segunda definição (<i>água salgada</i>), demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlases situacionais encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Vinicius	Oceano é que tem barco, tubarão, eh... golfinho e peixe.	¹⁶ Oceano, que tem... eh...eh... golfinhos... eh... também eh... tem isso que é uma casa, que tá com gente mortas, e o tubarão comeu eles, engoli ih... e foi pra casa dele... o tubarão.	Manteve o significado do conceito oceano nas duas definições.	Permanecem os enlases situacionais
Cláudia	Oceano é onde vive peixe, vive alga viva, as pessoas vai lá para pescar até na praia.	¹⁷ Oceano é onde vive peixe, tubarão, cobra... essas coisas.	Manteve o significado do conceito oceano nas duas definições.	Permanecem os enlases situacionais
Guto	AUSENTE	⁹ Oceano é uma coisa que os peixe vive. É um mar onde as pessoas podem nadar.	Prejudicada	Prejudicada
Peter	AUSENTE	¹⁵ É pra onde que tem peixe, tubarão, golfinho.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor rosa – ausência de enlace; amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

A análise comparativa da definição do conceito **oceano** mostra que ocorreram poucos avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlases presentes neste, também observamos uma involução. Os avanços se deram de um enlace (situacional) para o superior (embrião conceitual). A maioria permaneceu com a mesma estrutura semântica.

- três participantes, de enlases situacionais, encaminharam-se para indícios de transição para embrião conceitual, por isolarem o traço identitário do conceito;

- seis participantes permaneceram com enlaces situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada;
- três participantes permaneceram com os enlaces afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.
- um participante permaneceu com indícios de transição para embrião conceitual.
- um participante apresentou uma involução ao excluir o traço identitário do conceito de sua enunciação.

Assim sendo, observamos que, no estudo do conceito *oceano*, apenas três participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto onze não apresentaram nenhum tipo de evolução.

Quadro 48: Comparação entre o significado presente no conceito **superfície terrestre** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 16)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	Análise comparativa das definições do conceito superfície terrestre	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra superfície terrestre			
Gaspar	Superfície terrestre eh... tem... umas coisa... tem umas coisas que eu não sei.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Não sei.	Não sei.	Ocorreu a ausência de relação com o conceito em ambos os momentos.	Permanece com ausência de enlaces
Pablo	É onde que tem um monte de carro, tem ferramenta, carro, tudo quebrado. Tem um monte de pessoas e só.	⁴ É onde que tem... fauna, só... onde que tem fauna eh... e terra plana.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal e de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à rua foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>). Na 2ª definição, houve um desenvolvimento no significado, pois apresentou vocábulos que se relacionam diretamente com duas das partes do conceito: a parte da vida (<i>fauna</i>) e a parte sólida (<i>terra plana</i>).	De enlaces afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Fernando	É tipo um lixo, tem um monte de carro quebrado.	² Superfície terrestre é o mundo, eh... é aonde que a gente pisa.	Na 1ª definição, o conceito <i>superfície terrestre</i> é definido por evocação associativa do vocábulo lixo a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao lixo foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>). Na 2ª definição, houve desenvolvimento no significado do conceito superfície terrestre , pois isolou um traço secundário (<i>aonde que a gente pisa</i>), demonstrando que houve uma requalificação na estrutura semântica do conceito.	De enlaces afetivos encaminhou-se para situacionais
Helen	É na onde que tem um monte de carro quebrado.	¹ Superfície terrestre é uma coisa que passa carro e moto e tem condomínio.	Na 1ª e na 2ª definições, o conceito <i>superfície terrestre</i> é definido por evocação associativa dos vocábulos <i>lixo</i> e <i>rua</i> , respectivamente, a partir de discussão desses conceitos anteriormente, cujos elementos a estes relacionados foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>).	Permanecem os enlaces afetivos
Ligia	Uma coisa que fica carro quebrado.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Daniel	Superfície terrestre é um chão. É um chão onde a gente anda. É areia, terra. Tudo o que você imaginar ou ferro.	⁷ Superfície terrestre é um lugar plano, que também tem vegetação e animais. E é um lugar bem plano. Pode ter água e vegetação. E perto, pode ter Montanhas.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi dado pelo critério de descrição situacional e concreta de experiência pessoal. Já na 2ª definição, houve um desenvolvimento no significado, pois apresentou vocábulos que se relacionam diretamente com três das quatro partes do conceito: a parte da vida (<i>vegetação e animais</i>), a parte sólida (<i>lugar plano e montanhas</i>) e a parte da hidrosfera (<i>água</i>).	De enlaces situacionais encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	É o mundo. Oh. Moto enferrujada. Tem um gancho que é para levantar, quebra tudo.	⁸ Superfície terrestre é o mundo que a gente mora.	Na 1ª e na 2ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>lixo</i> e <i>mundo</i> , respectivamente, a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao lixo foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>).	De enlaces afetivos encaminhou-se para enlaces situacionais
Luan	Superfície terrestre é uma coisa que quebra o chão.	¹¹ Superfície terrestre, tem Montanha, animais. Só.	A 1ª definição foi feita a partir de evocação associativa (<i>uma coisa que quebra o chão</i>), porém, como o conceito foi designado genericamente como “coisa”, não se sabe a que exatamente se associou. Na 2ª definição, houve um desenvolvimento no significado, pois apresentou vocábulos que se relacionam diretamente com dois das quatro partes do conceito: a parte da vida (<i>animais</i>) e a parte sólida (<i>montanhas</i>).	De enlaces afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Peterson	Superfície terrestre, onde que tem um monte de coisa enferrujada,	¹⁰ Superfície terrestre é onde que tem rio, também tem montanhas.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>lixo</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao lixo foram transpostos, de	De enlaces afetivos encaminhou-se para indícios

	carro, moto. Ih... deixa eu ver, só.		forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>). Na 2ª definição, houve um desenvolvimento no significado, pois apresentou vocábulos que se relacionam diretamente com duas das partes do conceito: a parte da hidrosfera (<i>rio</i>) e a parte sólida (<i>montanhas</i>).	de transição para embrião conceitual
Antony	É onde que eles... o caminhão de lixo pega e deixa lá o lixo.	¹² Superfície terrestre é onde tem as montanhas, os vales e fauna.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>lixo</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>lixo</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>). Na 2ª definição, houve um desenvolvimento no significado, pois apresentou vocábulos que se relacionam diretamente com duas das partes do conceito: a parte da parte sólida (<i>montanhas e vales</i>) e a parte da vida (<i>fauna</i>).	De enlases afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Gael	Superfície terrestre é uma coisa que tem quase tudo.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Micael	Superfície terrestre é uma coisa que tem quase tudo.	⁵ Superfície terrestre é onde tem montanhas, fauna e vegetação.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi apresentado com três vocábulos genéricos: um substantivo que, no contexto usado, não consegue caracterizar o conceito (<i>coisa</i>); um advérbio de intensidade (<i>quase</i>) que marca a qualidade de um pronome indefinido (tudo) que, por sua vez, abrange o significado da totalidade dos seres, objetos, fenômenos existentes a que se refere. Daí a indefinição do conceito superfície terrestre com tais vocábulos de significado genérico. Já na 2ª definição, houve mudança substancial do significado do conceito, pois apresentou vocábulos que se relacionam diretamente com duas das partes do conceito: a parte da parte sólida (<i>montanhas</i>) e a parte da vida (<i>fauna e vegetação</i>).	De enlases afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Alice	Superfície terrestre é o lixo, também o mundo onde que tem moto quebrada, brinquedo quebrado e um monte de coisa.	¹³ Superfície terrestre é onde que tem frutas, árvores, tem alimentos e tem bichos... que bichos pode come os alimentos, e também, além do alimento, todo bicho pode comer, mas cada bicho tem a sua comida.	Na 1ª definição, o conceito <i>superfície terrestre</i> é definido por evocação associativa do vocábulo <i>lixo</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>lixo</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>). Na 2ª definição, houve desenvolvimento no significado do conceito <i>superfície terrestre</i> por meio de uma descrição situacional e concreta de experiência pessoal.	De enlases afetivos encaminhou-se para situacionais
Isadora	Que tem um monte de lixo lá, que tem as coisas.	¹⁴ É... que tem... eh... Um monte de peixes é de... tubarão e de só isso.	Na 1ª e na 2ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>lixo</i> e <i>oceano</i> , respectivamente, a partir de discussão desses conceitos anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>lixo</i> e ao <i>oceano</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>).	Permanecem os enlases afetivos
Levi	Quando você joga água no lugar, aí, eh... a água desce para a superfície.	⁶ É os animais.	Houve mudança substancial do significado do conceito, já que de um sentido afetivo, na 1ª definição, passou para a construção de uma imagem concreta, na 2ª.	De enlases afetivos encaminhou-se para situacionais
Vinicius	Eh..., tem barata, tem esgoto, tem caco de vidro, tem pote quebrado.	¹⁶ Superfície terrestre que tem água, tubarão eh... golfinhos, peixes... eh... tubarão eh... também jacaré... também eh... cobras e só.	Na 1ª e na 2ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>esgoto</i> e <i>oceano</i> , respectivamente, a partir de discussão desses conceitos anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>esgoto</i> e ao <i>oceano</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>).	Permanecem os enlases afetivos
Cláudia	Superfície é tipo... as pessoas vivem, tem esgoto. Isso elas deixam cair, pote quebrado, vidro, essas coisas.	¹⁷ Superfície terrestre é um lugar que tem montanhas, árvores eh... flor, essas coisas.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>esgoto</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>esgoto</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>superfície terrestre</i>). Já na 2ª definição, ocorreu uma requalificação no significado do conceito por meio de uma descrição situacional concreta de experiência pessoal.	De enlases afetivos encaminhou-se para os enlases situacionais
Guto	AUSENTE	⁹ É um mundo, planeta Terra onde que a gente mora. E a gente fica e tem bastante lugar pra gente brincar, estudar e aí, fica inteligente.	Prejudicada	Prejudicada
Peter	AUSENTE	¹⁵ E na montanhas.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor rosa – ausência de enlace; amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

A análise comparativa da definição do conceito *superfície terrestre* mostra que, diferente dos conceitos anteriores, ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlaces presentes neste. Os avanços se deram de um enlace (situacional) para o superior (embrião conceitual) e de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (situacional ou embrião conceitual).

- cinco participantes que, de enlace afetivo, encaminharam-se para indícios de transição para embrião conceitual, por conseguir isolar o traço identitário do conceito;

- um participante que, de enlace situacional encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual, por também isolar o traço identitário do conceito;

- cinco participante, de enlace afetivo, encaminhou-se para situacional, o qual se apropriou de outro sentido para o conceito;

- três participantes permaneceram com os enlaces afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

- um participante permaneceu com ausência de enlace, não evidenciando através de palavras que se apropriou de algum sentido ou significado para o conceito.

Diante disso, observamos que, no estudo do conceito *superfície terrestre*, onze participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto quatro não apresentaram nenhum tipo de evolução.

Quadro 49: Comparação entre o significado presente no conceito **cidade** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 16)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	Análise comparativa das definições do conceito cidade	Análise comparativa dos tipos de enlaces presentes no conceito
	Sentido dado à palavra cidade			
Gaspar	Cidade é uma coisa que passa carro e moto.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Cidade é uma coisa que passa carro, moto, onde que a gente mora.	³ Cidade é onde que tem um monte de pessoas.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à <i>rua</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>). Na 2ª definição, o critério utilizado para definir o conceito foi o de descrição situacional concreta de experiência pessoal.	De enlaces afetivos encaminhou-se para enlaces situacionais
Pablo	Cidade... não sei.	⁴ É onde que passa carro e moto e só.	Houve mudança substancial, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª definição. Na 2ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à <i>rua</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>).	De ausência de enlaces encaminhou-se para enlaces situacionais
Fernando	Cidade onde que a gente mora, é uma coisa redonda que é onde que passa carro, moto, caminhão, bicicleta eh... só.	² Cidade é onde que tem fauna, animais, pessoas, bicicleta, carro, moto e caminhão.	Na 1ª e na 2ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à <i>rua</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>). Destaca-se apenas o elemento <i>fauna</i> que foi acrescentado na enumeração dos itens na 2ª definição.	Permanecem os enlaces afetivos
Helen	Cidade é uma coisa que a gente vai na cidade. E tem condomínio e também tem posto de saúde de tomar vacina.	¹ Cidade onde que passa carro, moto e tem um monte de condomínio e tem um monte de mar. E tem um monte de ondas.	Embora os sentidos do conceito cidade tenham sido classificados como afetivos em ambas as definições, a natureza da classificação é de ordem diferente. Na 1ª definição, o critério usado foi o da tautologia (<i>cidade é uma coisa que a gente vai na cidade</i>) e da implicação do enunciador na definição (<i>a gente</i>). Além disso, percebe-se também o sentido afetivo que tem na vida do participante o “posto de saúde de tomar vacina”. Já na 2ª definição, mantém-se o significado do conceito, porém o critério da manutenção é o de evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> e de <i>oceano</i> a partir de discussão desses conceitos anteriormente, cujos elementos relacionados à <i>rua</i> e ao <i>oceano</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>).	Permanecem os enlaces afetivos
Ligia	Uma coisa que a gente mora.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Daniel	Cidade, um lugar onde a gente mora. Que mora na rua ou prédios. Tem também a cidade de totem.	⁷ Cidade é onde pessoas e animais vivem. E também, não só isso, a cidade também tem árvores que produzem carbono. Tem carro, árvores, tem até uma fauna animal. E também a cidade (inaudível). Tem também praias, que são pequenos rios. Na verdade, oceanos coberto de areia (inaudível) ilhas. Então, vamos dizer assim que eu já fui nisso daí, uma vez.	Nas duas definições foram usados o critério da descrição situacional concreta de experiência pessoal. Embora na construção do significado de cidade tenha sido mais amplo, com introdução de mais elementos na 2ª definição, esta não ultrapassa as imagens concretas.	Permanecem os enlaces situacionais
Nuno	Cidade é umas pessoas que passam que vem carro, bicicleta e moto.	⁸ Cidade é um... eh... que tem carros, bicicleta, motos. A cidade não é pequena. Ela é bem grande.	Na 1ª e na 2ª definição mantém-se o significado do conceito. O critério utilizado em ambas as definições foi o de evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos	Permanecem os enlaces afetivos

			relacionados à <i>rua</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>).	
Luan	Cidade é uma coisa que... cidade é uma coisa que tem casa.	¹¹ Cidade passa carro, moto, caminhão, ônibus bicicleta, só.	Na 1ª e na 2ª definição mantêm-se o significado do conceito. O critério utilizado em ambas as definições foi o de evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à <i>rua</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>).	Permanecem os enlaces afetivos
Peterson	Cidade é onde que nós mora, passa carro, moto.	¹⁰ Cidade é na onde que nós mora. Tem prédio, tem casa, tem rua e também tem carro e tem moto, caminhão.	Na 1ª definição o significado do conceito foi construído pelo critério da evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à <i>rua</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>). Já na 2ª definição, conseguiu isolar parte do traço essencial do conceito (que tem numerosas casas), por meio da expressão “tem casa, tem prédio, tem rua”.	De enlaces afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Antony	Cidade é onde tem várias coisas para você comprar, onde tem feira... tem um monte de coisa, passa carro, moto, bicicleta.	¹² Cidade é onde tem prédios, carros, passa moto eh... passa bicicleta, passa ônibus e tem casa, prédio. E onde que as pessoas moram.	Na 1ª definição o significado do conceito foi construído a partir de uma descrição situacional concreta da experiência pessoal. Já na 2ª definição, conseguiu isolar parte do traço essencial do conceito (que tem numerosas casas), por meio da expressão “tem prédios, carros [...] tem casa”.	De enlaces situacionais encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Gael	Cidade é uma coisa que a gente sobrevive a gente que tem água, a gente tem tudo.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Micael	Cidade é uma bola que tem um monte de casa, pipa, eh... carro, moto, bicicleta, ônibus, e... tem água, umas casas. E só.	⁵ Cidade é onde que tem prédios. Passa carro e que tem mercado que foi construído pelos humanos.	Na 1ª definição percebe-se o sentido afetivo que cidade tem na vida do participante o “cidade é uma bola que tem um monte de casa, pipa [...]”. Na continuidade da definição, é notada outro critério: o da evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados à <i>rua</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>cidade</i>). Já na 2ª definição, conseguiu isolar parte do traço essencial do conceito <i>que tem numerosas casas</i> (“tem prédios”) e <i>atividades mercantis</i> (tem mercado).	De enlaces afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Alice	Cidade é onde que tem casa, apartamento e também tem banco, loja, também tem um monte de... eh... tem hospital, também tem parque, tem parque aquático. Cidade também tem shopping, tem serviço, tem um monte de coisas na cidade.	¹³ Cidade é onde que passa moto, carro. Tem estrada, tem rua, tem apartamento, tem casa. Além tem escola, tem creche... também tem... também tem vários tipos de casa. Também tem praia, tem rua, tem tudo o que precisa. E também tem shopping, tem lojas, tem serviço, tem pessoas e várias coisas.	As duas definições do conceito de cidade da enunciativa foram feitas com descrições situacionais concretas de experiência pessoal.	Permanecem os enlaces situacionais
Isadora	É que a pessoa vai comprar umas coisas pra ela.	¹⁴ Cidade, eh... é que tem... pessoa para compra... papel, pra... pra ir no banheiro, eh... ficar com ele, eh... comida pra eles... compra.	Manteve o significado do conceito <i>cidade</i> nas duas definições. Em ambas percebe-se o significado afetivo que cidade tem na vida dessa enunciativa. Na 1ª definição: “vai comprar umas coisas pra ela”. Na 2ª definição: “tem... pessoa para compra... papel, pra... pra ir no banheiro, eh... ficar com ele, eh... comida pra eles... compra”.	Permanecem os enlaces afetivos
Levi	É uma coisa que tem prédio, praça, apartamento, carro, moto, ônibus, eh... só.	⁶ Cidade é na onde que as pessoas mora.	Embora os sentidos, ao conceito <i>cidade</i> , tenham sido diferentes em ambas as definições, estas não ultrapassaram as imagens concretas. As duas definições do conceito de cidade da enunciativa foram feitas com descrições situacionais concretas de experiência pessoal.	Permanecem os enlaces situacionais
Vinicius	Cidade eh... tem carro, moto, apartamento, eh... caminhão, eh... helicóptero quando passa esconde nas nuvens, gente quando brinca, eh... só.	¹⁶ Cidade na onde tem apartamento, mãe, pai, tio, vó, marido de mãe eh...vovó, carros... ih... caminhão, helicópteros e aviões. E só.	Na 1ª definição percebe-se o sentido afetivo que cidade tem na vida do participante o “[...] tem helicóptero quando passa esconde nas nuvens, gente quando brinca [...]”. Além disso, tanto no início da definição, há evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> , cujos elementos associados a esse conceito foram discutido anteriormente e transportados, de forma sincrética, para o de <i>cidade</i> . Esse mesmo critério de evocação associativa do vocábulo <i>rua</i> também foi o	Permanecem os enlaces afetivos

			critério usado para a 2ª definição. Desse modo, o significado de cidade foi mantido nas duas definições.	
Cláudia	Cidade é onde que as pessoas moram, carro passa, a moto passa, o táxi passa, caminhão passa e até as pessoas passam.	¹⁷ Cidade onde as pessoas moram, animais, tem casas. Só isso.	As duas definições do conceito de cidade da enunciadora foram feitas com descrições situacional concretas de experiência pessoal.	Permanecem os enlances situacionais
Guto	AUSENTE	⁹ Cidade é as pessoas onde que mora que tem cachorro, bicho (inaudível) e na onde que tem casa também, na onde que compra as coisas, pra dar pro filho comer, tá de comida, quer dizer tudo.	Prejudicada	Prejudicada
Peter	AUSENTE	¹⁵ É pra onde que a gente mora.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor rosa – ausência de enlace; amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

A análise comparativa da definição do conceito ***cidade*** mostra que ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlances presentes neste. Os avanços se deram de um enlace (situacional) para o superior (embrião conceitual) e de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (situacional ou embrião conceitual).

- dois participantes que, de enlace afetivo, encaminharam-se para indícios de transição para embrião conceitual, por conseguir isolar o traço identitário do conceito;

- um participante que, de enlace situacional, encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual, por também isolarem o traço identitário do conceito;

- um participante, de enlace afetivo, encaminhou-se para situacional, o qual se apropriou de outro sentido para o conceito;

- Quatro participantes permaneceram com enlances situacionais, cuja estrutura semântica do conceito não foi alterada;

- seis participantes permaneceram com os enlances afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

- um participante de ausência de enlace encaminhou-se para enlace situacional, pois se apropriou de um significado para o conceito.

Dessa maneira, observamos que, no estudo do conceito ***cidade***, cinco participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto dez não apresentaram nenhum tipo de evolução.

Quadro 50: Comparação entre o significado presente no conceito **fauna** em suas duas definições

Participante	Síntese das enunciações das crianças na demarcação do NDA inicial (Apêndice 16)	Síntese das enunciações das crianças NDA final após o procedimento didático mediado pela obra literária <i>A menina que engoliu o mundo</i> (Apêndice 23)	Análise comparativa das definições do conceito fauna	Análise comparativa dos tipos de enlases presentes no conceito
	Sentido dado à palavra fauna			
Gaspar	Eu não sei.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Isabela	Não sei.	³ Fauna é onde que tem os animais.	Houve mudança substancial da 1ª definição para a 2ª, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª, e passou para a construção com embrião de enlases Indíciosde transição para Indíciosde transição para embrião conceitual, na 2ª. Nesta última há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , porém, não se sabe de que tipo, já que se atribui à <i>fauna</i> o significado de um lugar “que tem os animais”, sem ligá-lo ao tipo de animais característicos de um determinado lugar.	De ausência de enlases encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Pablo	Não sei.	⁴ Onde que vive alguns tipos de animais.	Houve mudança substancial da 1ª definição para a 2ª, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª, e passou para a construção com embrião de enlases Indíciosde transição para Indíciosde transição para embrião conceitual, na 2ª. Nesta última há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , porém, não se sabe de que tipo, já que se atribui à <i>fauna</i> o significado de um lugar “que vive alguns tipos de animais”. A expressão “alguns tipos de animais” pode estar relacionada ao tipo de fauna característico de um determinado lugar.	De ausência de enlases encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Fernando	Também não sei.	² Fauna é os animais.	Houve mudança substancial da 1ª definição para a 2ª, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª, e passou para a construção com embrião de enlases Indíciosde transição para Indíciosde transição para embrião conceitual, na 2ª. Nesta última há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , demonstrando ter isolado o traço essencial do conceito (<i>a vida animal</i>).	De ausência de enlases encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Helen	Fauna é uma coisa que tem um monte de rio e pato.	¹ Fauna uma coisa na onde que tem rua, ih... casas, ih... um monte de floresta e tem condomínio também.	Na 1ª definição o significado do conceito foi dado baseado no critério da evocação associativa de experiências anteriores com outros conceitos que, por evocação feita por qualquer motivo, transferiu os elementos do conceito evocado, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>fauna</i>). O mesmo procedimento ocorreu na 2ª definição, porém, nesta, além da evocação associativa feita a partir de experiências anteriores, foi feita por evocação associativa de conceitos estudados anteriormente (<i>cidade</i>), os quais também foram transportados para o conceito <i>fauna</i> .	Permanecem os enlases afetivos
Ligia	Não sei.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Daniel	Não sei.	⁷ Fauna é o tipo de animais que vivem. Tem vários tipos de fauna, fauna brasileira, fauna portuguesa. Tem um monte de tipo de fauna. Tem até fauna chinesa. Quem disse que não existe fauna? Quem diz que só existe fauna brasileira? Não. E também existe um tipo de animal que pode existir novos animais na fauna.	Houve mudança substancial da 1ª definição para a 2ª, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª, e passou para a construção com embrião de enlases Indíciosde transição para Indíciosde transição para embrião conceitual, na 2ª. Nesta última há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , demonstrando ter isolado o traço essencial do conceito (<i>a vida animal</i>). Além disso, as expressões “tipo de animais”; “vários tipos de fauna”; “tem um monte de tipo de fauna”; “fauna brasileira”; “fauna portuguesa”; “fauna chinesa” estão relacionadas não só a um tipo de fauna característico de um determinado lugar, mas a determinados países.	De ausência de enlases encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Nuno	Fauna é um planeta muito diferente.	⁸ Fauna é onde tem as frutas e os vegetais.	Na 1ª definição, o significado do conceito foi dado por evocação associativa do vocábulo <i>mundo</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>mundo</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>fauna</i>). Na 2ª definição, a evocação associativa foi do tipo experiência pessoal. Dessa forma, manteve-se o significado do conceito.	Permanecem os enlases afetivos

Luan	Eu não sei.	¹¹ Fauna é onde tem animais. Só.	Houve mudança substancial da 1ª definição para a 2ª, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª, e passou para a construção com embrião de enlances Indíciosde transição para Indíciosde transição para embrião conceitual, na 2ª. Nesta última há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , porém, não se sabe de que tipo, já que se atribui à <i>fauna</i> o significado de um lugar “que tem animais”, sem ligá-lo ao tipo de animais característicos de um determinado lugar.	De ausência de enlances encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Peterson	Fauna é parecido com jaula.	¹⁰ Fauna é na onde que tem... animais. E também tem... existem várias faunas.	Na 1ª definição, o conceito foi explicado tendo por base uma relação externa, isto é, foi considerada apenas a face fonética do vocábulo (“ <i>fauna</i> é parecido com <i>jaula</i> ”). Na 2ª definição, o participante apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, introduzindo o traço identitário que apresentou novo enlace semântico, observado na expressão “é na onde que tem ... animais. E também tem... existem várias faunas”.	De enlances afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Antony	Fauna é um planeta bem longe daqui.	¹² Fauna é os animais. Que é gato, cavalo, cachorro, ih... hamster.	Na 1ª definição o significado do conceito foi dado baseado no critério da evocação associativa do vocábulo <i>mundo</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>mundo</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>fauna</i>). Já na 2ª definição, conseguiu isolar parte do traço essencial do conceito (<i>a vida animal</i>), por meio da expressão “é os animais”.	De enlances afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Gael	É uma... Não sei.	AUSENTE	Prejudicada	Prejudicada
Micael	Não sei.	⁵ Fauna é os animais que podem viver na terra.	Houve mudança substancial da 1ª definição para a 2ª, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª, e passou para a construção com embrião de enlances Indíciosde transição para Indíciosde transição para embrião conceitual, na 2ª. Nesta última há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , demonstrando ter isolado o traço essencial do conceito (<i>a vida animal</i>).	De ausência de enlances encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Alice	Não sei.	¹³ A fauna é aonde tem animais, todo tipo de animais, e também, além dos animais, fauna é também....tem... eh....hum.... bastante bicho, como coelho, eh... porco, urso, elefante, girafa, jacaré, cobra. Vários animais que têm. Tudo isso é fauna.	Houve mudança substancial da 1ª definição para a 2ª, já que ocorreu a ausência de relação com o conceito, na 1ª, e passou para a construção com embrião de enlances Indíciosde transição para Indíciosde transição para embrião conceitual, na 2ª. Nesta última há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , porém, não se sabe de que tipo, já que se atribui à <i>fauna</i> o significado de um lugar “aonde tem animais”, sem ligá-lo ao tipo de animais característicos de um determinado lugar. Por exemplo, não distinguiu tipos diferentes de fauna entre o urso e o elefante.	De ausência de enlances encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Isadora	Eu não sei não.	¹⁴ Fauna é que tem. ... um monte de eh.... zebra, eh... e elefante.	Houve mudança substancial, já que ocorreu a ausência de relação, na 1ª definição, passou para a construção de uma imagem concreta, na 2ª, citando apenas animais (<i>zebra e elefante</i>), sem incluí-los na categoria <i>animal</i> .	De ausência de enlances encaminhou-se para enlances situacionais
Levi	Fauna, é você é igual você está falando flauta	⁶ Fauna é na onde que os animais fica.	Na 1ª definição, o conceito foi explicado tendo por base uma relação externa, isto é, foi considerada apenas a face fonética do vocábulo (<i>fauna / flauta</i>). Na 2ª definição, há uma relação entre o conceito <i>fauna</i> e o vocábulo <i>animais</i> , porém, não se sabe de que tipo, já que se atribui à <i>fauna</i> o significado de um lugar “na onde que os animais fica”. De modo geral, o participante apresentou um desenvolvimento no significado do conceito, introduzindo o traço identitário que apresentou novo enlace semântico, observado na expressão <i>é na onde que os animais fica</i> .	De enlances afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual
Vinicius	Não sei.	¹⁶ Fauna... que é um escorregador , mas não é, que é um (inaudível) mas não é, eh... uma fauna eh... aquele negócio parece um número , igual de Vinicius, mas que faz assim , aí, eh... aí, aí derruba aí, aí cai vira de ponta cabeça, quebra o pescoço , as pernas e só.	A 1ª definição não foi feita sob a alegação de não saber nada sobre o conceito (ausência total de relação). Na 2ª, o participante começou a enumerar aleatoriamente, ou por acaso, algumas palavras que foram trocadas quando se verificou que não conseguiu formar uma representação verbal do significado do conceito. Portanto, não estabeleceu nenhuma relação com o conceito.	De ausência de enlances encaminhou-se para formação de <i>nexo desconexo</i> (VIGOTSKY, [2001]2009, p. 177)
Cláudia	Fauna, um planeta que fica muito longe daqui diferente.	¹⁷ Fauna é animais que vivem em outros lugares.	Na 1ª definição o significado do conceito foi dado baseado no critério da evocação associativa do vocábulo <i>mundo</i> a partir de discussão desse conceito anteriormente, cujos elementos relacionados ao <i>mundo</i> foram transpostos, de forma sincrética, ao novo conceito (<i>fauna</i>). Já na 2ª definição, conseguiu isolar parte do traço essencial do conceito (<i>a vida animal</i>), por meio da expressão “é animais”.	De enlances afetivos encaminhou-se para indícios de transição para embrião conceitual

Guto	AUSENTE	⁹ Fauna é na onde que tem animais ih... (inaudível) ih... pássaros ih... um monte de pessoas. Só isso.	Prejudicada	Prejudicada
Peter	AUSENTE	¹⁵ É para onde que os animais fica.	Prejudicada	Prejudicada

O número indica a ordem em que os participantes falaram; cor rosa – ausência de enlace; roxo – nexos desconexos; amarela – enlace afetivo; azul – enlace situacional; verde – indícios de transição para embrião conceitual

Fonte: elaboração da pesquisadora

A análise comparativa da definição do conceito **fauna** mostra que ocorreram avanços na estrutura semântica do conceito e, por conseguinte, nos tipos de enlaces presentes neste. Os avanços se deram de um enlace (situacional) para o superior (embrião conceitual), de um enlace mais primitivo (afetivo) para o superior (embrião conceitual) e de ausência de enlace para a apropriação de algum tipo de enlace (afetivo ou situacional ou embrião conceitual).

- quatro participantes que, de enlace afetivo, encaminharam-se para indícios de transição para embrião conceitual, por conseguir isolar o traço identitário do conceito;

- dois participantes permaneceram com os enlaces afetivos, não evidenciando evolução no significado do conceito.

- sete participantes de ausência de enlace encaminharam-se para indícios de transição para embrião conceitual, por conseguir isolar o traço identitário do conceito.

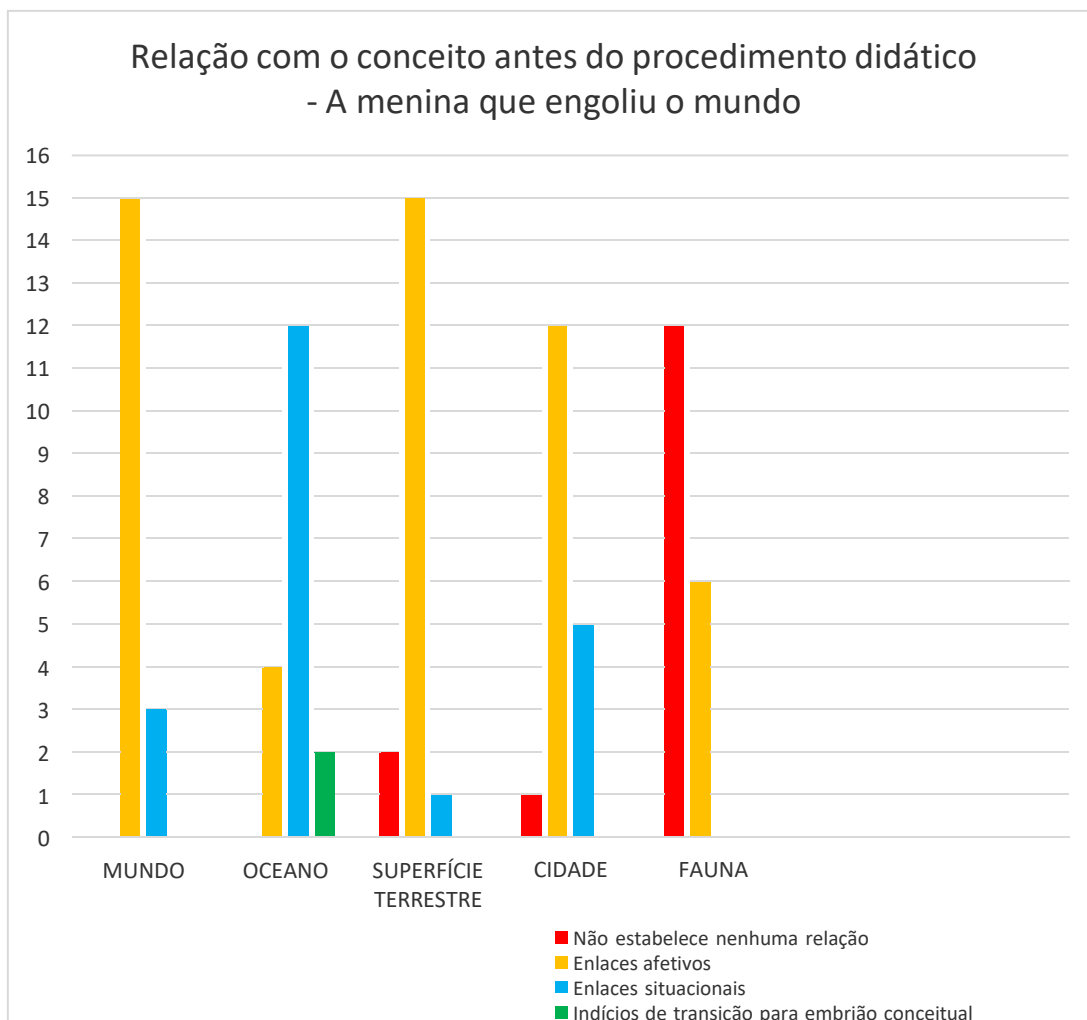
- um participante de ausência de enlace encaminharam-se para formação de nexos desconexos, pois utilizou “palavras” sem conseguir formar uma representação verbal do conceito.

- um participante de ausência de enlace encaminharam-se para enlace situacional, pois se apropriou de um significado para o conceito.

Desta forma, observamos que, no estudo do conceito **fauna**, treze participantes apresentaram algum tipo de evolução na estrutura semântica desse conceito, enquanto dois não apresentaram nenhum tipo de evolução.

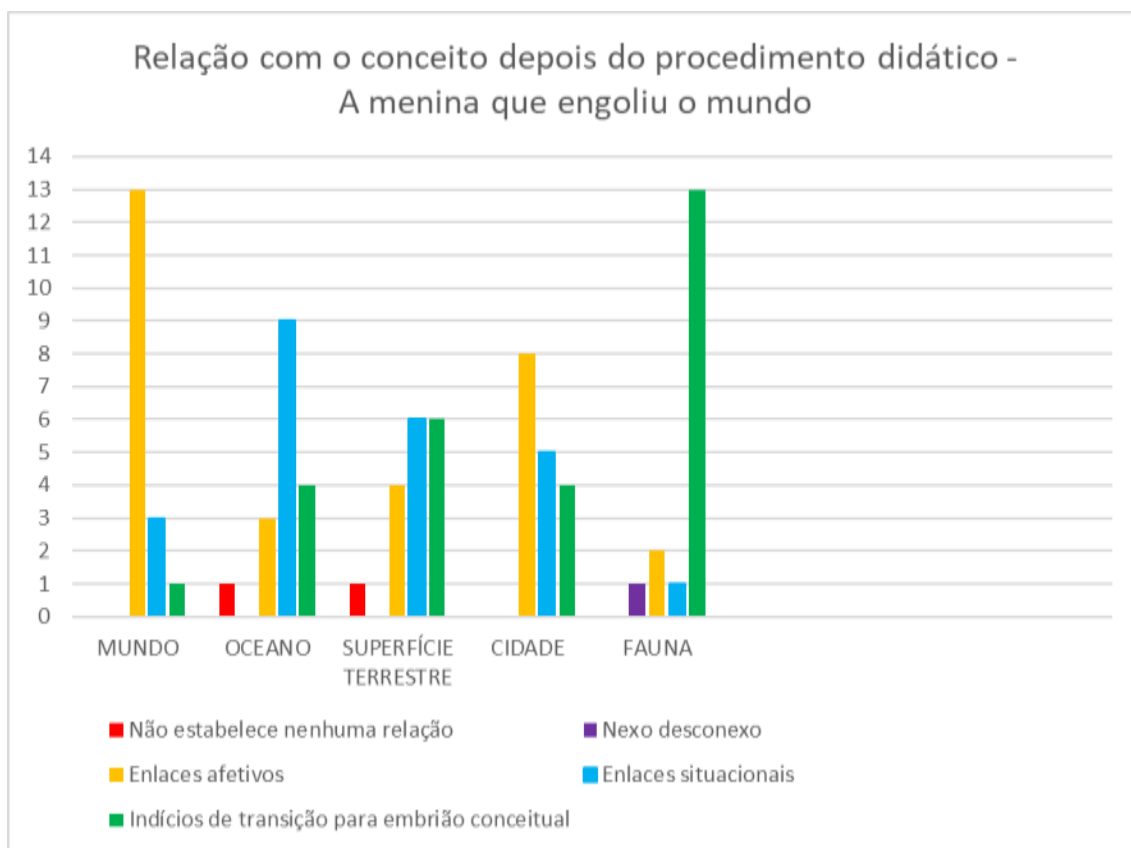
Para ilustrar as relações dos participantes com os conceitos, elaboramos quatro gráficos: um com o tipo de enlace que estes apresentaram no NDA inicial; outro, com enlaces estabelecidos após o procedimento didático realizado; o terceiro gráfico que apresenta um comparativo dos tipos de enlaces presentes nos conceitos, desses dois momentos anteriores; e o quarto gráfico que apresenta a análise comparativa da evolução dos conceitos.

Gráfico 5 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos no NDA inicial



O gráfico 5 demonstrou no NDA inicial que a relação com o conceito é, na maioria, com enlace afetivo em relação aos conceitos *mundo*, *superfície terrestre* e *cidade*. Já para o conceito *oceano* o tipo de enlace mais apresentado foi situacional. Destacamos que, para o conceito *fauna*, a maioria dos alunos não conseguiu estabelecer nenhuma relação, o que significa que esse conceito ficou circunscrito à face fonética.

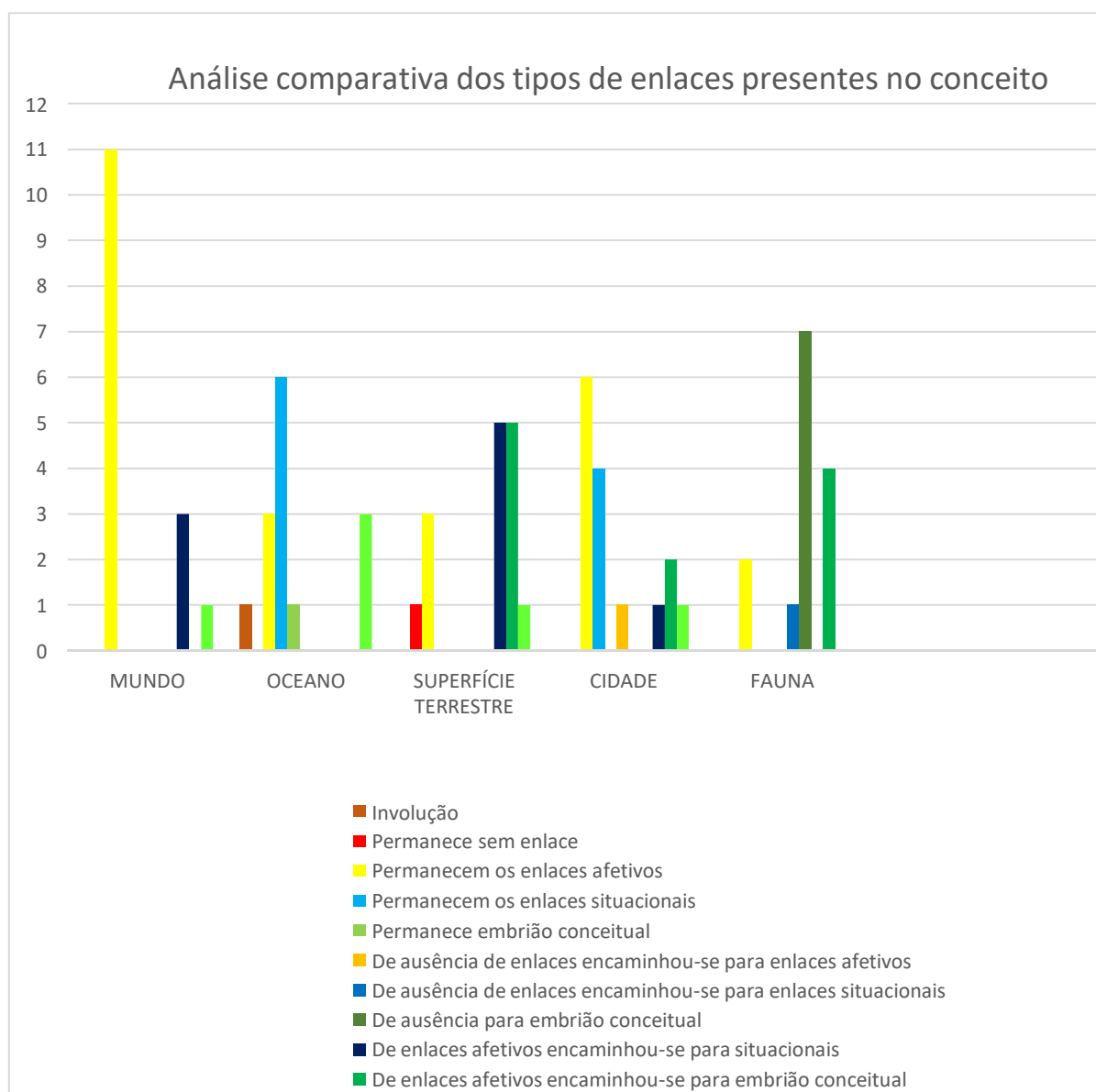
Gráfico 6 - Síntese da avaliação do tipo de enlace por trás dos conceitos após o procedimento didático



No gráfico 6 observamos que, para *mundo* e *cidade*, a maioria apresentou uma relação de enlace afetivo com esses conceitos. Em contrapartida, para *oceano*, a relação é de enlace situacional. Já para *fauna* a relação foi de indícios de transição para embrião conceitual após o procedimento didático.

A mudança de sistemas de enlaces é ilustrada pelo gráfico 7, a seguir.

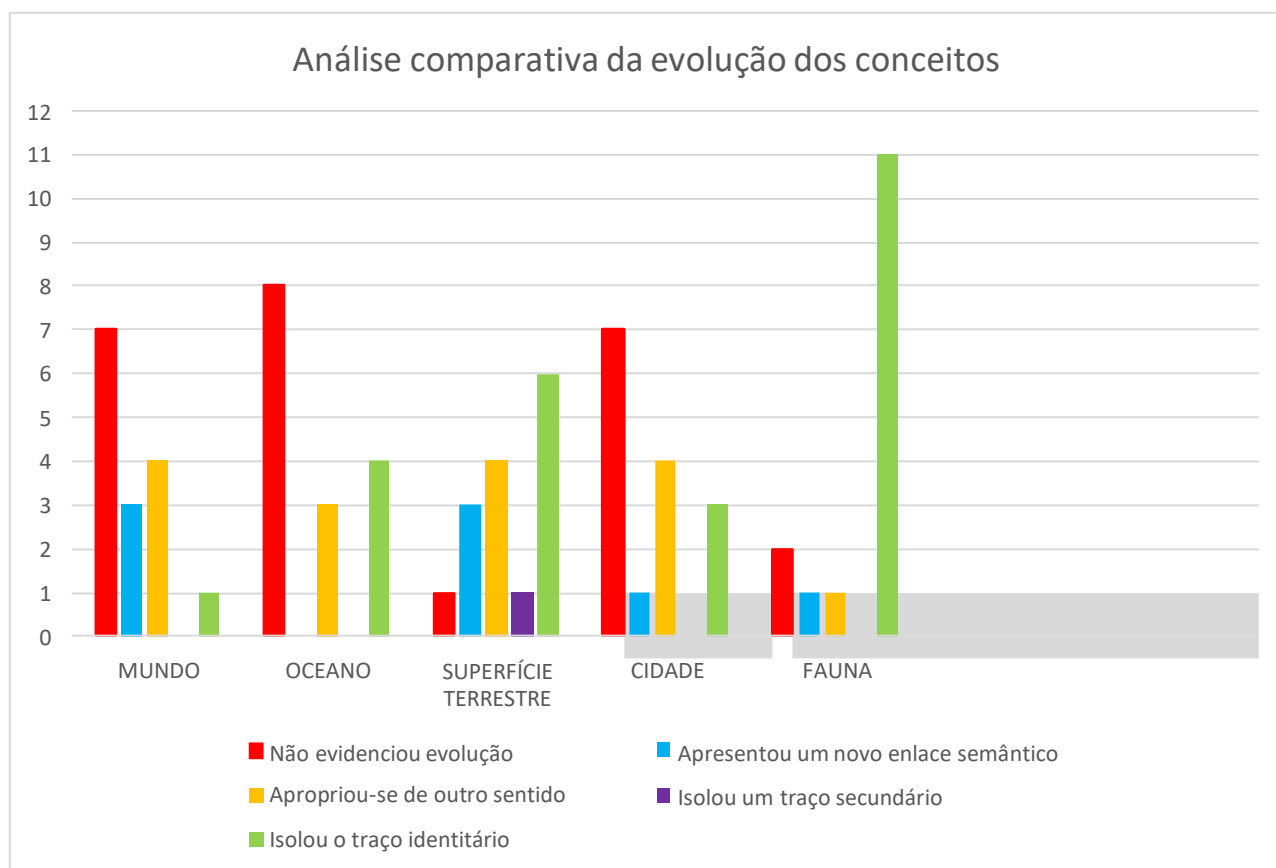
Gráfico 7 - Síntese da avaliação da mudança dos tipos de enlaces por trás dos conceitos



O gráfico 7 permite-nos concluir que os conceitos que mais tiveram evolução em sua estrutura semântica foram *superfície terrestre*, *cidade* e *fauna*. Atribuímos esse resultado ao trabalho didático realizado com a obra literária *A menina que engoliu o mundo*, de Fê, já que todos esses conceitos estão diretamente ligados a essa obra, enquanto os conceitos **mundo** e **oceano** não foram evidenciadas muitas alterações nos seus enlaces semânticos, trata-se de conceitos da vivência dos participantes, o qual é utilizado por estes no sentido cotidiano, portanto, já fora internalizado como um conceito espontâneo.

Para ilustrar o avanço no significado de cada conceito estudado, elaboramos o gráfico

Gráfico 8 - Síntese da avaliação da evolução do significado dos conceitos



O gráfico 8 mostra que os enlaces que mais se modificaram, após o procedimento didático, foram os que estão por trás dos seguintes conceitos: **superfície terrestre**, **cidade** e **fauna**. Destes, o último apresentou mais evolução. Em contrapartida, os enlaces que menos foram transformados e ou ampliados foram os que estavam por trás dos conceitos **mundo** e **oceano**, por se tratar de conceitos já internalizados como espontâneos.

A esta altura da pesquisa, concluímos o processo de análise de todo o *corpus*, com rigor científico, buscando captar o movimento das transformações do significado que colocou em cena a relação entre o pensamento e linguagem, dentre outras funções psíquicas, como a percepção, atenção e memória. Essa análise foi feita tanto por participante quanto coletivamente, quando das objetivações das definições das palavras. Concluído o processo analítico, procedemos, agora, a síntese dos resultados, refazendo o caminho de volta, a qual será feita sob a forma de generalizações da pesquisa, apresentadas no tópico a seguir.

3.2.9 Síntese das análises dos materiais fatuais: as generalizações da pesquisa

A análise das definições dos conceitos enunciadas pelos participantes aprendizes no processo de alfabetização, quando da realização das provas e atividades das oficinas, permitiu-nos encontrar algumas regularidades, as quais são aqui consideradas como generalizações da pesquisa. A seguir, destacamos cinco dessas generalizações.

A primeira regularidade refere-se ao uso de vocábulos genéricos nas definições, quando ainda há ausência de sua respectiva categoria, tais como: *coisa* e derivados (*coisinha*), *monte*, *tipo*, *algo*, *negócio* e *tudo mais*. Esse emprego representa o modo como os participantes designam os objetos e fenômenos quando estes ainda lhes aparecem sincrético. Observamos que esse fato ocorre com mais frequência nas definições construídas após o procedimento didático, conforme o quadro 51.

Quadro 51: Emprego de vocábulos genéricos nas definições dos conceitos

Conceito	Demarcação NDA inicial		NDA final após a realização do procedimento didático		Termos genéricos empregados
	Quantidade de definições	Quantidade de definições com termo genérico	Quantidade de definições	Quantidade de definições com termo genérico	
A quarta-feira de Jonas					
Lixo	14	2	18	10	Coisa(s), monte
Rua	12	2	18	6	Tipo, coisa
Esgoto	15	1	18	7	Algo, coisa, tipo
Reciclagem	14	7	18	10	Coisa, coisinha, negócio, algo
Coletar	12	4	18	14	Coisa(s), negócio
Sujeira	10	5	18	10	Coisa(s), coisinha, negócio
Saco plástico	13	3	17	10	Coisa, tipo, tudo mais, algo
A menina que engoliu o mundo					
Mundo	18	11	17	5	coisa
Oceano	18	4	17	4	Coisa(s), negocinho
Superfície terrestre	17	8	17	1	coisa
Cidade	18	11	17	1	coisas
Fauna	17	1	17	2	coisa

Fonte: elaboração da pesquisadora

A estratégia de usar o vocábulo genérico nas definições após o procedimento didático não significa que houve um retrocesso na apropriação do conceito, mas sim que o participante passou a ter novas relações com o conceito as quais produziram nova organização psíquica. Na demarcação do NDA inicial, o participante não sentiu necessidade de categorização; o conceito foi captado sensorialmente, ou seja, pelas características externas (cor, cheiro etc.). Após o procedimento de ensino, a criança conquistou uma nova forma de estrutura psicológica e, ao definir o conceito, sentiu necessidade de categorização. É exatamente nesse

momento que ela mobiliza o vocábulo genérico para substituir a categoria. Dessa forma, podemos dizer que os vocábulos genéricos são empregados pelos participantes como uso funcional da categoria do conceito.

Nas definições dos conceitos retirados da obra *A quarta-feira de Jonas* (lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico), na demarcação de NDA inicial, os participantes não usaram vocábulos genéricos, enquanto nas definições dadas após o procedimento didático cresceu o número de vocábulos genéricos nas definições, indicando formações embrionárias da necessidade de categorização. Já na obra *A menina que engoliu o mundo* (mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna), observamos que o movimento foi inverso. Na demarcação do NDA inicial, houve um grande número de vocábulos genéricos, e na definição dada aos conceitos após o procedimento de ensino, esse número diminuiu consideravelmente: de 35 empregos de vocábulos genéricos na demarcação do NDA inicial caiu para 13, depois de os participantes terem sido submetidos a processos de ensino. A comparação é legítima, pois o número de definições por conceito construídas nos dois momentos didáticos. A esse resultado atribuímos duas variáveis intervenientes. A primeira diz respeito ao fato de que os conceitos definidos pelos participantes da obra literária *A quarta-feira de Jonas* estão mais próximos de seu cotidiano, enquanto os d’*A menina que engoliu o mundo* são conceitos mais frequentemente circulados na esfera escolar, já que fazem parte de conteúdos de componentes curriculares específicos. A segunda variável interveniente trata-se do momento em que foi desenvolvido o procedimento didático em cada obra literária. O procedimento realizado com os conceitos da primeira obra (*A quarta-feira de Jonas*) ocorreu nos primeiros dias do mês de fevereiro de 2022, início do ano letivo e desses participantes no Ensino Fundamental, antecidos por dois anos de pandemia, com ensino remoto, através de atividades desenvolvidas com apoio dos pais. Já com os conceitos da segunda obra (*A menina que engoliu o mundo*) foram trabalhados no mês de abril, quando os alunos já estavam sendo submetidos a educação escolar, com atividades que os confrontavam com um ensino organizado para gerar o pensamento categorial.

A segunda regularidade observada na análise das definições dos conceitos é um relativo atraso no avanço das transformações do significado de conceitos já conhecidos espontaneamente pelos participantes em relação aos conceitos que estes aprenderam de forma sistematizada na escola. Em outras palavras, os participantes têm mais dificuldades de dizer o que os conceitos espontâneos representam no seu todo, do que a verbalização sobre os conceitos científicos, cuja apropriação se inicia no momento dessa definição. Desse modo os participantes chegam com mais facilidade à “conscientização” do conceito científico do que

de um conceito espontâneo. Para ilustrar essa generalização, mobilizamos, de um lado, o conceito de *rua*, que faz parte do cotidiano dos participantes e não conseguiram formular verbalmente esse conceito. De outro lado, o conceito *fauna*, que os participantes nunca tinham ouvido falar até o momento da demarcação do NDA inicial, pois 12 deles responderam “não sei” à pergunta “o que é fauna?”; 4 fizeram uma evocação de experiências anteriores com outros conceitos (“Planeta Terra”, “coisa que tem rios e patos”), e 2 definiram o conceito pela proximidade fonética do vocábulo fauna, associando-o à *flauta* e *jaula*. Já em suas definições dadas ao conceito *fauna*, depois de ter realizado o procedimento didático, todos os participantes, sem exceção, estabeleceram uma relação com o conceito, sendo apenas 1 definição marcada pelo nexo desconexo; 2 definições dadas estabelecendo enlaces afetivos; 1 com enlace situacional e 13 definições com indícios de transição para embrião conceitual.

A terceira regularidade está relacionada, de certa forma, com a anterior. Os conceitos que lhes eram totalmente desconhecidos pelos participantes, a definição era feita não por enlaces semânticos, mas por semelhanças fonética, seguindo o desenvolvimento cultural da linguagem. Essa técnica primitiva foi usada para os conceitos *fauna*, conforme enunciamos anteriormente, e *coletar* (*coleccionar*).

A quarta generalização relaciona-se à hierarquia de conceitos. Os aprendizes do 1º ano do Ensino Fundamental não conseguem estabelecer relações hierárquicas entre os conceitos de modo a incluí-los em categorias. Os participantes confundem a hierarquia de conceitos e tomam as palavras como sinônimas uma das outras. No caso dos conceitos *sujeira*, *lixo* e *reciclagem*, que se relacionam hierarquicamente, foram definidos como sinônimos.

A quinta e última regularidade diz respeito à tendência de a extensão da formulação verbal da definição do conceito ser mais longa quando este não for introduzido pelo ensino sistematizado. Isso ocorreu na grande maioria das definições da demarcação da NDA **inicial**, comparadas com as definições dos conceitos dadas após o procedimento realizado. E, quando o conceito for introduzido pela escola, a extensão da definição é menor ainda, pois deixa de divagar e se empenha a formular a “definição geral do conceito” (VIGOTSKY, 2001, 527). O exemplo que ilustra esse achado da pesquisa é a definição dada ao conceito *fauna* após o procedimento didático: “fauna é os animais”.

As cinco regularidades encontradas por meio do processo analítico não esgotam as determinações de generalizações das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental ao formularem as definições de conceitos. Tais regularidades não constituem uma lista fechada, mas sim aberta, a qual será tão mais diversificada quanto os diferentes contextos sociais nos quais os sujeitos se inserem. Desse modo, a identificação de alguns dos fatores que sintetizam

as determinações dos processos de generalização de crianças em fase de alfabetização dá-nos base para reconduzirmos nossa prática pedagógica, que doravante será realizada com um refinado grau de consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para investigar a formação de conceitos em crianças em processo de alfabetização não é tarefa fácil, pois, para captar o conteúdo das operações intrapsíquicas, exige a necessidade da verbalização do pensamento. E essa verbalização, nessa etapa do desenvolvimento, ainda se faz com a linguagem interior, ou seja, de modo condensado, abreviado e aglutinado. São nas relações entre os processos externos (interpsíquicos) e internos (intrapsíquicos) que esse pensamento verbal vai se desdobrando e se ajustando à estrutura da linguagem social, por meio da qual é possível apreender o significado das palavras e das enunciações. Até atingir esse estágio da linguagem, a criança opera com a linguagem interior. A dificuldade de captar o significado das palavras em movimento se agrava ainda mais quando essas palavras são usadas pela criança apenas no domínio da face fonética, em que o sentido (objetivações subjetivas) tem primazia.

Nesta seção, pretendemos responder à pergunta de pesquisa e retomar os objetivos para verificar se estes foram atendidos. Em relação à pergunta (Que aspectos da definição da palavra (tipos de enlaces) dada pela criança podem ser tomados como indícios de que ocorreu desenvolvimento no seu significado, após realizar práticas de linguagem mediadas pela Literatura Infantil?), acreditamos tê-la respondido à medida que identificamos os tipos de enlaces presentes nas definições dos conceitos e conseguimos localizar indícios de evoluções na transformação da significação das palavras, tais como: a identificação de traços secundários e essencial do conceito; a apropriação de novos enlaces que requalificaram a estrutura semântica do conceito e a apropriação de outro sentido à palavra. Esse resultado confirma nossa hipótese de que a Literatura Infantil pode contribuir para a apropriação de novas palavras, para ampliar o vocabulário da criança, de modo geral, e o campo semântico da palavra em foco, de modo específico; para a formação da consciência de mundo e, consequentemente, para a formação de conceito.

Isto posto, também podemos dizer que o objetivo geral desta pesquisa (investigar indícios da formação de conceitos na criança em processo de alfabetização, mediada pela Literatura Infantil.) foi alcançado, conforme descrição dos indícios descobertos no processo analítico feita na resposta da pergunta.

No que se refere aos objetivos específicos, estes também foram alcançados. O primeiro (analisar se a criança é capaz de nomear objetos e/ou fenômenos; como os define; identificar se, nessa definição, isola algum dos seus traços, e que tipo de traço é isolado) foi

respondido nos quadros de análise das definições de cada conceito, dadas pelas crianças. De modo geral, os participantes designaram objetos e fenômenos (face fonética). A definição dos conceitos foi feita de modo rudimentar, exteriorizada na estrutura da linguagem interior, geralmente estabelecendo relação situacional com o conceito. Houve um equilíbrio entre os que não apresentaram evolução na transformação do significado do conceito com os que apresentaram, tanto nos conceitos trabalhados da obra *A quarta-feira de Jonas* (gráfico 4) quanto nos conceitos trabalhadas na obra *A menina que engoliu o mundo* (gráfico 8). Essa evolução é concretizada na identificação de traços secundários e do traço essencial do conceito, conforme enunciamos acima.

Com relação ao segundo objetivo específico (verificar se a criança é capaz de introduzir a palavra nominativa do objeto/fenômeno a um sistema de conceitos em determinada categoria), também conseguimos alcançar. Verificamos que a criança é capaz de usar nominalmente a palavra, porém não a insere num sistema de hierarquia de conceito. Antes, opera com estes numa relação de sinonímia.

Quanto ao terceiro objetivo específico (investigar se o significado atribuído a um determinado conceito sofreu mudança, ao longo do procedimento didático realizado, e analisar como as estruturas de generalização da criança, antes e depois desse trabalho para verificar se houve avanços na estrutura semântica dos conceitos), este foi comprovado por meio dos gráficos 2 e 6, nos quais aparecem indícios de transição para o embrião conceitual.

No que se refere às contribuições desta pesquisa, é fundamental destacar que esta tem relevância social e pessoal. A relevância social reside no fato de se tratar de uma pesquisa que contribui para refletir o ensino da formação de conceitos, em turmas de alfabetização, a partir do ponto de vista científico, afastando-se do senso comum. Dessa maneira, proporciona que a criança entre em contato com conhecimentos que fazem parte da produção historicamente acumulada pela humanidade, que não seriam ensinados se não fossem pelo processo educacional escolar. Trata-se de uma pesquisa que buscou colocar luz a um objeto científico (desenvolvimento de conceitos científicos), cuja transposição didática ainda não mereceu um lugar na Educação Básica brasileira, mas que vai determinar todo o percurso escolar para a evolução do psiquismo da criança em formação, tendo o conhecimento como base. Nesse sentido, esta pesquisa contribui com os docentes que alfabetizam, pois terão acesso a dados e reflexões de como uma criança, no início do processo de alfabetização, estabelece relação com conceitos. Além disso, pode extrair deste trabalho um possível caminho para iniciar uma intervenção pedagógica de forma planejada e intencional.

Neste estudo tivemos a pretensão de, apenas, trazer à luz uma necessidade, a de construir um caminho para apropriação de conceitos, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, baseado na Psicologia Histórico-Cultural. Por conseguinte, para apropriação do conhecimento da humanidade, de forma que consiga atingir a essência em cada campo/disciplina do conhecimento acumulado. Além disso, o estudo contribui, se desenvolvido, gradualmente, para as crianças ampliarem suas formas de significação, durante todo o processo educacional em busca dos verdadeiros conceitos, chegando, assim, na adolescência dominando os conceitos científicos.

Com relação à relevância pessoal, destacamos as aprendizagens acumuladas durante a realização da pesquisa, o conhecimento científico adquirido com a formação de conceitos da teoria estudada e a apropriação dos construtos teóricos vigotskianos. Foram desenvolvidas habilidades como captar o movimento do pensamento verbal; houve ampliação do repertório cultural; refinamento da percepção analítica da realidade; a potencialidade de desdobramento da significação dos conceitos. E a cada aprendizagem, o encantamento! O conhecimento é envolvente e provoca uma satisfação subjetiva, a felicidade da descoberta é egoísta, mas pode ser sentida por quem nos circunda.

Para além do conhecimento científico adquirido, por meio deste trabalho ocorreu a familiarização com o gênero científico dissertação de mestrado, e a valorização do rigor metodológico num trabalho científico. Foi possível o aprimoramento da utilização da língua portuguesa e construir conhecimentos que possibilitaram desenvolver novas estratégias para realizar o trabalho com os conceitos desde o momento da alfabetização. Dessa forma, ocorreram avanços no fazer pedagógico; aprendizado da necessidade de compartilhar conhecimentos e refletir sobre como melhorar as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

A pesquisa contribuiu muito para a ampliação das referências teóricas, ensinando-nos a relacionar a teoria com o objeto a ser analisado. Enfim, esta pesquisa desenvolveu-nos uma tomada de consciência para aspectos da formação de conceitos que, até o momento, não tínhamos pensado.

Esclarecemos que serão precisos estudos mais aprofundados a respeito da formação de conceitos no processo de alfabetização, pois o processo é longo e demanda muitas funções psíquicas, mas não dá para deixar para pensar somente no final da escolarização básica, quando o indivíduo atinge a adolescência, correndo o risco de não atingir pensamentos com uma lógica conceitual, pois são pequenas mudanças quantitativas de qualidade que levam ao salto qualitativo no psiquismo.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil. 2011. 249 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250972>>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- ACIOLI, S. **A quarta feira de Jonas**. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2013.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Pablo: Brasiliense, 2010.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 11 maio. 2021.
- CANDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2004.
- FÊ. **A menina que engoliu o mundo**. São Pablo: Iluminuras, 2017.
- JANTSCH, A. P. **Concepção dialética de leitura/escrita: um ensaio**. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). Trama e texto: leitura crítica e escrita criativa. 2. ed. São Pablo: Summus, 2002.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Pablo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. (Original publicado em 1979)
- MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- PAES, J. P.; MAIA, L. **Poemas para brincar**. Editora Ática, 1991.
- PIERI, David C.; DZIEWONSKI, Adam M.. A Terra como Planeta: superfície e interior. In: MCFADDEN, Lucy-Ann; WEISSMAN, Paul R.; JOHNSON, Torrence V. (ed.). **Enciclopédia do Sistema Solar**. 2. ed. San Diego: Academic Press, 2007. Cap. 10. p. 189-212. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780120885893500141>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SCHNEUWLY, B. **Vygotski, l'école et l'écriture**. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7ª ed. São Pablo: Cortez, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7º. ed. São Pablo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. São Pablo: Martins Fontes, 2009. (Original publicado em 1935)

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Pablo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed., São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986) para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

Professora: A Neusa vai perguntar algumas coisas, as que eu quero que vocês respondam, mas não é para responder todo *mundo* junto, porque se não a professora não consegue compreender, o que vocês falam. A primeira coisa que eu quero que vocês me respondam é: O que é *lixo*? Levanta a mão quem quer falar, “o que é *lixo*?” Não precisa falar eu, vou começar pela Yasmin que está com a mão levantada. O que é *lixo*? Fala bem alto para eu poder ouvir.

Isabela: *Lixo*, quando a gente... a gente comeu uma banana, tem casca. A gente tem que jogar no *lixo*. Por isso que tem *lixo* na nossa casa.

Professora: Agora, quem mais levantou a mão?

Todos: Eu, eu, eu

Professora: Não precisa falar, eu, é só levantar a mão.

Professora: O que é *lixo*, Micael?

Micael: *Lixo* é uma coisa que nós come. Aí, depois, vários alguma coisa fedida. Tipo: os mosquitos vêm, depois, reciclamos até o caminhão do *lixo*.

Professora: Agora, quem quer falar daqui? (Gabriel levantou a mão)

Professora: Ótimo. Gabriel, o que é *lixo*?

Gaspar. *Lixo* é fedorento como quando que um animal bagunça, a gente viu mais um negócio.

Professora: Agora, quem dessa fileira mais levantou a mão? (Borelli levantou a mão) Fala, Borelli.

Peter: Aí, quando nós come uma maçã, na hora que tem semente, nós tem que jogar no *lixo*. Não pode jogar *lixo* no chão.

Professora: Entendi. Vamos lá. Quem mais levantou a mão? Alice, o que é *lixo*?

Alice: *Lixo* é coisa assim, como se você jogar *lixo* no chão, o *mundo* fica triste.

Professora: Então, vamos lá. Ô gente, eu estou gravando, se você conversar, eu não consigo captar a voz da criança. Continuando. Aqui, quem levantou a mão? Nuno, o que que é *lixo*?

Nuno: O *lixo* é para jogar fora.

Professora: Muito bom! Agora, o Vinicius: o que é *lixo*?

Vinicius: É quando uma pessoa joga na *rua*, tem que pegar.

Professora: Vamos lá, Daniel, o que é *lixo*?

Daniel: *Lixo* é tipo alguma coisa que polui o planeta. Quando come algo, do tipo uma maçã, desse fica podre, vem mosquito e vespa. Então, jogue no *lixo*.

Professora: E, agora Levi? O que é *lixo*?

Levi: É que joga no chão. Aí, tem que pegar pra jogar no *lixo*.

Professora: Quem mais pediu para falar? Cláudia, o que é *lixo*?

Cláudia: Tem que jogar no *lixo* (...) se não fica na natureza ele.

Professora: Peterson, o que é *lixo*?

Peterson: *Lixo* uma coisa assim, cê tem que sempre deixar na calçada pro lixeiro pegar. Se deixar também na *rua*, atraindo mosquitos.

Professora: Luan vai falar? O que é *lixo*, Luan?

Luan: Quando come chocolate, jogar o papel no *lixo*.

Professora: Pablo, o que que é *lixo*?

Pablo: Os ingredientes que vai jogar no *lixo*. Garrafa tem que pôr na lixeira certa; o papel também.

Professora: O que é *lixo*, Gael.

Gael: Tudo que gente joga no chão, tem que jogar no *lixo*.

Professora: Muito bem! A gente já viu o que é *lixo*. Vocês já falaram sobre o que é *lixo*, certo?

Todos: Sim

Professora: Ótimo! Agora eu vou perguntar o que? Agora eu vou apagar da lousa a palavra *lixo* e vou apresentar outra palavra para vocês também falarem pra mim. A palavra é *rua*: o que é *rua*? Quem quer falar o que é *rua*? Então vamos lá. Eu vou passar, permanece com a mão levantada que todo *mundo* vai falar. Vamos lá? Isabela, o que que é *rua*?

Isabela: É pra gente andar quando sai de casa.

Professora: O que é a *rua*, Micael?

Micael: Um chão que tem que passar os carros.

Professora: Levanta a mão, gente, para saber quem quer falar. Nuno, o que é *rua*?

Nuno: O carro passa.

Professora: Pablo, o que é a *rua*?

Pablo: *Rua* é para a gente atravessar.

Professora: Gael, o que é a *rua*?

Gael: *Rua* é que o carro passa.

Professora: Luan, o que é *rua*?

Luan: É pros carro passá.

Professora: Vinicius, o que é *rua*?

Vinicius: Quando que a gente sai pra *rua*, tem que brincar, diverti.

Professora: Daniel, que que é *rua*?

Daniel: *Rua* é tipo que você tem de andar e olhar pros dois lados.

Professora: O que é a *rua* Pedro?

Peterson: *Rua* é pro carro, a moto e caminhão passar.

Professora: O que que é *rua*, Cláudia?

Cláudia: *Rua* parece pra pessoa passar.

Professora: Então, todo mundo que queria aqui, já falou o que que é *rua*? Mais alguém quer falar o que que é *rua*? [...] Fernando, o que é que a *rua*?

Fernando: Onde que tem que passar carro, mais um monte de coisa. Se a gente ficar na *rua*, aí a gente vai ser atropelado.

Professora: O que que é a *rua*, Levi?

Levi: *Rua*. É pra nós passar aqui. Nós pára na *rua*, o carro atropela.

Professora: Muito bem! Agora que nós já falamos o que é *rua*?, eu vou para a próxima palavra. [...]. A próxima palavra que eu quero que vocês falem é *esgoto*, o que é *esgoto*? Levanta a mão, quem quer falar o que é *esgoto*. Gente, fica com a mão levantada. Eu vou perto de quem estiver com a mão levantada e vocês falam, o que é *esgoto*, tá bom? Nuno, o que é *esgoto*?

Nuno: É pra gente limpá.

Professora: O que é *esgoto*, Pablo?

Pablo: *Esgoto* é que tem muita sujeira.

Professora: O que que é *esgoto*, Vinicius?

Vinicius: Quando que tem barata, tem que jogar as baratas no *esgoto*.

Professora: Luan, o que é *esgoto*?

Luan: Tem que recolher o papel do *esgoto*.

Professora: Daniel, bem alto, o que que é *esgoto*?

Daniel: Se você jogar algo na *rua* e vim chuva, tudo vai pro *esgoto*.

Professora: Cláudia, o que é *esgoto*?

Cláudia: *Esgoto* é por onde passa água.

Professora: Muito bem! Quem mais quer falar o que é *esgoto*?

Vários alunos: Euuuuuuu

Professora: Gaspar, o que é *esgoto*?

Gaspar: *Esgoto* tem rato, tem água verde e é muito fedorento. E lá tem baratas sujas.

Professora: Gente, permanece, com o braço levantado se não, não sei quem quer falar.

Professora: Isadora, o que é *esgoto*?

Isadora: O *esgoto* é para água descer no *esgoto*.

Professora: Levi, que que é *esgoto*?

Levi: Quando dá descarga, o cocô vai tudo pra lá.

Professora: Alice, o que é *esgoto*?

Alice: Tem uma gosma verde lá. Lá só tem rato e barata.

Professora: O que é *esgoto*, Isabela?

Isabela: *Esgoto* é pra quando a água de casa suja de piscina, saiu lá por fora e vai lá pro *esgoto*.

Professora: Peter, que é um *esgoto*?

Peter: *Esgoto* é quando que nós vai pegá água, quando que nós trocar a água vai para o *esgoto*.

Professora: Fernando, o que é *esgoto*?

Fernando: *Esgoto* é que passa rato, barata e água limpa vai pra água suja.

Professora: Micael, o que é *esgoto*?

Micael: *Esgoto* é fidido e as baratas gosta de fidido.

Professora: Peterson, o que é *esgoto*?

Peterson: *Esgoto* tem um monte de barata, rato e uma água muito verde. É muito fedorento.

Professora: Vamos para a próxima palavra, agora. [...] Agora, eu quero saber o que é *reciclagem*.

Vários alunos: Eu sei

Professora: Ótimo! Levanta a mão e permaneça com a mão levantada que, aí, eu vou até vocês para vocês falarem o que é *reciclagem*. Gaspar, o que é *reciclagem*?

Gaspar: *Reciclagem* é um negócio, tipo que os animais tenta roubar, é mais... eles são destruíveis. Professora: O que é *reciclagem*, Isabela?

Isabela: É quando a gente joga as coisas no *lixo* e, depois, os caminhão de *lixo* joga pro caminhão deles levá lá pra onde que vende latinha.

Professora: Fernando, o que é *reciclagem*?

Fernando: É quando é papel ou é garrafa. Eu acho que a garrafa, daí, quando a gente acaba de beber alguma coisa, a gente joga lá no *lixo*.

Professora: Micael, o que é *reciclagem*?

Micael: A gente joga copo no *lixo*.

Professora: Isadora, que que é *reciclagem*?

Isadora: *Reciclagem* é pra... a garrafa, fica *reciclagem*.

Professora: Alice, o que é *reciclagem*?

Alice: É um... é um *lixo* que cada *lixo* tem que tem que colocar a coisa certa. Como assim? Latinha, é ... garrafa, é ... comida, várias coisas. Tem que colocar. Cada *lixo* tem a sua, a cada *lixo* tem a placa que tem que colocar *lixo*.

Professora: Levi, o que é *reciclagem*?

Levi: *Reciclagem* é onde que vai as garrafas, papelão.

Professora: Nuno, o que é *reciclagem*?

Nuno: Quando umas coisinha fica estragada, a gente joga fora e quando o *lixo* fica fedorento. A gente joga fora como quando as coisas ficam suja ou estragada.

Professora: O que é *reciclagem*, Vinicius?

Vinicius: Quando a pessoa joga no *lixo*, os moços têm que pegar para na onde vende a latinha.

Professora: Daniel, o que é *reciclagem*?

Daniel: Cada *lixo* tem uma perspectiva diferente. Cada *reciclagem*, cada *lixo*, cada *lixo* tem seu devido lugar.

Professora: Peterson, o que é *reciclagem*?

Peterson: *Reciclagem* é onde joga latinha de cerveja e tem um monte de *lixo* reciclável também.

Professora: O que é *reciclagem*, Luan?

Luan: Eh... quando come bolo, aquele negócio tem que jogar.

Professora: Gael, o que é *reciclagem*?

Gael: *Reciclagem* é uma coisa, que tem em cada lixeira, pra jogar garrafa.

Professora: Peter, o que é *reciclagem*?

Peter: Nem sei.

Professora: Olha a próxima palavra que eu quero que vocês pensem sobre e falem para mim o que que é a palavra *coletar*. O que é *coletar*? O que significar *coletar*? Levanta a mão, quem quer falar.

Professora: Gaspar, o que é *coletar*?

Gaspar: *Coletar* é um tipo... um negócio.

Professora: Bem alto para eu ouvir.

Gaspar: Muito... negócio...

Professora: Fala bem alto pra eu ouvir.

Gaspar: Eu gosto de ficar lá, eu consigo brincar lá.

Professora: O que é *coletar*, Fernando?

Fernando: *Coletar* é tipo pegar.

Professora: O que é *coletar*, Micael?

Micael: *Coletar* o *lixo*.

Professora: O que é *coletar*, Alice?

Alice: Como assim uma xícara tá quebrada no meio, se você colocar um pouquinho de cola, cola.

Professora: O que é *coletar*, Nuno?

Nuno: Quando as pessoas colocam na *rua* umas coisinhas, você pega e coloca no *lixinho*.

Professora: Gael, o que é *coletar*?

Gael: *Coletar* é uma coisa, quando você joga *lixo*, você tem que *coletar* jogar no *lixo*.

Professora: O que é *coletar*, Daniel?

Daniel: *Coletar*, você tem que pegar cada *lixo* que você jogou.

Professora: Levi, o que é *coletar*?

Levi: *Coletar* é pra coleta o lixo.

Professora: Peterson, o que é *coletar*?

Peterson: *Coletar* é uma coisa que você coleciona brinquedo.

Professora: Cláudia, o que é *coletar*?

Cláudia: *Coletar* caixas.

Professora: O que é *coletar*, Isadora?

Isadora: É para o lixo, fica no... no... no... balde.

Professora: Ótimo! Todo mundo que queria falar, falou?

Professora: O que é *coletar*, Peter?

Peter: *Coletar* planta.

Professora: Vamos lá, para a próxima palavra.

Alguns alunos: Eu quero falar

Professora: *Sujeira*, o que é *sujeira*? Então, levantem a mão e esperem que eu vou, aí, para vocês falarem?

Professora: O que é *sujeira*, Peter?

Peter: *Sujeira* é quando nós come alguma comida e nós têm que lavar a louça.

Professora: O que é a *sujeira*, Micael?

Micael: *Esgoto*.

Professora: O que é *sujeira*, Isadora?

Isadora: A parte onde fica no *esgoto*.

Professora: O que é *sujeira*, Alice?

Alice: Eh... *sujeira* é uma coisa assim, se tiver um... se tiver um lixo, isso aí é *sujeira*.

Professora: Levi, que é *sujeira*?

Levi: *Sujeira* é o que é. Você tem que limpar.

Professora: O que é *sujeira*, Daniel?

Daniel: Tipo assim, se você jogar algo no chão, é uma *sujeira*.

Professora: O que é *sujeira*, Peterson?

Peterson: *Sujeira* fica no chão, e você tem que varrer pra tirar.

Professora: Gael, o que é *sujeira*?

Gael: Quando alguma coisa tá muito suja.

Professora: O que é *sujeira*, Vinicius?

Vinicius: Quando a gente come, tem que jogar no lixo. E come alguma coisa, tem que jogar.

Professora: O que é *sujeira*, Nuno?

Nuno: Quando alguém derruba algumas coisas, fica uma bagunça.

Professora: Agora, vamos pensar na próxima palavra: *saco plástico*. O que é *saco plástico*? Vamos ver quem é que sabe só falar para mim. Levanta a mão quem quer falar.

Professora: O que é *saco plástico*, Nuno?

Nuno: *Saco plástico* é, não sei.

Professora: O que é *saco plástico*, Gael?

Gael: *Saco plástico* é uma coisa, quando você compra alguma coisa e vem com isso dentro.

Professora: O que é *saco plástico*, Vinicius?

Vinicius: Quando... Quando que uma pessoa bebe, tem que jogar no lixo.

Professora: O que é *saco plástico*, Daniel?

Daniel: Não pode jogar *saco plástico* no lixo.

Professora: O que é *saco plástico*, Levi?

Levi: *Saco plástico* é um saco que é muito mole.

Professora: Quem mais quer falar? Deixa eu ver. Isabela, o que é *saco plástico*?

Isabela: Quando a gente cata, fica mole na mão.

Professora: Gaspar, o que é *saco plástico*?

Gaspar: *Saco plástico*... ele é bem mole. Quando a gente pega, ele é bem mole, a gente joga no lixo.

Professora: Peter, o que é *saco plástico*?

Peter: Quando que a gente... noi faz muita *sujeira*, noi pega o saco, depois noi põe no saco de lixo.

Professora: Isadora, que que é *saco plástico*?

Isadora: O saco fica no balde.

Professora: O que é *saco plástico*, Fernando?

Fernando: *Saco plástico* é tipo uma sacola, e ela mole.

Professora: O que é *saco plástico*, Micael?

Micael: É um saco muito mole.

Professora: O que é *saco plástico*, Alice?

Alice: Saquinho... saco... saco, como assim? Você tiver algum *lixo*, precisa, como assim? Você precisa da pazinha, da vassoura, você tá barrendo alguma coisa, você vai precisar colocar na pazinha o *lixo* e pegar uma sacola. E, aí, o *lixo* que estava na pazinha tem que colocar na sacola.

Professora: Pablo, o que é *saco plástico*?

Pablo: É quando você compra, no mercado, aí você tira as compras, e põe o saco pra você usar.

Professora: Muito bem! Falamos todas as palavras que a professora selecionou.

Apêndice 2 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de comparação e diferenciação (LURIA, 1986) para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

Professora: Tá prontinho, vamos lá então. Vamos para a primeira atividade, na primeira atividade, eu vou mostrar para vocês, e vocês vão me responder, o que há de comum, então, olha lá, eu vou colocar as figuras, você ou a vamos recapitular. Ontem nós conversamos sobre o que é *lixo*, lembra? Vocês falaram para mim o que é *lixo* aí hoje? Eu vou mostrar algumas imagens e vou fazer umas perguntas. Quem quiser responder o levanta a mão que eu vou até o lugar para a criança responder, tudo bem?

Todos os alunos: Sim

Professora: Então, vamos lá. O que há de comum entre, olha lá, você vai olhar essas duas imagens e você vai me dizer, o que há de comum entre essas garrafas de vidro sujas, garrafa, pote, e esse monte de também, garrafas de plástico, de vários tipos, de vários tamanhos. O que há de comum entre esses dois, entre essas duas figuras?

Levanta a mão que eu vou passar deixando você falar.

Professora: Isabela, o que há de comum entre as duas figuras?

Isabela: É que tem muita garrafa.

Professora: O que há de comum?

Fernando: Aquele dali que tem bastante coisa.

Professora: Que coisa?

Fernando: Tem garrafa, tem pote, tem mais coisa que o outro.

Professora: O que há de comum entre as duas figuras?

Gabriel Fagundes: Tem papel, garrafa diferente.

Professora: O que há de comum?

Micael: tem papel, copo, i balde, vidro e tem garrafa, tudo isso

Professora: O que há de comum, Alice?

Alice: de comum, cada tá diferente, um a garrafa é de vidro outra é de plástico

Professora: É Vinicius, o que há de comum?

Vinicius: A garrafa de plástico é muito importante, porque a garrafa de vidro é muito diferente.

Professora: Pablo, o que há de comum?

Pablo: A garrafa de plástico tem todos os tipos e a garrafa de vidro não

Professora: Gael, o que há de comum?

Gael: Porque a imagem de lá, tem mais coisas do que as da garrafa.

Professora: Luan, o que há de comum?

Luan: Não quero falar.

Professora: O que há de comum, Peterson?

Peterson: É que no outro tem mais garrafas de vidro e o outro tem mais garrafas de plástico do que de vidro.

Professora: Cláudia, o que há de comum?

Cláudia: Tem mais garrafa de vidro do outro lado do que garrafa de plástico.

Professora: Daniel, o que há de comum?

Daniel: As duas todas suja o meio ambiente.

Professora: Alguém mais? Vamos para próxima, olha lá próxima imagem, o que há de comum entre, a lixeira e um saco de *lixo*? Vamos lá, levanta a mão que eu vou deixar falar.

Professora: Micael, o que há de comum entre a lixeira e o saco de *lixo*?

Micael: Vai ter que jogar a lixeira onde alguma coisa você come, se é velha, coloca algumas coisas é velha ai, depois você coloca no *lixo* e depois o caminhão de *lixo* pega.

Professora: Alice, que há de comum entre a lixeira e o saco de *lixo*?

Alice: Em comum é que o saco, ele é diferente, ele é preto e o *lixo* também é diferente.

Professora: O que há de comum, Yasmin Souza, entre as duas imagens?

Yasmin Souza: É pra por o papel no, no, no balde.

Professora: O que há de comum?

Micael: É que a lixeira pode botar muito mais coisa do que o vasilho pequeno

Professora: O que há de comum entre a lixeira e o saco de *lixo*?

Fernando: Porque o saco de *lixo* não cabe na lixeira.

Professora: O que há de comum, Isabela, entre a lixeira e o saco de *lixo*?

Isabela: É que a lixeira veio mais pra frente e o saco de *lixo* os cachorros e os gato pode rasgar.

Professora: O que há de comum entre a lixeira e o saco de *lixo*?

Gabriel Fagundes: Quando você come um negócio você joga no *lixo* e depois você pode e depois a gente vai pra caminhão de *lixo* e depois a gente come outras coisas e joga no *lixo*.

Professora: Pablo, o que há de comum entre a lixeira e o saco de *lixo*?

Pablo: O saco de *lixo* da pra por mais coisa, a lixeira dá pra por pouca

Professora: Vinicius, o que há de comum entre as duas imagens?

Vinicius: Porque o saco é grande e a lixeira é pequena.

Professora: Daniel, o que há de comum?

Daniel: Os dois limpam o meio ambiente.

Professora: Cláudia, o que há de comum?

Cláudia: Não sei

Professora: Quem mais levantou a mão?

Professora: O que há de comum, Gael?

Gael: Porque a lixeira cabe menos coisa e o saco de *lixo* cabe mais.

Professora: Vamos para as próximas imagens então, olha lá, de novo, o que há de comum? Olha lá, aqui, nós temos um tipo, um prato com a lâmpada, escova de dente usada, a bisnaguinha de creme dental, várias coisas e o outro nós temos o que? Casca de banana, pó de café, casca de ovo, restinho de cenoura, e aí olhando para essas duas imagens. O que é que tem de comum, entre essas duas imagens? Levanta a mão quem quer responder.

Professora: Micael, o que há de comum entre essas duas imagens?

Micael: É, que são uma *sujeira*, tem muita banana, tipo se deixar uma banana no chão, alguém pode escorregar.

Professora: Quem mais, Levi o que tem em comum entre as duas imagens?

Levi: Porque as lâmpadas e um monte de móveis tá no prato?

Professora: que você acha que tem em comum entre as duas imagens, olhando para as duas imagens

Levi: o que nois passar por aí, nois tem que limpar.

Professora: Quem mais, Fernando, o que tem de comum entre as duas imagens?

Fernando: É que aquela ali, tem lâmpada, tem bastante coisa porque é que tem bastante, como que vai, tipo pegar água, porque não vai ter luz pra pegar.

Professora: Quem mais levantou a mão, Vinicius, o que tem de comum nas duas imagens?

Vinicius: Aquela é pouco, mas aquela tem muitas.

Professora: Gael, o que tem em comum entre as duas imagens?

Gael: Porque do outro lado, do lado de lá, tem coisa mais tecnológica e do lado de lá tem coisa mais usada.

Professora: Peterson?

Peterson: No outro tem mais *sujeira*, no outro tem mais, mais coisa usada.

Professora: Daniel?

Daniel: Um é mais novo do que outro.

Professora: Cláudia, as duas imagens o que tem em comum? O que há de comum entre as duas?

Cláudia: Uma tem mais e uma tem menos.

Apêndice 3 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - quarto excluído - (LURIA, 1986) para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

Professora: Vamos, lá próximas imagens, olha lá, essa atividade, é assim oh, eu estou mostrando quatro imagens pra vocês, estão vendo? Olha lá as quatro imagens aqui. Você vai pensar, qual é imagem, se eu falar pra você, exclui uma imagem, qual imagem você excluiria?

Todos: A planta

Professora: Peraí aí, levanta a mão quem quer falar, e aí

Professora: Só um minutinho

Professora: Nós vamos olhar essas quatro imagens, e nós vamos pensar em um nome, um conceito que a gente pode dar, pra que a gente possa colocar três imagens juntas e tirar desse conceito uma imagem, então se você for pensar aqui, qual é a imagem que você incluiria e qual nome você daria, então qual é a imagem que você vai incluir no mesmo conceito?

Professora: Olhando para essas quatro imagens, qual é as imagens que você pode incluir em um único conceito. Em uma única palavra e qual que você excluiria? Deu para entender? Alice?

Alice: A excluiria planta porque ela não é *lixo*.

Professora: Quem mais responder, qual a imagem que você excluiria e quais que você agruparia?

Micael: Ó, que é uma escolheria aquele *lixo* de garrafa?

Professora: Você tiraria o *lixo* de garrafa? Por quê?

Micael: Porque ela, quando alguma coisa bebe, tem que jogar no *lixo* aí, caminhão do *lixo* pega e depois joga lá embaixo.

Professora: Olhando para aquelas imagens, qual é a que você excluiria do conceito, da palavra? Uma única palavra para conceituar aquelas imagens, qual que você excluiria, Levi?

Levi: A planta.

Professora: Por quê?

Levi: Porque aí, como vai jogar o *lixo* na planta, eu escolhi, as plantas.

Professora: Fernando. Qual você excluiria?

Fernando: Eu excluiria o *lixo* vermelho e não excluiria a planta.

Professora: Por que você não excluiria a planta?

Fernando: Porque.

Professora: Por que você escolheria um *lixo* vermelho e colocaria as outras três imagens, o *lixo* verde, o *lixo*, é vermelho, e a planta juntos?

Fernando: Porque o *lixo* vermelho ele tem bastante coisa.

Professora: Quem mais, levantou a mão. Vinicius, qual que você excluiria?

Vinicius: Planta.

Professora: Por que você excluiria a planta?

Vinicius: Porque a planta é marrom com a amarela.

Professora: Quem mais levantou a mão, daqui? Daniel, qual você excluiria?

Daniel: O girassol.

Professora: Por quê?

Daniel: Girassol só um e os três estão juntos e tem três *lixo*.

Professora: Cláudia, o que você excluiria?

Cláudia: O *lixo*

Professora: Por quê?

Cláudia: Pra ele não sujar a planta.

Professora: Pablo, qual você excluiria?

Pablo: Do girassol.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque você pode pegar um e dar pra nós.

Professora: Gael, qual você excluiria?

Gael: A da planta.

Professora: Por quê?

Gael: Porque ela tem um monte de planta.

Professora: Vamos para o próximo? Olha lá o próximo. Está acabando. Olha lá, agora nós temos quatro imagens lá. Olha lá. E agora você pensando em uma palavra. Qual é que você excluiria dali? Alice, qual você excluiria e por quê?

Alice: excluiria a coca.

Professora: Por quê?

Alice: Porque a coca não é *lixo*.

Professora: Você é Micael, qual você excluiria?

Micael: O *lixo*?

Professora: Qual?

Micael: Eu vou escolher a imagem do *lixo*, *lixo*.

Professora: Você excluir qual *lixo*?

Micael: O preto, saco preto.

Professora: Por que que você excluiria o saco preto?

Micael Porque ele fede.

Professora: Quem mais levantou a mão? Leo, qual você excluiria, Levi?

Levi: A coca.

Professora: Por que a coca?

Levi: Por que a coca? Abre ela pra jogar no saco preto, aí rasga.

Professora: Fernando, que que você excluiria?

Fernando: saco de *lixo* preto e deixava a coca.

Professora: Por quê?

Fernando: Porque daí eu vou poder beber.

Professora: Yasmim Silva, qual você excluiria dali?

Yasmim Silva: O *lixo*.

Professora: O *lixo*, o saco preto, por que você excluiria o saco preto?

Yasmim Silva: Porque depois eu podia tomar.

Professora: Tomar o que?

Yasmim Silva: A coca.

Professora: Quem mais levantou a mão?

Professora: Vinicius, que que você excluiria?

Vinicius: o saco preto é mais fedido.

Professora: Então você o excluiria?

Vinicius: Não, excluiria a coca.

Professora: Por quê?

Vinicius: Porque a coca ela mais, quando a gente compra, aí a gente bebe e joga no *lixo*.

Professora: Daniel, qual você excluiria?

Daniel: O saco de *lixo*.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque os dois outros estão vazios, aí dela dá mais espaço para a coca jogar.

Professora: Peterson, qual você excluiria?

Peterson: Excluiria o saco preto.

Professora: Por quê?

Peterson: Porque os outros estão vazio e ele tá cheio.

Professora: Pablo levantou a mão? Pablo, o que você excluiria?

Pablo: A coca.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque ela tem líquido para beber.

Professora: Gael, o que você excluiria?

Gael: É a lixeira amarela.

Professora: Por quê?

Gael: Porque eu podia beber a coca.

Professora: Vamos para o próximo. Olha lá, olhando essas quatro imagens. Qual é a que você excluiria e quais você incluiria na mesma palavra? Alice, qual você excluiria? Pensando em uma única palavra para os outros?

Alice: Negócio vermelho.

Professora: Nós temos a caçamba, a lixeira amarela, a lixeira prata de pedal e a vassoura, qual que você excluiria?

Alice: A lixeira amarela.

Professora: Por quê?

Alice: Porque a lixeira amarela é de outro *lixo*, já o certo, primeiro você precisa da bassoura para colocar o, você precisa da bassoura para barrer o chão e colocar no saquinho e depois lá na caçamba.

Professora: Quem mais levantou a mão? Peter, eu estou aqui. Micael, qual que você excluiria?

Micael: O *lixo* amarelo.

Professora: Por quê?

Micael: Porque de coloca *lixo* nele, aí o lixeiro passa, depois de *lixo*, depois ele pega, depois leva para outro lugar.

Professora: Levi, qual você excluiria?

Levi: O *lixo* prata.

Professora: Por quê?

Levi: Porque a vassoura você pode limpar, com a pazinha você jogava no *lixo* amarelo.

Professora: Fernando, qual você excluiria?

Fernando: A lixeira amarela.

Professora: Por quê?

Fernando: Porque aí cabe mais ou menos coisas.

Professora: Yasmim Silva, das quatro figuras ali, pensando em uma única palavra pra nomear, qual é que você excluiria que não caberia nessa palavra?

Yasmim Silva: É o vermelho.

Professora: Por quê?

Yasmim Silva: Porque quando a gente jogasse as coisas no *lixo*, caminhão de *lixo* vinha pega e jogar no *lixo*.

Professora: Quem mais levantou a mão aqui, Vinicius?

Vinicius: A lixeira grande cabe de mais coisas e dá pra gente brincar, só isso.

Professora: Daniel?

Daniel: Eu jogaria a vassoura.

Professora: Por que que você tira a vassoura?

Daniel: Porque eu estou entendendo é cabe mais *lixo*, ocupa mais espaço.

Professora: Cláudia, o que que você excluiria?

Cláudia: A caçamba.

Professora: Por quê?

Cláudia: Para não precisar jogar a vassoura no *lixo*.

Professora: Peterson?

Peterson: Eu excluiria a vassoura.

Professora: Por quê?

Peterson: Porque nos outro cabe muito mais *lixo*.

Professora: Quem mais, levantou a mão, fala, Gael?

Gael: Eu excluiria a caçamba

Professora: Por quê?

Gael: Porque dá pra gente brincar.

Professora: Pablo, o que você excluiria?

Pablo: A vassoura.

Professora: Por quê?

Pablo: O que eu ia falar memo? Dá pra brincar de linja.

Professora: Vamos para a próxima imagem. A próxima imagem, gente, é uma atividade que não é. Eu vou desligar agora o projetor e eu vou colocar umas figuras na lousa.

Apêndice 4 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - classificação livre - (LURIA, 1986) para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

(Realizada individualmente com os alunos Levi e Alice)

Professora: Eu vou desligar agora o projetor e eu vou colocar umas figuras na lousa. Prestem atenção nas figuras que eu vou colocar. E foram colocadas as seguintes figuras: pessoas em uma usina de *reciclagem* separando *lixo*, pilhas de *lixo* reciclável já separadas, caminhão da coleta seletiva, monte de *lixo* orgânico, monte de garrafas de vidro sujas, um monte de *lixo* reciclável e um monte de garrafas plásticas, uma *rua* de pedra, uma *rua* de asfalto, uma *rua* de terra, uma tubulação de *esgoto*, um rio de *esgoto*, uma imagem de um cano de *esgoto* por dentro.

Professora: Olhem essas imagens, e aí vocês vão pensar sobre elas. Como é que eu posso separar essas imagens de forma que elas fiquem agrupadas e eu posso dar um nome para elas? Está entendido?

Todos: Sim

Professora: Alice: como é que você separaria?

Alice: Como assim, a *rua* é com...

Professora: Então, vamos lá. Vem aqui e mostra para mim o que você colocaria tudo junto. Como você dividiria? O que que você colocaria em cada um desses lugares? Agora que você já separou as imagens, qual é o nome que você vai dar para essas figuras, aqui? O único nome igual para todos. Um único nome que engloba todas as figuras. Qual o nome que você vai dar para essas figuras que você colocou nessa mesa?

Alice: Essa daqui é resto de *lixo*. (E mostra a imagem que contém *lixo* orgânico)

Professora: Mas tem que ser o mesmo nome pra todo mundo.

Alice: Resto de *lixo*, resto de *lixo* e essa também, e essa também. (e apontou para todas as imagens do grupo)

Professora: Qual é o nome que você vai dar pra essas figuras?

Alice: *Rua*

Professora: Aqui tudo é *rua*?

Alice: Mais ou menos é que a *rua, rua, esgoto, esgoto*.

Professora: Então, separa aí. Ótima. Qual o nome que você vai dar para essas figuras, Alice? É o único nome para todas essas imagens; para as três imagens.

Alice: Caminhão de *reciclagem*... É coisa de ...

Professora: É um nome para as três. Você consegue dar um nome para as três imagens?

Alice: *Lixo* de *reciclagem*.

Professora: Agora, Alice: você vai redividir as imagens, em apenas três grupos. Como você formaria, três grupos? (A aluna realizou a distribuição das imagens em grupo)

Professora: Que nome você daria para esse grupo?

Alice: *Esgoto*.

Professora: Tem mais alguma imagem que você quer, aqui? Então, coloca aqui. Que nome você daria, aqui?

Alice: *Rua*

Professora: Tem mais alguma imagem que você colocaria nesse?

Alice: Tem.

Professora: Qual? Esse aí pode colocar em *rua* também?

Alice: Sim, porque os caminhão também anda na *rua*.

Professora: Muito bom! Eu falei três grupos. Esse, aqui, você falou que é do quê mesmo?

Alice: *Reciclagem*

Professora: Isso! Todas aqui são *reciclagem*?

Alice: Sim, esse aqui é resto de comida.

Professora: O que, não é? Como você colocaria? Ah, e aquelas lá como você colocaria? Olha lá aquelas duas. Você tem que ficar com três grupos. Pensa aqui, oh. Você está reorganizando em três grupos. Deu certo, agora? Pronto. Ó, então qual é o nome que você deu para esse grupo, que tem uma *rua* de pedra, uma *rua* de asfalto, uma *rua* de terra, e um caminhão de *reciclagem*? Qual nome você deu para esse grupo?

Alice: Para todas?

Professora: Um nome pro grupo todo.

Alice: *Rua*.

Professora: E esse aqui onde tem um cano de *esgoto*, uma tubulação de *esgoto*, outra tubulação que está saindo e um monte de *lixo* orgânico, onde tem banana, resto de maçã, casca de ovo, qual nome você deu para esse grupinho aqui?

Alice: *Esgoto* e resto de coisas.

Professora: E, aqui, você colocou essas imagens da lâmpada, da usina de *reciclagem*, do *lixo* de plástico, o *lixo* de vidro, uma usina de *reciclagem*, um saco de embalagem de alguma coisa, qual o nome que você deu para esse grupo?

Alice: *Reciclagem*.

Professora: Quem mais quer vir dividir as imagens?

Todos: Euuuu

Professora: Pode vir você, Levi: Divide nas carteiras do jeito que você quiser.

(Aluno divide as imagens em grupos)

Professora: Qual o nome que você vai dar para esse grupo, Levi? Eu quero um único nome para todas as imagens juntas.

Levi: *Esgoto*

Professora: Todos eles são *esgoto*? É esse nome que você quer dar? Então, tá.

Professora: Qual nome você vai dar para essas imagens, aqui?

Levi: Reciclado

Professora: E esse aqui?

Levi: Encomenda

Professora: E essa aqui?

Levi: *Esgoto*

Professora: Agora, Levi, você tem de pensar em um nome e redividir essas imagens em apenas 3 grupos. Como você dividiria em 3 grupos? Como você dividiria em um nome para cada um dos 3 grupos.

(Aluno divide)

Professora: Que nome que você está pensando naquele ali? Pode ir fazendo? Três grupos, está? Já está em três grupos? Ainda não está, olha tem cinco grupos, eu falei que tem que estar em três grupos. E, aí, onde você coloca esses? Qual o nome que você dá para essas imagens?

Levi: *Reciclagem*.

Professora: Essas?

Levi: *Esgoto*.

Professora: E essa?

Levi: O caminhão levando pro *esgoto*.

Professora: Muito bem! Pode sentar lá, Levi:

(Realizada coletivamente)

Professora: Vocês vão falar para mim como eu devo distribuir as imagens. Eu vou colocar esta imagem do caminhão da coleta seletiva aqui. Se tiver mais alguma imagem que pertença a esse grupo, vocês vão me falar se eu coloco aqui junto, ou se eu coloco em outro grupo, tá bom! Combinado? E essa imagem aqui (monte de garrafas de vidro sujas), onde eu coloco?

Todos: Ali.

Professora: Ali aonde?

Todos: Do outro lado

Professora: Do outro lado formando um outro grupo lá? (os alunos sinalizam que sim) Ótimo!

Professora: Essa imagem com cascas, pó de café e resto de frutas, eu coloco ali? (junto com o monte de garrafas sujas)

Todos: Sim.

Professora: E esse aqui (imagem da *rua* de asfalto) onde eu coloco?

Alguns alunos: Coloca embaixo do caminhão.

Professora: Junto do caminhão?

Todos: Sim.

Professora: Muito bem! Lembra que depois, vocês vão ter que dar um nome para esse grupo. Um nome para cada um dos dois grupos e para outros grupos, se vocês fizerem, tá bom?

Todos: Tá bom

Professora: Vocês podem fazer quantos grupos vocês quiserem. Esse aqui? (imagem da *rua* de terra)

Todos: Ali. (indicam o grupo que tem a imagem do caminhão da coleta seletiva e da *rua* de asfalto)

Professora: Muito bom! Vai ficar aqui junto. Agora, esse aqui? (imagem da *rua* de pedra)

Todos: Ali. (indicam o grupo que tem a imagem do caminhão da coleta seletiva, da *rua* de asfalto e da *rua* de terra)

Professora: Junto com a *rua* de terra?

Todos: Sim

Professora: Ótimo! Vamos ver o próximo. Olha, e esse aqui? (imagem de um cano de *esgoto* por dentro)

Todos: Ali. (indicam o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas e outra com cascas, pó de café e resto de frutas)

Professora: Coloca junto com esse aqui?

Todos: Sim

Professora: E esse aqui, onde eu coloco? (imagem de um monte de *lixo* reciclável)

(Ficaram indecisos)

Professora: Quer fazer um novo grupo?

Todos: Não.

Professora: Quem concorda em fazer um novo grupo levanta a mão? (Ninguém se manifestou). Quem concorda em colocar aqui? (grupo que tem a imagem do caminhão da coleta seletiva, da *rua* de asfalto, da *rua* de terra e da *rua* de pedra)

A maioria: Não

Professora: Aqui?... (indica o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas, outra com cascas, pó de café e resto de frutas e outra com um cano de *esgoto* por dentro)

A maioria: Sim

Professora: A maioria mandou colocar aqui. Vamos para o próximo. (imagem da tubulação de *esgoto*)

Todos: Ali (indicam o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas, outra com cascas, pó de café e resto de frutas, outra com um cano de *esgoto* por dentro e outra com um monte de *lixo* reciclável)

Professora: Oh! Vocês estão pensando em qual palavra que vocês vão dar para este grupo? E nome desse grupo? Vamos ver. E esse aqui, eu coloco onde? (imagem de pessoas em uma usina de *reciclagem*, separando *lixo*)

Todos: Ali (indicam o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas; outra com cascas, pó de café e resto de frutas; outra com um cano de *esgoto* por dentro; outra com um monte de *lixo* reciclável e outra com a tubulação de *esgoto*)

Professora: Aqui?

Todos: Sim

Professora: E essa aqui, eu coloco onde? (imagem de um monte de garrafas plásticas)

Todos: Ali. (indicam o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas; outra com cascas, pó de café e resto de frutas; outra com um cano de *esgoto* por dentro; outra com um monte de *lixo* reciclável; outra com a tubulação de *esgoto* e outra com de pessoas em uma usina de *reciclagem*, separando *lixo*)

Professora: Aqui?

Todos: Sim

Professora: E essa aqui, eu coloco onde? (imagem do rio com *esgoto*)

Todos: Ali (indicam o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas; outra com cascas, pó de café e resto de frutas; outra com um cano de *esgoto* por dentro; outra com um monte de *lixo* reciclável; outra com a tubulação de *esgoto*; outra com de pessoas em uma usina de *reciclagem*, separando *lixo* e outra com um monte de garrafas plásticas)

Professora: E essa aqui? (imagem de pilhas de *lixo* reciclável, já separadas)

Todos: Ali (indicam o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas; outra com cascas, pó de café e resto de frutas; outra com um cano de *esgoto* por dentro; outra com um monte de *lixo* reciclável; outra com a tubulação de *esgoto*; outra com de pessoas em uma usina de *reciclagem*, separando *lixo*; outra com um monte de garrafas plásticas e outra com o rio com *esgoto*)

Professora: Ali?

Todos: Sim

Professora: E essa aqui? (imagem de embalagem de plástico vazia com etiqueta)

Todos: Ali (indicam o grupo que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas; outra com cascas, pó de café e resto de frutas; outra com um cano de *esgoto* por dentro; outra com um monte de *lixo* reciclável; outra com a tubulação de *esgoto*; outra com de pessoas em uma usina de *reciclagem* separando *lixo*; outra com um monte de garrafas plásticas; outra com o rio com *esgoto* e outra com pilhas de *lixo* reciclável, já separadas)

Professora: Aqui?

Todos: Sim.

Professora: Agora, nós vamos pensar qual é o nome que eu vou dar para esse grupo, aqui? (Grupo 1 que tem a imagem do caminhão da coleta seletiva, da *rua* de asfalto, da *rua* de terra e da *rua* de pedra)

Alguns alunos: Pode ser estrada

Professora: E qual é o nome que eu vou dar para esse outro grupo aqui? (Grupo 2 que tem a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas; outra com cascas, pó de café e resto de frutas; outra com um cano de *esgoto* por dentro; outra com um monte de *lixo* reciclável; outra com a tubulação de *esgoto*; outra com de pessoas em uma usina de *reciclagem*, separando *lixo*; outra com um monte de garrafas plásticas; outra com o rio com *esgoto*; outra com pilhas de *lixo* reciclável, já separadas e outra com embalagem de plástico vazia com etiqueta)

Professora: Levanta a mão quem quer falar. Eu vou perguntar o porquê.

Professora: Qual é o nome desse último grupo, Isabela?

Isabela: *Lixo*.

Professora: Por que é *lixo*?

Yasmim Silva: Porque tem muita *sujeira*.

Professora: Qual é o nome que você vai dar para esse último grupo, Borelli?

Peter: *Esgoto*

Professora: *Esgoto*, por que *esgoto*?

Peter: Porque *esgoto* é muito fundo.

Professora: Mas isso aqui ó, esse monte aqui de garrafa, eu posso chamar de *esgoto*?

Todos: Não.

Professora: Levi, que nome você vai dar para o grupo 2?

Levi: *Lixo*.

Professora: *Lixo*. Você, Micael, que nome vai dar para aquele grupo 2?

Micael: *Lixo*.

Professora: Alice, que nome você vai dar para aquele grupo 2?

Alice: *Lixo* também.

Professora: Cláudia, que nome você vai dar para aquele grupo 2?

Cláudia: Reciclável.

Professora: Que nome você vai dar para aquele grupo 2?

Peterson: *Lixo*.

Professora: Que nome você vai dar para aquele grupo 2?

Vinicius: É... eu vou dar... a procura... é um negócio que tem cocô.

Professora: E que nome que você vai dar para ele? Para aquele grupo 2 de imagens?

Vinicius: É cocozinho.

Professora: Mas, ali, todos é o mesmo nome? Oh, gente! Nesse grupo 2, aqui, teve aluno que falou, eh *lixo*, reciclável, *esgoto*. Foram os 3 nomes que eu mais ouvi. Agora, eu posso pensar, será que dá pra gente pensar em refazer esse grupo 2 aqui?

Todos: Sim.

Professora: Tem como a gente separar mais um pouquinho?

Todos: Sim.

Professora: Como é que dá pra separar mais um pouquinho, colocar *lixo* com *lixo*. Vamos pensar, então, o que é *lixo*? Isso aqui é *lixo*? (indica um monte de garrafas de vidro sujas)

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos colocar pra cá. Vamos fazer um outro grupo, aqui do meio, para ficar três grupos. O que mais? Essa aqui é? (imagem de um monte de *lixo* orgânico)

Todos: Sim.

Professora: Essa? (imagem de uma tubulação de *esgoto*)

Todos: Não.

Professora: Que nome eu poderia dar pra esse (imagem de um cano der *esgoto* por dentro), então?

Todos: *Esgoto*.

Professora: Então, o que for de *esgoto* nós vamos deixar pra cá. Tá bom? Tudo bem?

Todos: Sim.

Professora: Então, nós vamos dar um nome. Aqui, já falaram qual o nome que vocês deram a esse grupo?

Alguns alunos: *Rua*

Outros alunos: Estrada.

Professora: *Rua*, estrada. Uns falaram *rua*, outros, estrada. Aí qual é o nome que você vai dar pra esse grupo?

Alguns alunos: *Reciclagem*

Outros alunos: *Lixo*.

Professora: Tem gente falando *reciclagem*, tem gente falando *lixo*.

Professora: Vamos continuar redistribuindo. E esse (imagem de um monte de *lixo* reciclável) aqui, onde eu coloco?

Todos: No *lixo*.

Professora: Qual nome vai ser dado, aqui?

Todos: *Esgoto*.

Professora: E esse (imagem de um rio de *esgoto*) aqui, onde eu coloco?

Todos: No grupo do *esgoto*.

Professora: E esse (imagem de pessoas em uma usina de *reciclagem*, separando *lixo*) aqui, onde eu coloco?

Todos: No *lixo*.

Professora: E esse aqui? (um monte de garrafas plásticas)

Todos: No *lixo*.

Professora: E esse aqui? (imagem de uma pilha de *lixo* reciclável, já separadas)

Todos: No *lixo*.

Professora: E esse aqui? (imagem de embalagem de plástico vazia com etiqueta)

Todos: No *lixo*.

(Foram formados os seguintes grupos: Grupo 1 com a imagem do caminhão da coleta seletiva, da *rua* de asfalto, da *rua* de terra e da *rua* de pedra; Grupo 2 com a imagem de um monte de garrafas de vidro sujas; outra com cascas, pó de café e resto de frutas; outra com um monte de *lixo* reciclável; outra com de pessoas em uma usina de *reciclagem*, separando *lixo*; outra com um monte de garrafas plásticas; outra com pilhas de *lixo* reciclável, já separadas e outra com embalagem de plástico vazia com etiqueta; Grupo 3 com a imagem de um cano de *esgoto* por dentro; outra com a tubulação de *esgoto*; outra com o rio com *esgoto*.)

Professora: Agora, eu vou chamar o aluno que quiser vir aqui. Yasmim Silva, pra esse grupo 1, aqui, qual vai ser o nome?

Yasmim Silva: *Rua*.

Professora: E esse, grupo 2?

Yasmim Silva: *Lixo*

Professora: E esse, grupo 3?

Yasmim Silva: *Esgoto*.

Professora: Quem mais vai vir?

Todos: Eu

Professora: Levanta a mão que eu vou chamar. Fernando, qual vai ser o nome desse, grupo 1?

Fernando: Estrada

Professora: Por que estrada?

Fernando: Porque tem *rua*, tem estrada tem... eh... terra, caminhão e casa.

Professora: Qual vai ser o nome que você vai chamar aqui? (grupo 1)

Fernando: Estrada

Professora: E aqui? Qual o nome você vai dar para este grupo 2?

Fernando: *Lixo*

Professora: Por quê?

Fernando: Porque tem bastante coisa, garrafa, bastante coisa.

Professora: Qual o nome você vai dar para este aqui? (grupo 3)

Fernando: *Esgoto*

Professora: Por quê?

Fernando: Porque *esgoto* fica na água suja.

Professora: Pode sentar-se. Vem Levi, qual o nome você vai dar para esse aqui? (grupo 1)

Levi: *Rua*.

Professora: Por quê?

Levi: Porque tem um monte de *rua*.

Professora: E esse grupo 2?

Levi: *Lixo*.

Professora: Por quê?

Levi: Porque tem garrafa, copo, tampa.

Professora: Esse grupo 3?

Levi: *esgoto*.

Professora: Por quê?

Levi: Tem um monte de água.

Professora: Vem, Micael. Micael, esse grupo 1, que nome você vai dar para ele?

Micael: Estrada.

Professora: Por quê?

Micael: Porque tem muita estrada.

Professora: Que nome você vai dar para esse? (grupo 2)

Micael: *Lixo*.

Professora: Por quê?

Micael: Porque tem muita garrafa e mais coisa de *lixo*.

Professora: E aqui, que nome você vai dar para esse grupo 3?

Micael: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Micael: Porque *esgoto* tem um monte de *lixo* e é fedido.

Professora: Pode sentar-se. Vem, Alice. Que nome você vai dar para esse grupo 1, Alice?

Alice: *Rua*.

Professora: Por quê?

Alice: Porque tem um monte de *rua*, eh... também o caminhão também anda na *rua*.

Professora: Que nome você vai dar para esse Alice? (grupo 2)

Alice: A *reciclagem*.

Professora: Por quê?

Alice: Porque tem um monte de *lixo*.

Professora: E que nome você vai dar para esse? (grupo 3)

Alice: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Alice: Porque tem um monte de água e dentro do *esgoto* tem um monte de *lixo*.

Professora: Vem, Isadora. Que nome você vai dar para esse grupo, Yasmin?

Isadora: *Rua*.

Professora: Por quê?

Isadora: Porque está fazendo ondas.

Professora: Que nome você vai dar para esse grupo 2?

Isadora: *Lixo*.

Professora: Por quê?

Isadora: Porque o *lixo* tem um monte de garrafa.

Professora: Que nome você vai dar para esse grupo 3?

Isadora: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Isadora: Porque tem um monte de água.

Professora: Vem, Peter. Que nome você vai dar para esse grupo 1, Pedro?

Peter: *Rua*.

Professora: Por quê?

Peter: Porque tem estrada.

Professora: E esse grupo 2, que nome você vai dar para ele?

Peter: *Lixo*.

Professora: Por quê?

Peter: Porque tem um montão de garrafa *lixo*. Garrafa de plástico.

Professora: Que nome você vai dar para esse? (grupo 3)

Peter: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Peter: Porque é fundo.

Professora: Vem, Vinicius. Vinicius, que nome você vai dar para este? (grupo 1)

Vinicius: *Rua*.

Professora: Por quê?

Vinicius: Porque parece... porque é *rua*.

Professora: Que nome você vai dar para esse grupo 2?

Vinicius: *Reciclagem*.

Professora: Por que *reciclagem*?

Vinicius: Porque é sujo.

Professora: E esse, aqui, que nome você vai dar? (grupo 3)

Vinicius: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Vinicius: Porque tem água, cocô, só.

Professora: Davi, que nome você vai dar para esse grupo 1 de figuras?

Daniel: Estrada.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque é uma estrada. Cada estrada, um tipo diferente.

Professora: E esse grupo 2, que nome você vai dar para ele?

Daniel: *Lixo*.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque *lixos* diferentes.

Professora: E esse, aqui, que nome você vai dar? (grupo 3)

Daniel: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Daniel: Toda a água está poluída.

Professora: Peterson está com a mão levantada. Vem, Peterson. Que nome você vai dar para esse? (grupo 1)

Peterson: Estrada.

Professora: Por quê?

Peterson: Porque tem bastante *rua*.

Professora: E esse grupo 2, que nome você vai dar?

Peterson: *Lixo*.

Professora: Por que *lixo*?

Peterson: Porque tem bastante saco, bastante garrafa e bastante sacola.

Professora: E esse grupo 3, que nome você vai dar para ele?

Peterson: *Esgoto*.

Professora: *Esgoto*? Por quê?

Peterson: Porque água é suja.

Professora: Pode sentar-se. Vem, Cláudia. Cláudia, que nome você vai dar para este grupo 1, aqui?

Cláudia: Estrada.

Professora: Por quê?

Cláudia: Porque passa carro.

Professora: Que nome você vai dar para este grupo 2, aqui?

Cláudia: *Lixo*.

Professora: Por quê?

Cláudia: Porque... porque tem que jogar no *lixo*.

Professora: E, aqui, que nome você vai dar para esse? (grupo 3)

Cláudia: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Cláudia: Porque é por onde passa a água.

Professora: Vem, Gael. Que nome você vai dar para esse grupo 1?

Gael: *Rua*.

Professora: Por quê?

Gael: Porque tem um monte de *rua*.

Professora: E esse grupo 2, que nome você vai dar para ele?

Gael: *Reciclagem*.

Professora: Por quê?

Gael: Porque tem um monte de *lixo* e garrafa.

Professora: E esse grupo 3, que nome você vai dar para ele?

Gael: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Gael: Porque tem um monte de água.

Professora: Pode sentar-se. Vem, Pablo. Que nome você vai dar para esse grupo 1?

Pablo: *Cidade*.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque é um *mundo* que a gente vive.

Professora: E esse grupo 2, aqui? Que nome você vai dar para ele?

Pablo: Lixão.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque é *lixo*.

Professora: E esse grupo 3, aqui? Que nome você vai dar para ele?

Pablo: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque tem um monte de *lixo* e tem muita água.

Professora: Peter, pode vir. Pedro, que nome você vai dar para esse grupo 1?

Peter: É *cidade*.

Professora: Por quê?

Peter: Porque é onde nós mora.

Professora: E esse grupo 2? Que nome você vai dar para ele?

Peter: *Lixo*.

Professora: Por que *lixo*?

Peter: Porque tem um montão de *lixo*, garrafa ...

Professora: E esse grupo 3? Que nome você vai dar para ele?

Peter: *Esgoto*.

Professora: Por quê?

Peter: Porque *esgoto* é fundo, muito nojento e tem *lixo*.

Professora: Ah! Peter, você foi de novo. Gente, não é para ir 2 vezes, é uma vez só. Gaspar, que nome você daria para esse grupo 1 de imagens?

Gaspar: *Rua*.

Professora: Por quê?

Gaspar: Porque está passando um monte de carro lá.

Professora: E o nome desse grupo 2 de imagens, qual você daria?

Gaspar: *Lixo.*

Professora: Por quê?

Gaspar: Porque tem um monte de *sujeira*.

Professora: E esse grupo 3? Que nome você daria?

Gaspar: *Esgoto.*

Professora: Por quê?

Gaspar: Porque tem rato lá.

Professora: Muito bom, parabéns! Ótimo, gente, terminamos a atividade por hoje.

Apêndice 5 – Transcrição das enunciações produzidas durante a realização da atividade que define os conceitos *verbete* e *dicionário*

Professora: Nós fizemos algumas atividades que fazem parte de um projeto que chama Glossário literário infantil. Hoje, vamos continuar a fazer várias atividades pra gente produzir um glossário. No final, a gente vai ter um livro, com várias palavras e seu significado. Hoje, eu vou fazer a apresentação de todo o projeto, que está apresentado aqui, neste cartaz. E quais as partes que nós vamos ter que estudar para fazer esse livro nosso, esse Glossário literário infantil. Nós vamos fazer uma apresentação de dicionários infantis. Nós vamos fazer a leitura de um poema chamado dicionário. Depois, nós vamos ter a leitura de vários livros infantis. E, aí, quando nós fizermos a leitura desses livros infantis, vamos conversar sobre o que que está falando história lida, quais são as partes dessa história. Então, a gente vai fazer uma boa conversa sobre aquele livro que a professora leu para vocês. Às vezes, essa leitura pode durar mais de um dia; às vezes, eu vou ler uma, duas, três vezes a mesma história para vocês. Depois, nós vamos escrever coletivamente o significado de cada palavra que está escrita no cartaz. Depois, todo *mundo* junto vai escrever alguns verbetes. E, por último, nós vamos desenhar o que significa aquele verbete. Hoje, eu quero saber o que é que vocês sabem sobre verbete? Alguém já ouviu falar sobre verbete?

Alguns alunos: Não.

Professora: Ninguém ouviu falar sobre verbete?

Gael: Nunca ouvi essa palavra.

Professora: Agora, que eu estou falando pela primeira vez esta palavra para vocês, quando eu falo “verbeta”, vem alguma coisa na sua cabeça? Quem quiser falar, o que vem na sua cabeça quando eu falo verbete, levanta a mão. Permanece com a mão levantada, que eu vou passar perto para vocês poderem falar.

Professora: Cláudia, o que é verbete?

Cláudia: É uma coisa verde.

Professora: Levi, o que é verbete?

Levi: Tipo falando sorvete.

Professora: Peterson, o que é verbete?

Peterson: Verbeta parece verde.

Professora: Gael, o que é verbete?

Gael: Quando você fala parecido com o picolé.

Professora: Nuno, o que é verbete?

Nuno: É para a gente pensar.

Professora: Vinicius, o que é verbete?

Vinicius: É alguma coisa que faz xixi.

Professora: Ligia, o que é verbete?

Ligia: É uma coisa vermelha.

Professora: Micael, o que é verbete?

Micael: Coisa verde.

Professora: O que é verbete, Fernando?

Fernando: Vermelho.

Professora: Pablo, o que é verbete?

Pablo: Uma planta.

Professora: Agora, gente, vocês já me falaram o que vocês sabem, pensam sobre verbete. Agora, eu quero saber se você sabe, ou conhece um dicionário. Levanta a mão quem já ouviu falar de dicionário. Quem é que conhece um dicionário que já pegou um dicionário na mão? Gael, você conhece um dicionário?

Gael: Não.

Professora: Pablo, você conhece um dicionário?

Pablo: Sim.

Professora: Você, Luan. Conhece um dicionário?

Luan: Não.

Professora: Peterson, você conhece um dicionário?

Peterson: Não.

Professora: Cláudia, você conhece um dicionário?

Cláudia: Não.

Professora: Levi, você conhece um dicionário?

Levi: Não.

Professora: Ligia, você conhece um dicionário?

Ligia: Não.

Professora: Helen, você conhece um dicionário?

Helen: Não.

Professora: Daniel, você conhece um dicionário?

Daniel: Não.

Professora: Vinicius, você conhece um dicionário?

Vinicius: Sim.

Professora: Nuno, você conhece dicionário?

Nuno: Sim.

Professora: Alice. Você conhece dicionário?

Alice: Não.

Professora: Viviane, você conhece dicionário?

Viviane: Não.

Professora: Isadora, você conhece dicionário?

Isadora: Sim.

Professora: Peter, você conhece dicionário?

Peter: Não.

Professora: Gaspar, você conhece dicionário?

Gaspar: Sim.

Professora: Micael, você conhece dicionário?

Micael: Não.

Professora: Fernando, você conhece dicionário?

Fernando: Não.

Professora: Isabela você conhece dicionário?

Isabela: Não.

Professora: Agora, quem respondeu que já conhece dicionário. Quando você conheceu o dicionário, o que você viu? O que tem no dicionário? Vamos começar com o Pablo, o que você viu que tem no dicionário?

Pablo. Pelo.

Professora: Pelo no dicionário? Você já pegou um dicionário na mão? O que é um dicionário?

Pablo. Dicionário, um animal.

Professora: O que é um dicionário, Nuno?

Nuno: Voando.

Professora: Vinicius, o que é um dicionário?

Vinicius: Bicho.

Professora: O que é um dicionário, Cláudia?

Cláudia: É um bicho que tem asas.

Professora: O que é um dicionário, Gabriel?

Gael: É um animais.

Professora: Gente, dicionário é um livro. Vamos dizer assim a princípio. No dicionário tem várias palavras e seus significados. Então, hoje, eu vou apresentar alguns dicionários para vocês. Eu vou, a partir de agora, entregar, para cada um de vocês, um dicionário e vocês vão poder olhar o que é um dicionário. Dicionário é esse objeto e vocês, vão folhear ele e vão observar como é que está organizado o dicionário.

(Professora distribui um dicionário para cada aluno.)

Professora: Os dicionários não são todos iguais. Cada um está recebendo um dicionário diferente do amigo. Por quê? Porque dicionário não é um único. Não existe um único tipo de dicionário. Existem vários tipos de dicionários, inclusive estes dicionários que eu estou mostrando para vocês são dicionários organizados para crianças. Mas tem dicionário que tem mais palavras; tem dicionário que não tem ilustrações. Então, são dicionários diferentes destes que eu estou dando para vocês. Podem folhear, podem olhar, fiquem à vontade para conhecerem bem o que é um dicionário. Daqui a pouco eu vou perguntar para vocês, o que é um dicionário? Porque vocês estão com um dicionário na mão de vocês.

(Professora deixa que os alunos fiquem à vontade para manipular o dicionário.)

Professora: Agora eu vou passar trocando os dicionários pra você conhecer outro tipo de dicionário.

(Professora realiza a troca dos dicionários entre os alunos)

Professora: Vejam se é igual ao outro ou diferente.

(Professora deixa que explorem novamente os dicionários)

Professora: Agora que vocês já terminaram de olhar, vocês vão pensar. O que é um dicionário? Vou passar na mesa de todo *mundo* para vocês falarem, o que é um dicionário. Como você explicaria o que é dicionário para outra criança que não conhece dicionário? Isabela, o que é um dicionário?

Isabela: Dicionário é uma coisa que é para ler.

Professora: Fernando, o que é um dicionário?

Fernando: É um livro que tem bastante coisa para você ver.

Professora: Micael, o que é um dicionário?

Micael: Um livro que tem bastante letra.
 Professora: Alice, o que é um dicionário?
 Alice: Um livro.
 Professora: Isadora, o que é um dicionário?
 Isadora: É pra ler.
 Professora: O que é um dicionário, Peter?
 Peter: Não sei.
 Professora: Esse aí que você está vendo. O que você pode falar dele?
 Peter: Animal. (Abriu numa página que havia um animal desenhado)
 Professora: Gaspar, o que é um dicionário?
 Gaspar: Um livro para ler bastante.
 Professora: Nuno, o que é um dicionário?
 Nuno: Wale
 Professora: Pablo, o que é um dicionário?
 Pablo: Isso.
 Professora: O que é isso?
 Pablo: Livro.
 Professora: O que é um dicionário, Vinicius?
 Vinicius: Livro.
 Professora: Luan, o que é um dicionário?
 Luan: Uma coisa que tem muito escrito.
 Professora: Daniel, o que é um dicionário?
 Daniel: É para ler e tem muita coisa para aprender.
 Professora: Pedro, o que é um dicionário?
 Peterson: Dicionário é um livro.
 Professora: Cláudia, o que é um dicionário?
 Cláudia: Dicionário é um livro.
 Professora: O que é um dicionário, Helen?
 Helen: Para ler.
 Professora: Lígia, o que é um dicionário?
 Lígia: É um livro.
 Professora: Levi, o que é um dicionário?
 Levi: Um livro.
 Professora: A maioria de vocês falou que é um livro. Como é esse livro? Ele é igual os livros que vocês conheceram antes?
 Todos: Não.
 Professora: É igual aqueles livros que estão lá na estante, que vocês folheiam na hora que vão brincar de ler?
 Todos: Não.
 Professora: E qual é a diferença entre esse livro que vocês estão vendo agora, o dicionário e aqueles livros da estante que vocês brincam de ler? No que é diferente, Levi?
 Levi: Aquele lá é de brincar e esse é de ler.
 Professora: Alguém mais vê a diferença entre o livro da estante e esse aí que vocês estão vendo, hoje, pela primeira vez?
 Fernando: É porque esse tem muita coisa.
 Professora: O Fernando falou que esse aqui tem muita coisa. É verdade o que ele está observando?
 Alguns alunos: Sim.
 Professora: Gostaram de conhecer o dicionário?
 Todos: Sim.
 Professora: Vamos terminar a atividade por aqui, hoje. Amanhã a gente vai ter uma outra parte também com dicionário.

Apêndice 6 – Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do poema *Dicionário*, de José Paulo Paes

Professora: Eu já falei da proposta de trabalho do nosso projeto de escrita de um glossário. Já falei das etapas e, hoje, nós vamos continuar esse trabalho. Hoje é o dia da apresentação de um poema para vocês. E o nome do poema é *Dicionário*. Vou projetar o poema para vocês lerem. Vamos ver quem consegue ler o poema. Começa olhando como é o poema, como ele está escrito. Vamos observar bem como ele está escrito. Se tem alguma letra

que você reconhece. E, agora, eu vou fazer a leitura para vocês desse poema. Então, presta atenção. O nome do poema é *Dicionário*. E quem escreveu este poema foi José Paulo Paes. Vou pegar a régua grande para mostrar para vocês onde eu estou lendo:

(Leitura do poema)

- A. Aulas. Períodos de interrupção das férias.
- B. Berro. O som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.
- C. Caveira. A cara da gente quando a gente não for mais gente.
- D. Dedo. Parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.
- E. Excelente. Lente muito boa.
- F. Forro. O lado de fora do lado de dentro.
- G. Girafa. Bicho que quando tem dor de garganta, é um Deus nos acuda.
- H. Hoje. Ontem de amanhã. Ou o amanhã de ontem?
- I. Isca. Cavalo de Tróia para peixe.
- J. Janela. Portão de ladrão
- L. Luz. A coisa que se apaga, mas não com borracha.
- M. Minhoca. Cobra no Jardim da infância.
- N. Nuvem. Algodão que chove.
- O. Ovo. Filho da galinha que foi mãe dela.
- P. Pulo. Esporte, inventado pelos buracos.
- Q. Queixo. Parte do corpo que depois de um soco, vira queixa.
- R. Rei. Cara que ganhou coroa.
- S. Sopapo. O que acontece quando só papo não adianta.
- T. Tombo. O que acontece entre o escorregão e o palavrão.
- U. Urgente. Gente com pressa.
- V. Vagalume. Besouro, guarda noturno.
- X. Xará. Um outro que sou eu.
- Z. Zebra. Bicho que toma sol atrás das grades.

Professora: Gostaram do poema?

Alguns alunos: Sim. (Bateram Palmas)

Fernando: O mais que eu gostei foi o alfabeto.

Professora: Por quê? O que você observou no poema?

Fernando: Porque eu gosto muito do alfabeto e lá tem o alfabeto que a gente vai falando.

Professora: A é? Alguém mais observou alguma coisa neste poema?

Alguns alunos: Sim.

Professora: Agora, eu quero ouvir o que você observou no poema. Agora eu vou deixar cada um falar. Eu sei que todo *mundo* quer falar. O Fernando já falou. E, agora, eu vou deixar os outros falarem. Então, vamos lá. Ligia, do poema que a professora leu, o que você observou?

Ligia: O Vagalume.

Professora: Levi, o que você observou no poema?

Levi: Que as letras do poema é do alfabeto.

Professora: Micael, o que você observou?

Micael: As letras.

Professora: O que tem as letras?

Micael: Do alfabeto.

Professora: Alice, o que você observou?

Alice: As letras que a gente treina o A, E, I, O e o U

Professora: Tem as vogais. E a Isadora, o que você observou?

Isadora: Eu sei ler o alfabeto.

Professora: É? E no poema?

Isadora: Eu sei vê as letras.

Professora: O que você observou no poema, Peter?

Peter: Vagalume.

Professora: O que tem o vagalume?

Peter: Ele voa e ele tem luz.

Professora: Você falou o que você sabe sobre vagalume. E o poema o que está escrito no poema sobre vagalume? Você lembra?

Peter: Não.

Professora: Não? Então, eu vou ler para você, de novo, esse pedacinho. Fala de novo o que é o vagalume? O que você falou?

Peter: Ele voa e também tem luz.

Professora: Voa e também tem luz. Olha aqui, Pedro, como é que está escrito vagalume no poema.

V. Vagalume. Besouro, guarda noturno. (Professora lê o que está escrito no verbete "vagalume")

Professora: Por que você acha que está definido desta forma?

Peter. Não entendi.

Professora: Você não entendeu?

Peter: Não.

Professora: Daqui a pouco eu vou conversar sobre cada verso do poema. Tá bom? Gaspar, o que você observou no poema?

Gaspar: Eu observei a educação física.

Professora: E você, Pierre, o que observou?

Pierre: Observei o martelim.

Professora: Pablo, o que você observou?

Pablo: O dicionário tem o alfabeto.

Professora: E você, Cláudia, o que você observou?

Cláudia: O alfabeto.

Professora: E você, Peterson, o que você observou?

Professora: Vinicius, o que observou?

Vinicius: A caveira, quando a gente morre, só fica a cabeça.

Professora: E o Daniel, o que você observou?

Daniel: O ovo da galinha já está aparecendo a galinha. (indica a imagem)

Professora: Já está aparecendo a galinha? A imagem, né? Gael, o que você observou no poema?

Gael: A galinha.

Professora: Agora, que a maioria de vocês conseguiu observar o poema, como é o nome do poema mesmo?

Alguns alunos: Dicionário.

Professora: Por que você acha que o José Paulo Paes deu esse nome para esse poema?

Levi: Para a gente aprender a ler um pouco pra gente poder ver os objetos e vê o alfabeto.

Professora: O Peter falou o que ele sabe sobre o significado da palavra vagalume. Lembra o que você falou, Peter?

Peter: Vagalume voa e tem luz.

Professora: Isso quem falou isso foi o Peter. Mas o José Paulo Paes, o autor do poema, como ele define vagalume? O que ele fala que é vagalume?

Professora: Fernando?

Fernando: Vagalume só aparece de noite.

Professora: Não, mas isso é você quem está falando. Eu quero relembrar o que, o José Paulo Paes fala. O Peter falou que vagalume "voa e tem luz". Aqui no poema, José Paulo Paes, fala que "Besouro, guarda noturno". E, agora, quem é que está certo? É o Pedro, ou José Paulo Paes?

Alguns alunos: Pedro.

Professora: E por que o José Paulo Paes, o autor do poema, ele está errado quando fala que vagalume é um besouro guarda noturno?

Daniel: Ele parece muito um besouro.

Professora: Ele parece muito um besouro mesmo. Por que você acha que o autor falou que ele é um guarda noturno?

Alice: Porque ele faz as pessoas dormir.

Professora: Por que ele fala que o vagalume é um guarda noturno?

Alguns alunos: Porque ele brilha no escuro.

Professora: E isso. E o guarda noturno? Quando o guarda noturno aparece?

Vários alunos: À noite.

Professora: Exatamente. Então, vamos pensar. Para que que serve um dicionário?

Vários alunos: Para ler.

Professora: Para ler o que?

Alguns alunos: Alfabeto.

Professora: Só pra ler as letras do alfabeto?

Alguns alunos: Isso.

Professora: Quando é que a gente pega um dicionário para ler?

(Ninguém responde.)

Professora: Então, nós vamos continuar prestando atenção nisso, porque a professora vai continuar falando sobre dicionário. No poema, o José Paulo Paes escolheu uma palavra que começa com cada letra do alfabeto. Ele foi falando o que significa essa palavra para ele. Entenderam?

Alguns alunos: Sim.

Professora: Para o autor, o que significa aula? O que ele falou que é aulas? “O período de interrupção das férias”. E aí? Ele está certo? Para ele, significa isso. E aí ele foi definindo cada palavra que ele escolheu. O dicionário serve para isso, gente. Para a gente procurar a definição, o significado das palavras. Vocês já observaram o dicionário. Hoje, novamente eu vou distribuir os dicionários para vocês e vocês vão poder olhar o dicionário de novo e aí depois nós vamos comparar uma palavra como ela está definida. O que ela significa no dicionário e a mesma palavra, como está no poema. A palavra que eu escolhi foi “aulas”. O que significa “aulas” para o autor? “Período de interrupção das férias”.

Todos: “Período de interrupção das férias”.

Professora: O que é interrupção? Alguém sabe?

Professora: Fala, Vinicius. O que é interrupção?

Vinicius: Porque alguma coisa quando entra na gente, a gente morre.

Professora: Interrupção, gente, é alguma coisa. Quando a gente para depois continua. A nossa aula estava acontecendo e a professora de Arte chegou e nós a interrompemos?

Todos: Sim.

Professora: Nós a interrompemos e, agora, nós estamos fazendo o quê?

Alguns alunos: Continuando.

Professora: Continuando. Então, aulas é o período de interrupção das férias. Isso significa o quê?

Alguns alunos: Brincar.

Professora: Pararam as aulas, começaram as férias. Que é o período em que vocês brincam. Mas, depois das férias, vem o que de novo?

Alguns alunos: Aula.

Professora: Aula de novo. Eu quero que vocês guardem essa definição. Aulas é o “período de interrupção das férias”. Porque depois nós vamos ler no dicionário esse mesmo verbete, como ele vai estar escrito, vou fazer, então, a distribuição dos dicionários pra vocês verem. Eu vou deixar o poema, ali, projetado porque depois eu vou continuar. Os dicionários são todos diferentes. Observem, aí, novamente como estão escritos os verbetes do dicionário para a gente continuar. Observe como o dicionário está organizado. Como ele está organizado, gente? Todas as palavras estão misturadas?

Alguns alunos: Não.

Professora: Como elas estão separadas, então? Observem aí. Eu vou pegar um dicionário e vou procurar nesse dicionário, aqui, o que ele vai falar o que é a aula. Quando eu começo a procurar uma palavra, o que eu tenho que observar primeiro, gente?

Alguns alunos: A letra.

Professora: Que letra eu tenho que observar primeiro?

Alguns alunos: A, B, C, D, E, F, G, H.

Professora: O que está escrito como definição? Eu vou ler, agora, como é que o autor desse dicionário, aqui, definiu o verbete aula.

Professora: Aula, “Aula é o conjunto de ensinamentos sobre um assunto que um professor expõe aos alunos durante um tempo marcado. Aula de Geografia. É, também essa exposição do professor e o tempo em que ela se realiza. Foi uma aula longa”. A mesma coisa que está escrito no poema é o que está escrito no dicionário?

Alguns alunos: Não.

Fernando: Não está as mesmas palavras.

Professora: Isso, Fernando. Não está as mesmas palavras. Mas e o sentido?

Fernando: É porque eles são diferentes.

Professora: Eles são diferentes, mas e o sentido? Algum deles está errado?

Alguns alunos: Não.

Professora: Os dois estão corretos?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos pensar agora. Uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes?

Pierre: Pode.

Professora: Por que pode, Pierre?

Professora: Vamos refazer a pergunta. O que está escrito no poema sobre o que é a aula está igual ao dicionário?

Alguns alunos: Não.

Professora: Existe um que está errado?

Alguns alunos: Não.

Professora: Isso mesmo! Então, uma mesma palavra pode ter significados diferentes?

Alguns alunos: Sim.

Professora: Nesse caso, aqui, pro José Paulo Paes, aula é um “período de interrupção de férias”. Lá, no dicionário, está falando o quê?. Vamos ler de novo o verbete do que é a aula “Aula é um conjunto de ensinamentos sobre um assunto que um professor expõe para os alunos, durante um tempo marcado. Eu, aqui, neste momento, eu estou dando aula?

Todos: Sim.

Professora: O importante é que vocês ouviram dois significados diferentes. E vocês viram que um não anula o outro. Certo? Por hoje, nós estamos parando com essa aula por aqui. Feche o dicionário que a professora vai recolher e guardar lá no fundo.

Apêndice 7 – Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do livro *A quarta-feira de Jonas*, de Socorro Acioli

Professora: Agora que vocês já observaram o livro. Eu gostaria de conversar com vocês sobre ele. Em relação ao livro, o que você achou do livro? O que você sentiu com o livro? Você gostou do livro?

Alguns alunos: Eu gostei.

Professora: Ele é um livro pesado, leve? Ele é áspero, ele é liso?

Alguns alunos: Liso.

Professora: Ele é pesado ou é leve?

Alguns alunos: Leve.

Professora: E o livro, ele tem cheiro?

Alguns alunos: Não.

Outros alunos: Sim.

Professora: Alguém cheirou ele?

Algun aluno: Eu cheirei. Tem cheiro de livro.

Professora: Tem cheiro de livro?

Algun aluno: Eu cheirei.

Professora: Quando você mexe no livro, ele faz algum barulho?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Alice: Você abre a folha. Faz barulho.

Professora: Barulho da folha, né?

Professora: E a capa? A capa é igual as outras folhas lá de dentro?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Tem diferença?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Qual é a diferença? Tem outras imagens? E aqui (mostrando a capa). Também é mais durinho. Existem imagens no livro?

Todos: Sim.

Professora: Vamos olhar para a capa. Olhando para essa capa, o que você está observando?

Alguns alunos: Um menino com binóculos, olhando o mar.

Professora: Mais alguma coisa?

Alguns alunos: Sim.

Alice: Ele está numa ponte.

Professora: Fala, Vinicius:

Vinicius: Ele tem um boné. Ele está fora da água.

Professora: Esse livro que eu vou ler para vocês chama *A quarta-feira de Jonas*. E quem escreveu foi a Socorro Acioli. Quando eu falo o nome, *A quarta-feira de Jonas*, do que é que você acha que vai falar desse livro? Vou deixar todo mundo falar.

Professora: Do que é que você acha que vai falar esse livro, Ligia?

Ligia: Não sei.

Professora: Você não tem ideia? (Ligia não responde)

Professora: Cláudia, do que você acha que vai falar o livro?

Cláudia: Das coisas que ele faz.

Professora: Das coisas que quem faz?

Cláudia: O menino.

Professora: Yasmin, do que você acha que vai falar o livro?

Isabela: Das coisas que ele faz.

Professora: Luan, do que que vai falar o livro?

Luan: Não sei.

Professora: Peterson, do que você acha que vai falar o livro?

Peterson: Do que ele vai fazer.

Professora: Daniel?

Daniel: Do que ele vai fazer.

Professora: Fernando?

Fernando: Não sei.

Professora: Pablo?

Pablo: Quinta-feira.

Professora: Vai falar de quinta-feira? (Pablo não responde)

Professora: Alice, do que vai falar o livro?

Alice: Eu também não sei.

Professora: Mas você não tem uma ideia, olhando assim? (Alice não responde)

Professora: Pierre, do que você acha que vai falar desse livro?

Pierre: Coisas boas para a gente aprender.

Professora: Micael duque vai falar o livro?

Micael: Não sei.

Professora: Nuno, do que você acha que vai falar desse livro?

Nuno: Pra gente ler, pra gente se divertir.

Professora: Gabriel do que vai falar o livro?

Gaspar: Pra ver toda a história.

Professora: Vinicius, do que vai falar o livro?

Vinicius: De segunda-feira.

Professora: Mas o nome é A quarta-feira de Jonas.

Vinicius: Quarta-feira de Jonas.

Professora: Isadora, do que vai falar o livro?

Isadora: Não sei.

Professora: Você não tem uma ideia? (Isadora não responde)

Professora: Antony do que vai falar o livro?

Antony: Uma aventura.

Professora: Uma aventura de quem?

Antony: Na Floresta.

Professora: Por que você acha que é na Floresta?

Antony: Porque eu acho que ele vai caminhar na Floresta.

Professora: Peter, do que vai falar o livro?

Peter: Não sei.

Professora: Não tem nenhuma ideia? (Peter não responde)

Professora: Helen, do que vai falar o livro?

Helen: Não sei.

Professora: Não tem nenhuma ideia. (Helen não responde)

Professora: Então, vamos lá então. Eu vou fazer aquela parte que vai passar um zíper na boca para fazer a leitura. Está bom? Vamos lá. Zíper, zíper za, a boquinha vai fechar, fechou. Zipou. (A seguir, é a leitura do texto) A quarta-feira de Jonas. Socorro Acioli. “Se você entrasse algum dia no quarto do Jonas. Descobriria rapidamente. Quais são as duas coisas de que ele mais gosta na vida: Revistas em quadrinhos e golfinhos. Pelo chão do quarto, quase não havia mais onde pisar de tantas revistas espalhadas, super-heróis para todo lado. Isso, Jonas era assinante de revistas em quadrinhos que chegavam pontualmente toda a quarta-feira e aumentavam a coleção. Já nas paredes do quarto, só enxergavam golfinhos. Eram painéis, fotos, matérias de revistas e desenhos dos nadadores sorridentes por todo o lado. Aos domingos, Jonas ia com o seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos brincando. Levava o seu binóculo superpotente e acompanhava os saltos da família de amigos que vivia por lá. Jonas os conhecia tão bem, que já sabia os seus nomes, Januária, a mãe. Juvêncio, o pai. Juvenal, o filho mais velho, e Júnior, o caçula. Claro. Os nomes foram inventados por Jonas em sua própria homenagem. Agora que você já conhece o Jonas, preciso lhe contar uma história que aconteceu com ele. Tudo começou em um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente. Entregou um *saco plástico* verde com o nome e o endereço de Jonas colado na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, jogou no chão de um de tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar. O vento levava o *saco plástico* pela rua. Voando como uma mancha verde pelo ar. No dia seguinte, enquanto Jonas lia a segunda revista. A chuva forte arrastava o *saco plástico* pelo chão, como se fosse um bicho sem forma. Na sexta-feira, Jonas leu a terceira revista, a melhor de todos. Enquanto o *saco plástico* caía em um *esgoto*. No sábado, Jonas releu as três revistas e começou a ler a quarta. Enquanto o saco subia e descia nas ondas do mar, perto de tantos outros sacos ao seu redor, como monstros intrusos. No domingo, Jonas leu a última revista. Preparou boné, óculos e foi com o pai até a ponte ingleses para observar os golfinhos, como faziam todos os domingos. Mas daquela vez. Não conseguiu ver nenhum. O biólogo que cuidava dos golfinhos, contou o que aconteceu. Júnior, o golfinho mais novo foi encontrado muito doente, cheio de sacos plásticos no estômago, não resistiu e morreu. Os outros golfinhos foram embora muito tristes, procurando um lugar melhor para morar. E nem sabia, mas dentre os plásticos no estômago do golfinho Júnior havia um saco verde. Os restos de uma etiqueta pregada, letras apagadas, onde um dia o nome de Jonas esteve escrito. Você gostou deste final? Nem eu.”

Professora: Vocês gostaram do final, gente?

Todos os alunos: Não.

Professora: O que aconteceu com os golfinhos?

Todos: Morreu.

Professora: Por que o golfinho Júnior morreu?

Algun aluno: Por causa do saco.

Professora: E você, gostou deste final?

Todos: Não.

(A professora continua a leitura do livro A quarta-feira de Jonas)

Professora: Nem eu. Na verdade, eu detestei. Não gosto de finais tristes. E se o Jonas e os Júnior tivessem outra chance? Esse é aquela quarta-feira. Quando tudo começou, fosse um dia diferente? Tudo recomeçou um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente, entregou um *saco plástico* verde com o nome e o endereço de Jonas colado na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, colocou no cesto de *lixo* reservado para os sacos plásticos. Deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabaram de chegar. Enquanto Jonas li a primeira aventura. Sua mãe levou o pacote de plástico para a estação de *reciclagem* no supermercado, perto de casa. No dia seguinte, enquanto Jonas lia a segunda revista. O caminhão da empresa de *reciclagem* coletava todos os sacos plásticos, inclusive aquele com o nome de Jonas colado na etiqueta. Na sexta-feira, Jonas leu a terceira revista, a melhor de todas. Enquanto o pessoal da estação de *reciclagem* separava os plásticos, vidros, papéis e encaminhava cada coisa para o lugar certo. No sábado, Jonas releu as três revistas e começou a ler a quarta. enquanto o plástico, juntamente com quilos de outros plásticos, era moído, lavado, seco e transformado em resina para fabricação de outras coisas. No domingo, Jonas leu a última revista, preparou o boné, o binóculo e foi com seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos, como faziam toda semana. Mas daquela vez, teve uma surpresa. Uma nova família de 4. Chegou para ficar? Eles souberam que ali o mar era limpo, bom pra viver. Januária, Juvêncio, Juvenal e Júnior pareciam muito contentes, correndo e pulando com os novos amigos. Jonas quebrava a cabeça para arranjar mais 4 nomes com a letra J e batizar a família que acabara de chegar. e no mar. A beleza de sempre, nada de *lixo*, nada de *sujeira*, só a natureza linda e cheia de vida como deve ser.”

Professora: Acabou a historinha, quem gostou, bate palminha. E aí, gostaram da história?

Todos: Sim.

Vinicius: Eu não gostei.

Professora: Você não gostou de todo o livro ou da primeira parte? Ou da segunda parte?

Vinicius: Eu não gostei da segunda parte.

Professora: Por que não?

Vinicius: Porque o golfinho comeu o saco.

Professora: Então, você não gostou da primeira, não é?

Vinicius: Porque o golfinho morreu.

Professora: Isso.

Pierre: Se fosse uma baleia... Se fosse uma baleia grande ia se salvar.

Professora: Na história diz que o Jonas recebia a revista, que dia da semana?

Algun aluno: Quarta.

Professora: E a revista vinha como?

Algun aluno: Num saco.

Professora: Num *saco plástico*. Dá primeira vez o que ele fez?

Alguns alunos: Jogou. Jogou para lá.

Professora: Jogou aonde?

Alguns alunos: No *lixo*.

Professora: No *lixo*, na primeira vez?

Alguns alunos: Não.

Professora: Jogou para o ar. Ele nem soube aonde foi parar. E aí eu quero perguntar para vocês. O que é um *saco plástico*? Levanta a mão quem quer falar. Que eu chamo o nome, a pessoa fala. Não abaixa a mão quem não falou para eu saber quem quer falar. Cláudia, o que é um *saco plástico*?

Cláudia: É um negócio que você tem que jogar no *lixo*.

Professora: Isabela, o que é um *saco plástico*?

Isabela: Quando o gato morde, rasga.

Professora: Peterson, o que é um *saco plástico*?

Peterson: O plástico saco é um saquinho só que é todo com plástico.

Professora: Fernando, o que é um *saco plástico*?

Fernando: Um saco, ele é mole e dá para rasgar.

Professora: Pablo, o que é um *saco plástico*?

Pablo: É, fica no mercado.

Professora: Alice, o que é um *saco plástico*?

Alice: Saco de *lixo*. Como assim? Se o *lixo*, se o saco de *lixo*, está cheio, é só amarrar e deixar lá fora para o carteiro pegar de manhã.

Algum aluno: Carteiro?

Alice: Carteiro não, caminhão de *lixo*. E colocar outro *lixo*.

Professora: Nuno, o que é um *saco plástico*?

Nuno(inaudível)

Professora: Vinicius, o que é um *saco plástico*?

Vinicius: É quando a gente coloca uma coisa lá, na lixeira, a gente joga no *lixo* pro homem do *lixo* pegar.

Professora: Gaspar, o que é um *saco plástico*?

Gaspar: *Saco plástico* é... colocá no *lixo*.

Professora: Antony, o que é *saco plástico*?

Antony: É aquele saquinho que fica lá no supermercado.

Professora: O que acontece com o *saco plástico* na história?

Algum aluno: É jogado. Vai pro *esgoto*.

Professora: Vai para o *esgoto*. É certo ele ir para o *esgoto*?

Todos: Não.

Professora: O Jonas jogou o *saco plástico* no chão e o vento levou para a *rua*. O que é *rua*, gente? Essa palavra eu quero que cada um fala individualmente para eu saber o que cada um está pensando.

Professora: Cláudia, o que é *rua*?

Cláudia: *Rua* é uma coisa que os carros passa.

Professora: Você vai querer falar, Yasmin? Não. Luan, o que é *rua*?

Luan: Que moto passa.

Professora: Peterson, o que é *rua*?

Peterson: *Rua* é uma estrada que os carros podem passá.

Professora: Daniel, o que é *rua*?

Daniel: É onde os carros passa.

Professora: Fernando, o que é *rua*?

Fernando: *Rua* é onde que bicicleta passa, moto, carro, essas coisas.

Professora: Pablo, o que é *rua*?

Pablo: *Rua* é que as pessoas atravessam.

Professora: Alice, o que é *rua*?

Alice: *Rua* é onde passa carro moto. bicicleta um monte de coisas.

Professora: Nuno o que é *rua*?

Nuno: É para o carro passar.

Professora: Vinicius, o que é *rua*?

Vinicius: É quando a gente quer crescer. A gente brinca até a noite. Janta. Vai para cima. Dorme. Vem para a escola.

Professora: Antony, o que é *rua*?

Antony: É onde o carro passa, moto.

Professora: Peter, o que é *rua*?

Peter: É pra onde o carro passa.

Professora: Na história, o *saco plástico* caiu no *esgoto*. O que é *esgoto*?

Cláudia: É uma coisa que passa água.

Professora: Peterson, o que é *esgoto*?

Peterson: *Esgoto* é uma coisa que passa água.

Professora: Daniel?

Daniel: Onde que passa água.

Professora: Fernando, o que é *esgoto*?

Fernando: *Esgoto* é onde que passa água suja e tem um monte de *sujeira*.

Professora: Fala, Alice: O que é *esgoto*?

Alice: *Esgoto* é uma água que ela é verde, ela é suja e lá dentro do *esgoto* tem barata, tem bichos.

Professora: Pablo, o que é *esgoto*?

Pablo: *Esgoto* é água verde, também tem um monte de bicho.

Professora: Pierre, o que é *esgoto*?

Pierre: *Esgoto* é que tem coisa suja, barata, que a água é fedida.

Professora: Micael, o que é *esgoto*?

Micael: *Esgoto* é onde passa a água, tem barata, um monte de coisa nojenta.

Professora: Nuno, o que é *esgoto*?

Nuno: Onde passa água suja verde.

Professora: Vinicius, o que é *esgoto*?

Vinicius: Quando a gente vai cheirar, tem barata que entra na nossa boca, tira nosso sangue e a gente vai para água suja com ela.

Professora: Antony?

Antony: Onde que passa água suja, verde, tem barata.

Professora: Continuando, agora, sobre o *saco plástico*. O que ele é depois que o Jonas tira a revistinha de dentro dele? O que o *saco plástico* virou?

Alguns alunos: Ele vira *lixo*.

Professora: Ele vira *lixo*, então, ele perdeu a utilidade para o Jonas. Ele virou *lixo*. Os *lixos* são todos iguais?

Alguns alunos: Não.

Professora: O que faz um *lixo* ser diferente do outro, gente?

Antony: A cor.

Professora: Mais alguma coisa? Fala, Fernando.

Fernando: Tudo o que está dentro do *lixo* não é igual.

Professora: Nuno, o que faz um *lixo* ser diferente do outro? (Nuno não responde)

Professora: Você, Pablo: O que faz um *lixo* ser diferente do outro?

Pablo: Cheiro

Professora: Vocês conhecem os tipos de *lixos* que existem?

Algum aluno: Sim.

Professora: Então, fala para mim o nome dos tipos de *lixo* que existem.

Vinicius: Quando a gente come alguma coisa, tem que jogar no *lixo* o papel.

Professora: Os *lixos* são classificados por quem o produz, por onde ele é produzido. Então, tem o *lixo doméstico*. O *lixo doméstico*, é produzido onde?

Alguns alunos: Doméstico.

Professora: Doméstico, onde é o doméstico? (Ninguém responde)

Professora: Na nossa casa. Então, o *lixo doméstico* é produzido onde, gente?

Todos: Na nossa casa.

Professora: Aí existe o *lixo comercial*. O *lixo comercial* é produzido onde?

Algum aluno: No comercial.

Professora: No comércio. O que é comércio?

Fernando: Comercial é quando você está assistindo e atrapalha.

Professora: Comércio é onde vende alguma coisa. Onde comercializa alguma coisa. Então, é o *lixo* da loja. É o *lixo* do mercado. E existe outro tipo de *lixo*, que é o *lixo orgânico*. O *lixo orgânico* é aquele *lixo* que é o resto de comida. O resto das frutas. Tá? Também existe o *lixo hospitalar*. Onde é produzido o *lixo hospitalar*?

Alguns alunos: No hospital.

Professora: No hospital. E também existe um *lixo industrial*. Onde é produzido o *lixo industrial*?

Alguns alunos: Na indústria.

Professora: Na indústria. Isso mesmo. Também existe o *lixo eletrônico*. O *lixo eletrônico* é o quê?

Professora: O celular que está quebrado, o computador que está quebrado, a televisão que está quebrada. Agora, que vocês já sabem que existem vários tipos de *lixo*, vamos voltar na história. O Jonas, na segunda parte da história, ele fez a coisa correta. Aí ele colocou o *lixo* aonde, gente?

Todos: No *lixo*.

Professora: No *lixo*, em uma lixeira, né? A mãe dele separa o *lixo*. Como é separar o *lixo*? (Ninguém responde)

Professora: A gente pode separar o *lixo* na nossa casa de 2 formas, 2 lugares diferentes, vamos dizer assim. O *lixo* que dá para reciclar e o que não dá para reciclar, que é o *lixo orgânico*. O que é *reciclagem*, gente? (Ninguém responde)

Professora: O Jonas colocou o saco na lixeira, lá na história. Então, como é que a gente pode dividir o nosso *lixo*, lá em casa? De dois tipos: o *lixo* que é o orgânico, que é aquele *lixo* que vai para o lixeiro levar. E o outro *lixo* é o *lixo* chamado, o quê?

Daniel: *Reciclagem*.

Professora: Reciclável. E aí, como é que é esse *lixo* reciclável, gente?

Cláudia: É uma *reciclagem*.

Professora: Vocês já viram algum tipo de lixeira reciclável?

Alguns alunos: Sim.

Professora: Na história, fala também que o *lixo* foi encaminhado para uma estação de *reciclagem*. Você sabe o que é uma estação de *reciclagem*?

Algum aluno: Sim.

Professora: O que é uma estação de *reciclagem*, Alice?

Alice: É... Como assim? Que cada *lixo* tem alguma coisa, *lixo* de garrafa, *lixo* de pote. Tem que deixar certinho.

Professora: Vocês conhecem a lixeira que são apropriadas para separação do *lixo*?

Um aluno: Sim.

Professora: Quem conhece a lixeira que é apropriada?

Alguns alunos: Eu.

Professora: Como ela é, Cláudia?

Cláudia: Ela é para colocar tipo, resto de comida ou garrafa.

Professora: Eu trouxe uma foto para vocês, é esse tipo de lixeira aqui, ó. (e mostra uma foto com cinco lixeiras nas cores vermelha, azul, amarela, verde e marrom) Essa cor aqui, (e mostra a lixeira vermelha) qual é?

Todos: Vermelho.

Professora: O que a gente pode depositar na lixeira vermelha?

Alguns alunos: Garrafas.

Professora: Plásticos. Tudo o que é plástico. Tudo o que é feito de plástico.

Professora: E na lixeira azul?

Alguns alunos: Papel.

Professora: Tudo quanto é tipo de papéis. Eu, aqui, o que a gente pode depositar na lixeira amarela?

Alguns alunos: Pote.

Professora: Metais.

Alice: Metal como pote de metal.

Professora: Isso. Prego, parafuso. Tudo o que é metal. E na lixeira verde?

Alguns alunos: Garrafa.

Professora: Vidro. Tudo que é tipo de?

Todos: Vidro.

Professora: E o que a gente pode depositar na lixeira marrom?

Algum aluno: Garrafa.

Professora: A lixeira marrom é do *lixo* orgânico. Resto de comida, resto de fruta, restos de tudo o que sobra de comida, a gente pode colocar lá, não é?

Alice: Resto de frango, resto de casca de banana.

Professora: Isso. A mãe de Jonas levou o pacote de plástico para a estação de *reciclagem*. Vocês sabem, então, o que é uma estação de *reciclagem*?

Alguns alunos: Eu sei.

Professora: Para que serve a estação de *reciclagem*?

Vinicius: Porque, quando a gente come uma pizza, e outras coisas, tem que jogar no *lixo* sempre e deixar na *rua* para o homem do *lixo* pegar.

Professora: Isso! O caminhão da empresa de *reciclagem* coletava todos os sacos plásticos. O que isso significa? (Ninguém responde)

Professora: Por que ele pegava?

Algum aluno: Os plásticos.

Professora: Isso mesmo. No final, a autora diz... “E no mar, a beleza de sempre, nada de *lixo*, nada de *sujeira*”. O que é *sujeira*, gente? Um de cada vez que eu deixo falar. Antony, o que é *sujeira*?

Antony: Cabelo, poeira.

Professora: O que tinha lá no mar, que ele jogou no *esgoto*?

Algum aluno: Plástico.

Professora: Isso! Nuno, o que é *sujeira*?

Nuno: *Sujeira* é uma coisa.

Professora: Micael, o que é *sujeira*?

Micael: *Sujeira* é terra em alguma coisa.

Professora: Alice, o que é *sujeira*?

Alice: *Sujeira* é pó. Resto... Como assim? Cabelo, quando cai, quando você penteia o cabelo. Tem coisa assim quando na escova, você vai pentear o seu cabelo, ele gruda tudo na escova. Então, tem cabelo lá. Aí, pode tirar a escova e colocar no *lixo*.

Professora: Fernando, o que é *sujeira*?

Fernando: *Sujeira*, quando a gente corta o cabelo, sai poeira.

Professora: E no livro, qual foi a *sujeira* que Jonas deixou em qualquer lugar?

Algum aluno: *Saco plástico*.

Professora: *Saco plástico*, né? Então, a gente depois vai reler esse livro, e depois a gente vai conversar novamente sobre ele. Tudo bem?

Apêndice 8 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do dispositivo didático para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

Professora: Hoje, nós vamos retomar a atividade que nós fizemos ontem. Eu vou explicar mais um pouquinho pra vocês sobre o que estamos falando, sobre o que estamos estudando. Qual o nome do livro que nós lemos, mesmo?

Alguns alunos: A quarta-feira de Jonas.

Professora: É isso! Nós lemos o livro, A quarta-feira de Jonas. E hoje eu quero conversar um pouquinho com vocês sobre dois termos que aparecem lá no livro. Lá, fala de separação de *lixo* na nossa casa. Qual é a principal separação do *lixo* que a gente pode fazer? Na segunda parte da história, a família do Jonas separa o *lixo*. E como é que eles separam o *lixo*?

Pierre: Nós já vimos a parte do *lixo*.

Professora: Isso, nós já vimos a parte do *lixo*, Pierre. Mas aquela parte do livro, onde o Jonas fala, a primeira parte, eles separam o *lixo*?

Todos: Não.

Professora: O que ele faz com o *saco plástico* da revista?

Todos: Joga na *rua*.

Professora: O *saco plástico* da *rua* vai parar onde?

Alguns alunos: No *esgoto*.

Professora: E depois vai para onde?

Todos: Pro mar.

Alguns alunos: Aí, o golfinho engole.

Antony: E, depois, morre.

Professora: Agora, na segunda parte do livro, o que ele faz com o *saco plástico*?

Alguns alunos: Joga no *lixo*.

Professora: Mas em qual *lixo* ele joga?

Alguns alunos: No *lixo* do plástico.

Daniel: No *lixo* reciclável.

Professora: *Lixo* reciclável. Olha na lousa que eu estou escrevendo a palavra “Reciclável”. Se existe o *lixo* reciclável, todos os *lixos* a gente pode colocar no *lixo* reciclado?

Todos: Não.

Professora: Qual é o outro *lixo* que nós temos, lá em casa?

Algun aluno: Uma lixeira que coloca resto de comida.

Professora: Vocês sabem como é que chama o *lixo* onde a gente coloca o resto de comida? (Ninguém respondeu)

Professora: Eu posso colocar esse *lixo* resto de comida, casca da banana no *lixo* reciclável?

Todos: Não.

Professora: O nome da outra lixeira; onde eu posso colocar esses restos de comida, é *lixo* orgânico. Esse *lixo* onde a gente coloca o resto de comida, nós chamamos de *lixo* orgânico. O *lixo* reciclável é aquele *lixo* que serve para quê Viviane?

Alguns alunos: Não serve mais.

Professora: Mas dá para fazer outra coisa com esse *lixo*?

Alguns alunos: Não.

Alice: Quando o *lixo* acabou, o saco cheio é só colocar outro saco.

Professora: E esse reciclável, dá para fazer coisa com ele?

Alguns alunos: Dá

Professora: Reciclável dá para transformar, e fazer outra coisa. E o *lixo* orgânico? Dá para fazer? O resto de comida, dá para fazer outra coisa?

Todos: Não.

Professora: Então, agora, eu vou entregar esta atividade para vocês. *Lixo* orgânico, resíduo orgânico, é aquilo que dá para a gente aproveitar?

Todos: Não.

Professora: *Lixo* orgânico é aquilo que não reaproveitamos para fazer outra coisa? E o *lixo* reciclável?

Todos: Sim.

Professora: Ele pode ser levado para a indústria de novo e pode se transformar em outra coisa.

(A partir de agora segue a realização da atividade e apresenta um dispositivo separando o *lixo* orgânico do *lixo* reciclável)

Professora: Então, nós temos a parte do *lixo* orgânico que é a parte cinza. E nós temos a parte do *lixo* reciclável, que é a parte verde, que aparece na imagem. O que vocês vão fazer agora? Vocês vão pegar essas figurinhas que

aparecem embaixo do quadro, e vão dividir, colando o que é *lixo* orgânico do lado do *lixo* orgânico, o que é *lixo* reciclável, do lado do reciclável.

Professora: Coletivamente, todos juntos, vamos falar. A embalagem da bolacha, depois que eu a comi, eu vou colocar essa embalagem no *lixo* orgânico ou no *lixo* reciclável?

Alguns alunos: Reciclável.

Outros alunos: Orgânico.

Professora: Por que a embalagem da bolacha eu não posso reciclar?

Alguns alunos: Não.

Professora: Mas ela é feita do quê?

Alguns alunos: Plástico.

Professora: E o plástico dá para o reciclar?

Todos: Sim.

Professora: Então, a embalagem da bolacha eu posso reciclar?

Todos: Sim.

Professora: Então, vocês vão colar a figura da embalagem da bolacha na parte do reciclável.

Professora: Do lado da embalagem da bolacha, nós temos o quê?

Alguns alunos: Alface.

Professora: Vamos imaginar que essa alface já está estragada. E não dá mais para come-lá. Onde é que a gente vai colocar?

Algun aluno: *Lixo* orgânico.

Professora: E depois da alface, nós temos o quê?

Alguns alunos: Ovo.

Professora: A casca de ovo. A casca de ovo eu vou colocar no *lixo* orgânico ou no *lixo* reciclável?

Alguns alunos: Orgânico.

Outros alunos: Reciclável.

Professora: A casca de ovo eu consigo transformar ela em outro objeto?

Todos: Não.

Professora: Então, ela é *lixo* orgânico?

Todos: Orgânico.

Professora: Depois da casca de ovo?

Todos: Lata.

Professora: Uma lata, acho que é de milho, alguma coisa assim. A lata dá pra transformar em outro produto?

Todos: Sim.

Professora: Então, se dá para eu transformar em outro produto, ela é reciclável ou ela é orgânica?

Alguns alunos: Reciclável.

Professora: Reciclável. Muito bem! Próxima, agora, o que nós temos?

Alguns alunos: Casca de banana.

Professora: Casca de banana é orgânica ou é reciclável?

Todos: Orgânica.

Professora: A próxima. Lata de refrigerante é orgânica ou reciclável?

Todos: Reciclável.

Professora: Reciclável! Dá para fazer outro produto com ela?

Todos: Sim.

Professora: Agora, lá embaixo, nós temos o resto de maçã. O resto de maçã é orgânico ou reciclável?

Alguns alunos: Reciclável.

Outros alunos: Orgânico.

Professora: Reciclável? Por que ele não é reciclável?

Alguns alunos: Porque não dá para fazer nada.

Professora: Não dá para transformar né, Pierre? Ótimo! Você vai colar, então, onde?

Alguns alunos: No *lixo* cinza.

Professora: No *lixo* orgânico.

Professora: A próxima é uma caixa de sapato. Eu posso pegar o papel e transformar em outra coisa?

Todos: Sim.

Professora: Então, ele é reciclável ou ele é orgânico?

Alguns alunos: Reciclável.

Professora: Isso mesmo! O próximo é uma garrafa plástica de água. Ela é orgânica ou reciclável?

Alguns alunos: Reciclável.

Professora: Por que reciclável?

Alice: Porque tem um *lixo* que é de garrafa.

Professora: E dá para...

Alguns alunos: Transformar.

Professora: Transformar em outra coisa. E o próximo *lixo* é um resto de lanche. O que é?

Todos: Orgânico.

Professora: E a garrafa de vidro?

Algun aluno: Reciclável.

Professora: E a casca da laranja?

Algun aluno: Orgânico.

Professora: Orgânico. Muito bem. Agora, então você vai recortar as figurinhas e vai colar cada uma no seu lugar o *lixo* orgânico no espaço cinza e o *lixo* reciclável, no espaço verde. Podem começar a recortar. Quem não tiver tesoura, eu vou levar. Terminou de recortar todas, me avisa que eu vou passar colocando a cola. Só a parte das figurinhas que você vai recortar, para depois você colar, separando.

Professora: Quem terminar de recortar me avisa que eu vou levar a cola.

Apêndice 9 – Transcrição das enunciações produzidas durante a construção do fluxograma dos conceitos estudados para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

Contextualização da atividade: Elaborar na lousa um fluxograma com as palavras: *lixo, rua, saco plástico, esgoto, coletar, reciclagem e sujeira*.

Professora: Então, vamos lá, a gente, eu vou fazer novamente a leitura do livro *A quarta feira de Jonas*. Quem lembra dessa história, aqui, que a professora já leu?

Vários alunos: Eu.

Professora: Sobre o que fala esse livro?

Fernando: Ele jogou plástico na *rua* e o vento levou para o mar.

Professora: Muito bem!

Professora: Eu vou fazer a leitura de novo para todo *mundo* lembrar. E quem faltou aquele dia ficar sabendo da história.

Professora: A quarta-feira de Jonas, quem escreveu foi Socorro Acioli (A professora faz a leitura sem interrupções)

Professora: Relembaram a história?

Todos: Sim.

Professora: Muito bem! Agora que vocês já relembaram, eu quero conversar com vocês só sobre algumas palavras que já estudamos alguns dias. Eu quero pensar com vocês. O que a gente pode fazer com essas palavras? E a gente vai pensar em cada uma delas a partir da história. Nós vamos fazer com que essas palavras fiquem ligadas. Como é que eu vou conseguir fazer com que essas palavras fiquem ligadas? Quais são as palavras? As mesmas palavras que a gente já vêm trabalhando e quais são elas? *Saco plástico, sujeiras, reciclagem, esgoto, coletar e lixo*. Vamos pensar primeiro, na palavra “*lixo*” na história. O que é que virou o *lixo*? Vinicius, o que é *lixo* na história?

Vinicius: Quando a gente come alguma coisa.

Professora: Não, eu estou falando na história. Na história do Jonas, o que é o *lixo*? Fala, Pedro.

Peterson: É um *saco plástico*.

Professora: É um *saco plástico*? Por que é que o *saco plástico* do Jonas se tornou *lixo*?

Daniel: Porque ele não tinha mais necessidade.

Professora: Porque ele não tinha mais necessidade. Isso mesmo, Daniel: Então, na verdade. O que é *lixo*, gente?

Fernando: O que não precisa mais, jogá no *lixo*.

Professora: O que que se torna *lixo*? Vamos pensar no *saco plástico* do Jonas. Um dia ele teve utilidade para o Jonas?

Alguns alunos: Não.

Professora: Para o Jonas, não. Mas e para quem mandou a revista para o Jonas?

Todos: Sim.

Professora: A utilidade do *saco plástico*, então, era qual? Trazer a revista pro Jonas, não é? Arrumadinha, embaladinha. E, depois, quando chegou para o Jonas, ele tirou as revistas lá de dentro. O *saco plástico* se tornou o quê?

Vários alunos: *Lixo*.

Professora: *Lixo* é qualquer coisa, qualquer resíduo que sobra. Que não serve mais para a pessoa. Então, o que que é *lixo*, gente?

Antony: O *saco*.

Professora: Na história, foi o *saco*. Mas pensando no Jonas. O *saco plástico* se tornou o *lixo*, mas nós, agora, vamos pensar em nós. O que se torna *lixo* para todas as pessoas? A gente coloca no *lixo* alguma coisa que a gente precisa?

Alguns alunos: Não.

Professora: Então, o que se torna *lixo*?

Daniel: Alguma coisa que não têm mais necessidade.

Professora: “Algumas coisas que não têm mais necessidade”, Daniel falou. Isso é verdade?

Todos: Sim.

Professora: Então, a gente concorda com o Daniel de que *lixo* é alguma coisa que a gente não precisa mais; que a gente não tem mais necessidade. Então, seria tudo aquilo que não temos mais necessidade. Tudo bem, gente?

Todos: Sim.

Professora: Agora vamos para a próxima palavra, então. Agora, nós vamos pensar em deixar a palavra *lixo*, eu vou colar ela aqui na bolsa. Vamos pensar na próxima palavra que eu vou pegar aqui. Agora, essa palavra (pega a palavra “*rua*”). O que está escrito, aqui? O que vocês sabem?

Alguns alunos: *Rua*.

Professora: Parabéns para quem conseguiu ler! *Rua*, na história do Jonas, como é que aparece *rua* lá?

Daniel: Onde o *saco plástico* foi.

Professora: Isso mesmo, Daniel: A *rua*, na história do Jonas, foi onde o *saco plástico* foi jogado. E foi jogado no lugar correto?

Todos: Não.

Professora: Então, como é que a gente pode pensar? Primeiro, o que é uma *rua*. Vamos falar o que é a *rua*?

Antony: *Rua* é onde passa carro.

Professora: *Rua*, pensando no que o Antony disse, onde que passa carro, *rua* é onde as pessoas costumam fazer o quê?

Alguns alunos: Tem carro.

Professora: Além de carro, que é mais tem na *rua*?

Alguns alunos: Moto, bicicleta.

Professora: O que mais?

Professora: Quando a gente vai para a zona rural que é lá no sítio, na fazenda, tem bastante *rua*?

Todos: Não.

Professora: Na verdade, lá dá-se outro nome. *Rua* é o nome dado para esse espaço, onde as pessoas andam dentro da *cidade*, na zona urbana. A *rua* está dentro da *cidade* e ela é um espaço urbano e permite que as pessoas façam o quê?

Alguns alunos: Anda.

Professora: Andam de um lado para o outro. E aí? Quando você tiver que falar o que é *rua*, como é que você vai pensar o que é *rua*? Como nós vamos escrever o que é *rua*?

Cláudia: Estrada.

Professora: O que é *rua*, então, gente? Fala, Vinicius.

Vinicius: Onde os carros passá é *rua*.

Professora: A *rua* é onde os carros passam. Que mais?

Algun aluno: As motos.

Professora: As motos. Que mais? O ônibus. E pessoa? Pessoas passam pelas *ruas*?

Alguns alunos: Não.

Professora: Pessoas não passam pela *rua*.

Algun aluno: Atravessam a *rua*.

Professora: Atravessam, andam na *rua*. *Rua*, então, esse lugar, esse espaço onde as pessoas transitam. Como é que nós vamos ligar a palavra *rua* à palavra *lixo*, que já está na lousa? Como é que você pensa que a gente pode ligar a palavra *rua* na palavra *lixo*? A *rua* é o lugar certo para jogar *lixo*?

Todos: Não.

Professora: *Rua* é o espaço onde andam, carro, pessoas e *lixo*?

Todos: Não.

Professora: É o lugar onde não devemos jogar *lixo*. Por que lá passa o quê?

Alguns alunos: Carro, moto, pessoas.

Professora: Vocês gostariam de andar em cima do monte de *lixo*?

Todos: Não.

Professora: Então, vamos colocar a palavra “*rua*” aqui, na lousa, ao lado esquerdo da palavra *lixo*. O *lixo* é para ser jogado na *rua*?

Todos: Não.

Professora: Então nós vamos escrever “não” ao lado da palavra “*rua*” porque não podemos jogar *lixo* nela. Na *rua* não é lugar de *lixo*. Vamos continuar com as nossas palavras. E vamos pegar mais uma. Agora, nós vamos pegar essa palavra aqui. (e pega a palavra *esgoto*). Alguém sabe o que está escrito, aqui?

Alguns alunos: É *esgoto*.

Professora: Isso! Como é que a palavra *esgoto* aparece na história do Jonas?

Antony: Quando o saco cai lá no *esgoto*.

Professora: O saco cai no *esgoto*. Parabéns, Antony: E aí, o que é o *esgoto*?

Levi: Quando dá descarga, sai o cocô, xixi.

Professora: O *esgoto*, a água é que vem do banheiro, que vem da lavagem da roupa. Quando a mãe lava roupa, essa água vai para o?

Todos: *Esgoto*.

Professora: Então, a gente pode pensar que a água do *esgoto* é suja ou é limpa?

Todos: Suja.

Professora: Então, o que é o *esgoto*?

Antony: Onde que vem a água suja, tem rato, barata.

Professora: Então, nós podemos falar, que é o *esgoto*; é a água que vem da nossa casa. Mas é água suja ou água limpa?

Todos: Suja.

Professora: Existem alguns tipos de *esgoto*, que nós não vamos falar muito disso agora. Mas o *esgoto* só vem da casa das pessoas?

Todos: Não.

Professora: De onde mais que ele vem?

Alguns alunos: Da *rua*.

Professora: Das fábricas, do comércio. Dá pra gente classificar os *esgotos* também. Então, no *esgoto*, a água é o quê, gente? A água é o quê, no *esgoto*?

Todos: Suja.

Professora: Vocês falaram que a palavra “*lixo*” está ligada à palavra *rua*. Mas, Como? Não é para jogar o *lixo* na *rua*. Agora, como é que eu vou ligar a palavra *esgoto*? No *lixo* ou na *rua*? Por que o *esgoto* passa aonde?

Alguns alunos: Na *rua*.

Professora: E aí eu coloco a palavra *esgoto* aonde?

(Os alunos indicaram embaixo da palavra *rua*.)

Professora: Por que o *esgoto* passa aonde?

Alguns alunos: Na *rua*.

Professora: Embaixo, não é? Agora vamos pensar na próxima palavra. A próxima palavra que eu vou colocar para vocês é essa ó. (e pega a palavra “*reciclagem*”) O que está escrito aqui?

Alguns alunos: *Reciclagem*.

Professora: Parabéns! Isso mesmo! *Reciclagem*. E aí, como é que eu vou pensar na palavra *reciclagem*, lá na história do Jonas? Como apareceu a palavra *reciclagem* na história do Jonas?

Alguns alunos: Saco.

Professora: O que tem no saco?

Alguns alunos: *Lixo*.

Professora: O que tem o saco de *lixo*?

Alguns alunos: Jogou na *rua*.

Professora: Na primeira vez, ele jogou na *rua*.

Micael: Na segunda, ele jogou no *lixo*.

Professora: E qual o *lixo* que ele jogou?

Micael: Na casa dele.

Professora: Na casa dele. E aí a mãe dele fez o quê?

(parte inaudível)

Professora: Ela colocou na divisória do supermercado. Ela colocou em qual parte?

Algun aluno: *lixo*.

Professora: De que tipo de *lixo*? Do *lixo* reciclável? O que significa *Reciclagem*?

Antony: Garrafa plástica, garrafa de vidro.

Professora: Garrafa plástica, garrafa de vidro isso que Antony falou é material de *reciclagem*. Mas quando eu vou falar *reciclagem*, o que significa a palavra *reciclagem*?

Professora: *Reciclagem* é o processo onde os objetos passam para serem utilizados novamente. Eles são transformados em matéria-prima para fazer novamente algum outro produto. Então, *reciclagem* é quando a gente utiliza novamente, lembra? Lá, na história do Jonas, a mãe dele separou, levou lá no supermercado, aí o caminho passou recolhendo e levou para usina, do que gente? Usina de *reciclagem* e o que é uma usina de *reciclagem*?

Daniel: Onde todo o *lixo* é reciclado.

Professora: Isso mesmo! Então, primeiro, o que eles fazem lá na usina de *reciclagem*? Separa. Olha aqui na história do Jonas. (e mostra a ilustração de separação do *lixo* em containers) Aqui eles estão separando o *lixo*. Isso aqui é uma usina de?

Alguns alunos: *Reciclagem*.

Professora: O que é papel com papel, o que é plástico ou com um plástico, o que é vidro com vidro. E, aí depois, eles vão lavar, eles vão moer para virar matéria prima de novo, para poder utilizar e fazer outra coisa. Deu para entender o que é *reciclagem*?

Algun aluno: Não.

Outros alunos: Sim.

Professora: Então, vamos pensar de novo. O que é *reciclagem*? *Reciclagem* é quando o material, alguma coisa é transformada para ser utilizada novamente. Então, o que é *reciclagem*, gente?

Alguns alunos: Garrafa.

Professora: Isso! A garrafa, ela vai se transformar como?

Alguns alunos: *Lixo*.

Professora: Quando eles separaram, lá, o que aconteceu com a garrafa? Ela foi moída. Olha aqui na ilustração do livro. Ela foi moída e transformada para ser utilizada novamente. Então, vamos pensar nisso agora. A gente vai colocar a palavra *reciclagem* onde?

Algum aluno: Embaixo do *lixo*.

Professora: Por que embaixo do *lixo*? Quem falou embaixo do *lixo*?

Micael: Eu.

Professora: Vamos pensar todos juntos. A palavra *reciclagem* eu vou colocar onde? Micael, por que nós vamos colocar a palavra *reciclagem* embaixo do *lixo*? Quando a gente faz a *reciclagem*, a gente faz a *reciclagem* do quê?

Daniel: Do *lixo*.

Professora: Então, nós temos o *lixo* e o *lixo* pode ser?

Alguns alunos: Reciclado.

Professora: Isso mesmo! Reciclado. E reciclado é quando você transforma o *lixo* em quê? Em outra?

Alguns alunos: Coisa.

Professora: Vamos para a próxima palavra. É essa, ó (e mostra a palavra “coletar”). *Coletar*. E aí, o que é *coletar*? *Coletar*, na história, aparece em qual momento? Quem foi *coletar* o *lixo*, na história?

Alguns alunos: *Reciclagem*.

Professora: Isso! O caminhão da *reciclagem*. Então, vamos pensar na palavra “coletar”. O caminhão da *reciclagem* foi lá, no supermercado, e coletou, fez a coleta do *lixo*. Que significa, então, *coletar*? O que significa *coletar* o *lixo*?

Daniel: Pegar.

Professora: Pegar o *lixo*. Aí, então, a coleta. É quando ele pega o *lixo*. Quando ele recolhe o *lixo*. Agora, nós vamos pensar onde é que eu vou colocar a palavra “coletar”.

Alguns alunos: Embaixo.

Professora: Embaixo de onde?

Alguns alunos: Do *esgoto*.

Professora: Mas é lá, no *esgoto*, que se coleta o *lixo*?

Alguns alunos: Não.

Professora: Aonde?

Alguns alunos: Perto do *lixo*.

Professora: Perto do *lixo*? Ótimo! O *lixo* vai para a coleta. O que é a *coletar* então, gente?

Alguns alunos: Pegar.

Professora: Pegar o *lixo*. Recolher o *lixo*. (os alunos sugeriram para colocar a palavra “coletar” ao lado direito da palavra “lixo”)

Professora: Agora, a próxima palavra é “sujeira”. O que é *Sujeira*?

Alguns alunos: Uma coisa suja.

Professora: O que é uma coisa suja?

Professora: Como é que a palavra *sujeira* apareceu na história? O que virou *sujeira* na história?

Algum aluno: *Lixo*.

Professora: Isso! O *lixo* que virou *sujeira*. Por que, gente? Porque quando junta um monte de *lixo*, fica como? Na história aparece assim, ó (lê o excerto a seguir): “e no mar, a beleza de sempre, Nada de *lixo*. Nada de *sujeira*”. Então, *sujeira* é o quê?

Alguns alunos: *Lixo*.

Professora: Eu posso colocar, então, *sujeira* junto com o *lixo*?

Alguns alunos: Sim.

Professora: *Sujeira*, gente, é quando tenho muito *lixo*. Então *sujeira* é?

Alguns alunos: No *lixo*.

Professora: Isso! É onde a gente deve colocar. Continuando, agora nós temos por último essa palavra, aqui, ó. (E mostra a palavra *saco plástico*).

Algum aluno: *Saco plástico*.

Professora: *Saco plástico*. E aí, o que é um *saco plástico*?

Alguns alunos: Ele é mole

Professora: Ele é mole. Do que o *saco plástico* é fabricado?

Algum aluno: De plástico.

Professora: Como é que o *saco plástico* aparece na história?

Algum aluno: Na entrega.

Professora: Na entrega! Isso mesmo! Olhando para essa lousa, onde é que a gente pode colocar a palavra o “*saco plástico*”?

Algum aluno: Embaixo do *lixo*.

Professora: Embaixo do *lixo*? Aqui? Ou embaixo da palavra *reciclagem*? Por quê? Onde vocês querem que eu coloque?

Alguns alunos: Na *rua*.

Professora: Mas é correto o *saco plástico* ir parar na *rua*?

Alguns alunos: Não.

Alguns alunos: No *lixo*.

Professora: Então, eu posso colocar aqui? (E mostra a palavra *lixo*, embaixo da qual colocaram a palavra “*saco plástico*”)

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos pensar na história do Jonas, como essas palavras apareceram. O *saco plástico*, se tornou o *lixo*, se tornou uma...

Alguns alunos: *Sujeira*.

Professora: Para ele ter um destino correto, ele teve parar onde?

Alguns alunos: *Reciclagem*.

Professora: Na *reciclagem*. Quem levou para a *reciclagem*?

Alguns alunos: A coleta.

Professora: A coleta. Muito bem! Mas da primeira vez de forma errada o *lixo* foi parar aonde?

Algun aluno: Na *rua*.

Professora: Na *rua*. E depois da *rua*, ele foi parar onde?

Alguns alunos: No *esgoto*.

Professora: No *esgoto*. Que foi parar onde, gente? Depois do *esgoto*, ele for parar onde?

Algun aluno: No mar.

Professora: No mar. E depois do mar, ele foi parar onde?

Alguns alunos: No *lixo*.

Professora: Na barriga do

Alguns alunos: Golfinho.

Professora: E isso foi bom para o golfinho?

Todos: Não

Professora: Ele não aguentou e aconteceu o quê?

Todos: Morreu.

Professora: Vocês viram que um *saco plástico* jogado no lugar errado teve várias consequências. Então, por hoje nos terminamos esta atividade, tá bom?

Apêndice 10 – Transcrição das enunciações produzidas durante a escrita coletiva dos verbetes dos conceitos estudados para *lixo*, *rua*, *esgoto*, *reciclagem*, *coletar*, *sujeira* e *saco plástico*

Professora: Hoje, nós vamos escrever, na lousa, um verbete para cada uma daquelas palavras que nós trabalhamos, que nós vimos lá do livro *A quarta-feira de Jonas*. Eu quero que vocês falem o que é cada coisa para a gente poder escrever. Lembra do poema do José Paulo Paes? Que ele escreveu o que era aula para ele. Lembram? Hoje, nós vamos escrever o que é *lixo* para a nossa turma. Não pode ser uma escrita de cada aluno. É uma escrita coletiva. Tudo bem? Eu vou colocar a palavra aqui (e mostra a lousa). Vocês vão me falar como é que vocês querem que eu escreva, aí eu vou escrever. Combinado? Então, vamos lá. O primeiro verbete que eu quero que vocês escrevam, o que é *lixo*?

Professora: Cláudia, o que é *lixo* mesmo?

Cláudia: *Lixo* é uma coisa que não presta mais.

Professora: Cláudia está dizendo que “*lixo* é uma coisa que não presta mais”. Antony, fala.

Antony: Uma coisa que você não quer mais, então você joga lá no *lixo*.

Professora: É uma coisa que você não quer mais e você joga no *lixo*. E você, Gael?

Gael: É uma coisa que está estragada e não presta mais.

Professora: Micael?

Micael: Uma coisa que não funciona mais, aí, depois, você joga no *lixo*.

Professora: Então, olha lá. Vamos escrever o que a Cláudia falou. Vocês concordam com o que Cláudia falou?

Cláudia fala bem alto para todo *mundo* ouvir.

Cláudia: *Lixo* é uma coisa que não presta mais.

Professora: *Lixo* é uma coisa que não presta mais?

Todos: Sim.

Professora: Todo *mundo* concorda?

Alguns alunos: Não.

Professora: Quem está falando “não”. É você, Pablo? Por quê? O que você acrescentaria? O que tiraria da fala da Cláudia: “*Lixo* é uma coisa que não presta mais”.

Pablo: O que não presta, Tiraria.

Professora: E você colocaria o quê?

Pablo: Que presta.

Professora: Por que *lixo* é uma coisa que presta?

Pablo: Não.

Professora: *Lixo* é uma coisa, o quê, Nuno?

Nuno: *Lixo* é uma coisa que não presta mais. A gente joga no *lixo*.

Professora: É uma coisa que não presta mais? Todo *mundo* concorda com isso?

Todos: Sim.

Professora: Então vamos escrever. *Lixo*... Como é que eu coloco?

Algum aluno: *Lixo* é resto de comida.

Professora: Mas é só resto de comida que é *lixo*?

Todos: Não.

Professora: É qualquer o quê?

Alguns alunos: Coisa.

Professora: É qualquer coisa que nós...

Todos: Não precisamos mais.

Professora: Como eu vou colocar, lá na escrita? Eu já escrevi *lixo*. Eu vou colocar “*lixo* não presta mais”.

Todos: Não.

Professora: *Lixo* é... uma...

Algum aluno: Coisa.

Professora: *Lixo* é uma coisa que não presta mais. Tudo bem, assim?

Todos: Sim.

Professora: Vamos para o próximo verbete?

Todos: Sim.

Professora: O próximo verbete é “*rua*”. O que que é *Rua*? Calma, que eu vou escrever aqui. *Rua*. Antony, o que é?

Antony: Onde que passa pessoas, carro.

Professora: Gaspar, o que é *rua*?

Gaspar: *Rua* é onde que passa carro, bicicleta, moto e caminhonete.

Professora: Nuno, o que que é?

Nuno: Onde que passa carro, bicicleta, moto e caminhão.

Professora: Luan, o que é *rua*?

Luan: É onde que passa a moto.

Professora: Cláudia, o que é *rua*?

Cláudia: É uma coisa onde passa carro, pessoa.

Professora: Mas *rua* é uma coisa, gente?

Todos: Não.

Micael: Lugar.

Professora: É o que, Micael?

Micael: Lugar.

Professora: Então, já vamos começar a escrever. *Rua* é um... Lugar onde.... Onde o quê? Alice? Deixa só Alice a falar.

Alice: Onde pessoas passam.

Alguns alunos: Carro, moto, caminhonete.

Professora: A Alice falou que é onde as pessoas passam. Quando a caminhonete está passando, a caminhonete está sozinha?

Todos: Não.

Professora: Tem o que na caminhonete? A caminhonete anda sozinha?

Todos: Não. Tem pessoas.

Professora: Tem pessoas. É onde as pessoas passam. Elas podem passar de que forma na *Rua*?

Alguns alunos: Dirigindo.

Professora: Dirigindo ou.

Alguns alunos: A pé.

Professora: Vamos completar aqui? Ajuda a Professora: *Rua* é o lugar onde as pessoas passam. Dirigindo ou a pé. As pessoas passam dirigindo ou a pé. Tudo bem?

Todos: Sim.

Professora: Próximo verbete. Quero que vocês falem, para eu escrever. O que é *esgoto*? Alguém falou que é uma coisa que vem da nossa casa. Vamos completar isso.

Alguns alunos: É a água suja.

Professora: Dita isso para mim. É a água suja que sai da nossa casa. Próximo verbete que nós vamos escrever agora é *coletar*. O que é *coletar*?

Alguns alunos: *Coletar lixo*.

Professora: O que é *coletar*, Antony?

Antony: Pegar.

Professora: Pegar o quê?

Alguns alunos: Coisas.

Professora: Gente, só coleta coisas?

Alguns alunos: Não.

Professora: Antony, fala de novo para todo *mundo* ouvir.

Antony: Coleta é pegar.

Professora: Coleta é pegar.

Alguns alunos: *Lixo*.

Professora: Mas é só *lixo* que a gente coleta?

Todos: Não.

Professora: Qualquer...

Todos: Coisa.

Professora: Eu vou *coletar* todos aqueles brinquedos que estão ali para eu guardar. O que é *coletar*, então?

Alguns alunos: Pegar.

Professora: Então, eu vou pegar o quê?

Alguns alunos: Coisa.

Professora: Então, pode ser qualquer...

Todos: Coisa.

Professora: *Coletar* é pegar coisa. Próximo verbete, agora. O que é *reciclagem*?

Algun aluno: Garrafa.

Professora: *Reciclagem* é só garrafa?

Todos: Não.

Professora: Processo de *reciclagem*. Dá para reciclar um alimento estragado?

Alguns alunos: Não.

Professora: Quando eu reciclo, eu faço o que? Lá na história do Jonas, ele reciclou o quê?

Alguns alunos: O *saco plástico*.

Professora: O *saco plástico*. Por que o *saco plástico* ia se transformar em quê?

Vários alunos: *Lixo*.

Professora: Se transformou em *lixo*. Mas ele colocou no *lixo* reciclável. Aí levou para a usina. E aí o que aconteceu lá na usina?

Professora: Se transformou em outra...

Alguns alunos: Coisa.

Professora: Então, como é que eu posso colocar o que é *reciclagem*?

Algum aluno: Vira outra coisa.

Professora: Davi, o que é *reciclagem*? Vamos refazer sua fala.

Fernando: É uma coisa que joga no *lixo* e transforma em outra coisa.

Professora: Então, é uma coisa que pode se transformar em outra coisa. Vamos escrever o que Davi falou?

Todos: Sim.

Professora: *Reciclagem* é quando... O que mesmo, Davi? Quando uma coisa...

Davi: Joga no *lixo* e pode virar outra coisa.

Professora: *Reciclagem* é quando uma coisa se transforma em outra coisa.

Guto: Vira outra coisa.

Professora: E isso virou outra coisa. No lugar da palavra “virou”, a Cláudia usou a palavra “transforma”.

Professora: Vamos para a próxima palavra, que é “*sujeira*”. O que é *sujeira*?

Alguns alunos: *Lixo*.

Professora: Posso colocar que *sujeira* é *lixo*?

Alguns alunos: Sim.

Outros: Não.

Professora: Mas, então, *sujeira* não é *lixo*?

Alguns alunos: É.

Professora: Posso escrever como Pablo falou: *sujeira* é *lixo*?

Todos: Sim.

Professora: *Sujeira* é o *lixo*.

Professora: Muito bem! Próxima e última palavra é *saco plástico*. O que é *saco plástico*?

Algum aluno: É o plástico.

Professora: Se alguém perguntar para você o que é um *saco plástico*, o que você vai dizer?

Algum aluno: Tem que jogar no *lixo*.

Professora: Mas, antes, ele não teve uma utilidade. Por exemplo, eu tenho meus sacos plásticos aqui que eu estou usando. Eu vou jogar meu *saco plástico* no *lixo*?

Todos: Não.

Professora: Não, porque eu estou utilizando-o. Então, como é que eu escrevo o que é um *saco plástico*?

Algum aluno: Reciclado.

Professora: Pode ser reciclado.

Professora: Mas para definir, o que é *saco plástico*? Existe saco de papel também. Ele é o que, gente?

Algum aluno: Um saco.

Professora: O que eu posso dizer? Uma outra palavra? Que ele é tal coisa?

Cláudia: É um plástico que pode ser reutilizado.

Professora: O *saco plástico* pode ser reutilizado. Mas se alguém perguntar o que é um *saco plástico*? Como você vai responder para a pessoa?

Guto: Eu falo assim...oh! Eu não lembro.

Professora: Ele é um lugar ou é um objeto?

Todos: Objeto.

Professora: Então, o *saco plástico* é o quê?

Todos: Objeto.

Professora: É um objeto...

Alguns alunos: Que se transforma em outra coisa.

Professora: Então vamos escrever. *Saco plástico* é ...

Alguns alunos: Um objeto feito de plástico.

Professora: Feito do quê?

Todos: Plástico.

Professora: É um objeto feito de plástico. Então pronto. Nós definimos exatamente o que é cada coisa. Eu vou ler com vocês, agora. E, depois, eu vou fotografar e digitar. E, amanhã, eu vou te trazer isso escrito. Do jeito que vocês falaram. Vou trazer escrito no papel, para vocês desenharem. Então, vamos ler. Eu falo, vocês repetem.

Professora: *Lixo* é uma coisa que não presta mais.

Todos: *Lixo* é uma coisa que não presta mais.

Professora: *Rua* é um lugar onde as pessoas passam dirigindo ou a pé.

Todos: *Rua* é um lugar onde as pessoas passam dirigindo ou a pé.

Professora: *Esgoto* é a água suja que sai da nossa casa.

Todos: *Esgoto* é a água suja que sai da nossa casa.

Professora: *Coletar* é pegar coisas.

Todos: *Coletar* é pegar coisas.

Professora: *Reciclagem* é quando uma coisa se transforma em outra.

Todos: *Reciclagem* é quando uma coisa se transforma em outra.

Professora: *Sujeira* é o lixo.

Todos: *Sujeira* é o lixo.

Professora: *Saco plástico* é um objeto feito de plástico.

Todos: *Saco plástico* é um objeto feito de plástico.

Professora: Muito bem! Parabéns! Terminamos a atividade por hoje. Amanhã, a gente continua.

Apêndice 11 – Transcrição das enunciações produzidas durante as definições dos conceitos NDA final após a realização do procedimento didático para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

Professora: Eu vou ler novamente o livro para vocês, para vocês relembrem. Depois, eu vou entregar a folha, onde vocês vão fazer o desenho de cada uma daquelas palavras sobre as quais nós conversamos. Depois, eu vou passar perguntando para cada um, o que sabe sobre aquela palavra. Você espera para falar, que eu vou perto de você, para eu poder captar a sua voz com o gravador, para eu saber exatamente o que cada um está falando. Combinado?

Todos: Sim.

Professora: Então vamos à leitura do livro *A quarta-feira de Jonas* para lembrar. Quem escreveu foi a Socorro Acioli. (e lê o texto sem interrupção) “Se você entrasse algum dia no quarto do Jonas. Descobriria rapidamente. Quais são as duas coisas de que ele mais gosta na vida: Revistas em quadrinhos e golfinhos. Pelo chão do quarto, quase não havia mais onde pisar de tantas revistas espalhadas, super-heróis para todo lado. Isso, Jonas era assinante de revistas em quadrinhos que chegavam pontualmente toda à quarta-feira e aumentavam a coleção. Já nas paredes do quarto, só enxergavam golfinhos. Eram painéis, fotos, matérias de revistas e desenhos dos nadadores sorridentes por todo o lado. Aos domingos, Jonas ia com o seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos brincando. Levava o seu binóculo superpotente e acompanhava os saltos da família de amigos que vivia por lá. Jonas os conhecia tão bem, que já sabia os seus nomes, Januária, a mãe. Juvêncio, o pai. Juvenal, o filho mais velho, e Júnior, o caçula. Claro. Os nomes foram inventados por Jonas em sua própria homenagem. Agora que você já conhece o Jonas, preciso lhe contar uma história que aconteceu com ele. Tudo começou em um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente. Entregou um *saco plástico* verde com o nome e o endereço de Jonas colado na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, jogou no chão de um de tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar. O vento levava o *saco plástico* pela *rua*. Voando como uma mancha verde pelo ar. No dia seguinte, enquanto Jonas lia a segunda revista. A chuva forte arrastava o *saco plástico* pelo chão, como se fosse um bicho sem forma. Na sexta-feira, Jonas leu a terceira revista, a melhor de Todos: Enquanto o *saco plástico* caía em um *esgoto*. No sábado, Jonas releu as três revistas e começou a ler a quarta. Enquanto o saco subia e descia nas ondas do mar, perto de tantos outros sacos ao seu redor, como monstros intrusos. No domingo, Jonas leu a última revista. Preparou boné, óculos e foi com o pai até a ponte ingleses para observar os golfinhos, como faziam todos os domingos. Mas daquela vez. Não conseguiu ver nenhum. O biólogo que cuidava dos golfinhos, contou o que aconteceu. Júnior, o golfinho mais novo foi encontrado muito doente, cheio de sacos plásticos no estômago, não resistiu e morreu. Os outros golfinhos foram embora muito tristes, procurando um lugar melhor para morar. E nem sabia, mas dentre os plásticos no estômago do golfinho Júnior havia um saco verde. Os restos de uma etiqueta pregada, letras apagadas, onde um dia o nome de Jonas esteve escrito. Você gostou deste final?”

Todos: Não.

Professora: (e continua a leitura...) “Nem eu. Na verdade, eu detestei. Não gosto de finais tristes. E se o Jonas e os Júnior tivessem outra chance? Esse é aquela quarta-feira. Quando tudo começou, fosse um dia diferente? Tudo recomçou um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente, entregou um *saco plástico* verde com o nome e o endereço de Jonas colado na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, colocou no cesto de *lixo* reservado para os sacos plásticos. Deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabaram de chegar. Enquanto Jonas li a primeira aventura. Sua mãe levou o pacote de plástico para a estação de *reciclagem* no supermercado, perto de casa. No dia seguinte, enquanto Jonas lia a segunda revista. O caminhão da empresa de *reciclagem* coletava todos os sacos plásticos, inclusive aquele com o nome de Jonas colado na etiqueta. Na sexta-feira, Jonas leu a terceira revista, a melhor de todas. Enquanto o pessoal da estação de *reciclagem* separava os plásticos, vidros, papéis e encaminhava cada coisa para o lugar certo. No sábado, Jonas releu as três revistas e começou a ler a quarta. enquanto o plástico, juntamente com quilos de outros plásticos, era moído, lavado, seco e transformado em resina para fabricação de outras coisas. No domingo, Jonas leu a última revista, preparou o boné, ô binóculo e foi com seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos, como faziam toda semana. Mas daquela vez, teve uma surpresa. Uma nova família de 4. Chegou para ficar? Eles souberam que ali o mar era limpo, bom pra viver. Januária, Juvêncio, Juvenal e Júnior pareciam muito contentes, correndo e pulando com os novos amigos. Jonas quebrava a cabeça para arranjar mais quatro nomes com a letra J e batizar a família que acabara de chegar. E no mar a beleza de sempre, nada de *lixo*, nada de *sujeira*, só a natureza linda e cheia de vida como deve ser.”

Professora: Agora, eu vou entregar a folha. E nós vamos começar a fazer o desenho de cada uma daquelas palavras que nós trabalhamos, na obra literária *A quarta-feira de Jonas*. Porque foi com essa obra que nós trabalhamos essas palavras aqui. No primeiro retângulo, você vai pensar e falar para mim, o que é *lixo*? E depois vai desenhar o que você entende por *lixo*. Helen, o que é *lixo*?

Helen: É uma lixeira. Papel. *Sujeira* que está na rua.

Professora: Ligia, o que é *lixo*?

Ligia: Pacote de bala.

Professora: Fernando, o que é *lixo*?

Fernando: *Lixo* é quando você come alguma coisa e joga o plástico.

Professora: Gaspar, o que é *lixo*?

Gaspar: *Lixo* é onde que... fica um monte de... só pó, de que... as coisas velhas assim. Então, eles pega e... coloca no caminhão.

Professora: Daniel, o que é *lixo*?

Daniel: *Lixo* que você não usa mais, mas pode ser reutilizado numa coisa igualzinho.

Professora: Nuno, o que é *lixo*?

Nuno: *Lixo* é uma coisa suja. Aí, é muito importante você colocar o *lixo* com o *lixo*.

Professora: Pablo, o que é *lixo*?

Pablo: *Lixo* é resto de banana. Resto de casca de banana.

Professora: Levi, o que é *lixo*?

Levi: É uma coisa que você não usa mais, joga no *lixo* aí vai jogar na lata de *lixo*.

Professora: Gael, o que é *lixo*?

Gael: Uma coisa que não presta mais.

Professora: Luan, o que é *lixo*?

Luan: *Lixo* é uma coisa que põem plástico dentro.

Professora: Peterson, o que é *lixo*?

Peterson: *Lixo* é *sujeira*, sacola que já tava velha, rasgada. Papel de bala, também.

Professora: Micael, o que é *lixo*?

Micael: É tipo banana que joga no chão; é uma coisa que não presta mais. Ou maçã já comida tem que jogar no *lixo*, não pode jogar no chão. Se não é falta de respeito.

Professora: Guto, o que é *lixo*?

Guto: É uma coisa, com uma lata que joga no *lixo*.

Professora: Alice, o que é *lixo*?

Alice: *Lixo* é restos de fruta, e também um saquinho de remédio. *Lixo* também é... como assim, uma vassoura quebrada.

Professora: Isadora, o que é *lixo*?

Isadora: *Lixo*, o que a gente come, a gente joga a coisa no *lixo*.

Professora: Peter, o que é *lixo*?

Professora: Vinicius, o que é *lixo*?

Vinicius: É quando a gente come um lanche, essas coisas. É *lixo* quando a gente come tem que jogar no *lixo* quando acaba.

Professora: Cláudia, o que é *lixo*?

Cláudia: *Lixo*, é uma coisa que não presta mais, a gente não usa.

Professora: Ótimo. Terminamos. Agora, no retângulo de baixo, vocês vão desenhar e eu vou passar perguntando para cada um “O que é *rua*?” Helen, o que é *rua*?

Helen: É onde que o carro passa.

Professora: Gaspar, o que é *rua*?

Gaspar: É que os carros passam para ele ir uma coisa assim, todos os lugar que eles quiser..., para ir... no shopping, quando for de noite; pra ir na casa; para ir tudo.

Professora: Daniel, o que é *rua*?

Daniel: É onde tudo se move e passa, até os humanos.

Professora: Nuno, o que é *rua*?

Nuno: *Rua* que é passa moto, ou bicicleta, ou carro.

Professora: O que é *rua*, Pablo?

Pablo: *Rua* é uma coisa que passa a moto, carro, pessoas e caminhão.

Professora: Fernando, o que é *rua*?

Fernando: *Rua* pode passar pessoa, carro, caminhão, pessoas e bicicleta.

Professora: Ligia, o que é *rua*?

Ligia: É uma coisa que passa caminhão.

Professora: Gael, o que é *rua*?

Gael: É uma coisa que passa carro, pessoa, moto.

Professora: Levi, o que é *rua*?

Levi: Onde que passa caminhão.

Professora: Luan, o que é *rua*?

Luan: *Rua* é uma coisa que a moto passa.

Professora: Micael, o que é *rua*?

Micael: Onde que o carro passa.

Professora: Guto, o que é *rua*?

Guto: Onde que a moto, carro e a caminhonete passa.

Professora: Alice, o que é *rua*?

Alice: É um lugar, é uma *rua*. Aonde passa carro, moto, também dentro de lá, também passa pessoas... e também nessa *rua*, também tem casas dos lados.

Professora: Isadora, o que é *rua*?

Isadora: *Rua* é que tem ombus (ônibus), tratoi (trator) e carro.

Professora: Peter, o que é *rua*?

Peter: Para onde que passa trator, carro, moto.

Professora: Vinicius, o que é *rua*?

Vinicius: É quando passa carro, tem casa do lado, tem... rapaz do lado da casa.

Professora: Cláudia, o que é *rua*?

Cláudia: *Rua* é uma coisa que passa carro, moto, trator, táxi, bastante coisa.

Professora: Peterson, o que é *rua*?

Peterson: *Rua* é na onde que passa pessoas, carro, moto, caminhão de *lixo*, hummm táxi.

Professora: Ótimo! Só um minutinho. Agora, gente, vocês vão ter que virar a folha, onde tem mais dois retângulos. Quem não conseguir, espera que eu passo para ajudar. Mas quem conseguir pode virar.

Peterson: Para fazer o quê?

Professora: Espera, que eu vou falar. Agora, nós vamos desenhar no primeiro retângulo, o que é *esgoto*? Você vai desenhar o que é *esgoto* e vai falar o que é *esgoto*. Então, vou começar aqui.

Professora: Gaspar, o que é *esgoto*?

Gaspar: *Esgoto* é onde que tem água suja, que tem barata, ali tem jacaré.

Professora: Daniel, o que é *esgoto*?

Daniel: É onde que tem água suja e *lixo* e rato e barata.

Professora: Nuno, o que é *esgoto*?

Nuno: *Esgoto* é uma água bem fedorenta que sai barata, o rato; é muito nojenta.

Professora: Pablo, o que é *esgoto*?

Pablo: É a água suja que sai da nossa casa.

Professora: Fernando, o que é *esgoto*?

Fernando: É uma água suja que sai barata e rato.

Professora: Helen, o que é *esgoto*?

Helen: *Esgoto* é uma coisa que tem um monte de *sujeira*.

Professora: Ligia, o que é *esgoto*?

Ligia: É uma coisa que é cheia de *sujeira*, que tem *lixo*.

Professora: Gael, o que é *esgoto*?

Gael: *Esgoto* é uma coisa, água suja que sai da nossa casa.

Professora: Levi, o que é *esgoto*?

Levi: É um cano que sai do banheiro. É um cano que sai a água suja do banheiro.

Professora: Luan, o que é *esgoto*?

Luan: *Esgoto* é uma coisa que tem rato.

Professora: Micael, o que é *esgoto*?

Micael: É uma coisa que é muito suja e bem fedorenta.

Professora: Guto, o que é *esgoto*?

Guto: É uma coisa que sai do banheiro, que a gente faz e sai no *esgoto*.

Professora: Alice, o que é *esgoto*?

Alice: *Esgoto* é onde uma água verde, tem barata, tem aranha, também tem... coisas suja, tem papel... tem também... tem... besouro, tem bichos... tem bichos que picam, também tem bicho, que eu esqueci o nome, mas ele... ele... é tipo aranha. E ele é muito horrível.

Professora: Isadora, o que é *esgoto*?

Isadora: É que a água suja, que tinha um monte de barata e ratos.

Professora: Peter, o que é *esgoto*?

Peter: É para onde que passa rato, água suja.

Professora: Vinicius, o que é *esgoto*?

Vinicius: É quando que tem cobra, jacaré, aranha, teia de aranha e também água de *esgoto*.

Professora: Cláudia, o que é *esgoto*?

Cláudia: *Esgoto* é uma água suja que sai da nossa casa, que tem rato, que tem aranha, que tem teia de aranha, tem várias coisas.

Professora: Peterson, o que é *esgoto*?

Peterson: *Esgoto* sai da nossa casa, tem rato, tem aranha, tem um monte de bicho.

Professora: Agora, vamos para a próxima, gente. No retângulo de baixo, vocês vão desenhar o que é *reciclagem*? Então, o que é *reciclagem*? Comecem a desenhar e eu vou passar perguntando para cada um, o que é *reciclagem*? Podem começar.

Professora: Gaspar, o que é *reciclagem*?

Gaspar: É um *lixo*, pra gente que... o *lixo* tem que... precisa de luva para pegar, para colocar no caminhão de *reciclagem*, para não atropelar e suja a sua roupa, quando alguém está saindo.

Professora: Daniel, o que é *reciclagem*?

Daniel: *Reciclagem* é algo que você leva para um lugar, é secado e vira algo útil para fazer e você pode usar algo que não era útil, pode reutilizá-lo e virar alguma coisa de útil.

Professora: Nuno, o que é *reciclagem*?

Nuno: *Reciclagem* é alguma coisa que a gente joga o *lixo* no *lixo*.

Professora: Pablo, o que é *reciclagem*?

Pablo: É o *lixo* que a gente precisa.

Professora: Fernando, o que é *reciclagem*?

Fernando: Garrafas.

Professora: Helen, o que é *reciclagem*?

Helen: É latinha que não usa mais e uma garrafa de plástico.

Professora: Ligia, o que é *reciclagem*?

Ligia: Uma coisa de garrafa e latinha.

Professora: Gael, o que é *reciclagem*?

Gael: *Reciclagem* é uma coisa que a gente bota *lixo*, papel.

Professora: Levi, o que é *reciclagem*?

Levi: É o trabalho que você trabalha lá onde fica que os reciclados.

Professora: Luan, o que é *reciclagem*?

Luan: *Reciclagem* é uma coisa que a gente põe no saco e leva.

Professora: Micael, o que é *reciclagem*?

Micael: É uma coisa que não precisa mais, tipo garrafa e mais umas coisinhas.

Professora: Guto, o que é *reciclagem*?

Guto: *Reciclagem* é uma coisa que você pega a garrafa e você tem que jogar no *lixo*, onde que tem a *reciclagem*.

Professora: Alice, o que é *reciclagem*?

Alice: Garrafa, copo, berrinho de bebê de brincá, brinquedo. Também *reciclagem* é sacola. *Reciclagem*, também é... garrafinha térmica que tem dentro de água, que você não usa mais ela, também sacola.

Professora: Isadora, o que é *reciclagem*?

Isadora: Que você vai comer a banana, precisa jogar a casca de banana no *lixo*.

Professora: Peter, o que é *reciclagem*?

Peter: É para onde que nós põem as coisas no *lixo*, garrafa, plástico.

Professora: Vinicius, o que é *reciclagem*?

Vinicius: Quando uma pessoa come lanche, essas coisas tem que jogar na *reciclagem*. Assim verde, amarelo. (referindo-se às lixeiras)

Professora: Cláudia, o que é *reciclagem*?

Cláudia: *Reciclagem* é garrafa de coca, garrafa daquela de guaraná, essas coisas, até latinha.

Professora: Peterson, o que é *reciclagem*?

Peterson: *Reciclagem* é latinha de cerveja, latinha de coca-cola e também é aquelas latas que vem água dentro, e só.

Professora: Agora, nós vamos para a última folha. Vira a folha. E nesta folha vai ter três retângulos. Quem não conseguir, pode me esperar que eu ajudo a virar a folha. No primeiro retângulo, você vai desenhar O que é *coletar*? Vou começar pelo Gaspar. Gaspar, o que é *coletar*?

Gaspar: *Coletar* o *lixo* é uma coisa que você pega o *lixo* para levar na *reciclagem*, tem que colocar no *lixo* para não sujar a roupa.

Professora: Daniel, o que é *coletar*?

Daniel: *Coletar* é você pegar alguma coisa (inaudível) e tampá.

Professora: Nuno, o que é *coletar*?

Nuno: *Coletar* alguma coisa, você pode *coletar* garrafinha, alguma coisa.

Professora: Pablo, o que é *coletar*?

Pablo: *Coletar* *lixo*.

Professora: Fernando, o que é *coletar*?

Fernando: *Coletar* e pegar qualquer coisa.

Professora: Helen, o que é *coletar*?

Helen: É um negócio que pega tudo e ele é um plástico.

Professora: Ligia, o que é *coletar*?

Ligia: É uma coisa que fura a bola e vai jogar no *lixo*.

Professora: Gael, o que é *coletar*?

Gael: *Coletar* é quando você tem alguma coisa estragada. Aí, você pega de alguma coisa e joga no *lixo*.

Professora: Levi, o que é *coletar*?

Levi: É um carro que tem um negócio em cima, que pega as coisas para levar para *coletar*.

Professora: Luan, o que é *coletar*?

Luan: É uma coisa que quando o carro passa por cima da bola, tem que levar.

Professora: Micael, o que é *coletar*?

Micael: Tipo alguma coisa estragada, tem que pegar e jogar no *lixo*.

Professora: Guto, o que é *coletar*?

Guto: É uma coisa que você pega, você tem que jogar no *lixo*.

Professora: Alice, o que é *coletar*?

Alice: Eh... *coletar*, como assim? *Coletar* livros, roupas e *coletar* também sapatos, estojo, cadeiras, *coletar* também lousas, adesivos, estojo, mochila, também garrafinha de água, também uma caixa, *coletar* caixa, *coletar* jornal. *Coletar* brinquedos e *coletar* muitas coisas de brinquedos.

Professora: Isadora, o que é *coletar*?

Isadora: Que você viu que tem *lixo* lá, na coisa que a mãe coloca o *lixo*, ele pega.

Professora: Peter, o que é *coletar*?

Peter: *Coletar lixo. Sujeira.*

Professora: Vinicius, o que é *coletar*?

Vinicius: Quando compra uma coisa do mercado, quando come de manhã, para a escola, tem que jogar no *lixo*.

Professora: Cláudia, o que é *coletar*?

Cláudia: *Coletar* é *coletar* garrafa. *Coletar* xícara. *Coletar* garrafa de plástico, essas coisas, até copo.

Professora: Peterson, o que é *coletar*?

Peterson: *Coletar* bichinho de estimação. *Coletar* bola de futebol. *Coletar* medalha. *Coletar* pipa. *Coletar* carrinho.

Professora: No próximo retângulo, vocês vão desenhar e vão falar, o que é *sujeira*? Pode começar a desenhar o que é *sujeira*.

Professora: Gaspar, o que é *sujeira*?

Gaspar: *Sujeira* é onde que tem pó, muita *sujeira*. Eh... muita... muita pó de *sujeira* memo.

Professora: Daniel, o que é *sujeira*?

Daniel: *Sujeira* é você não jogar *lixo* onde devia.

Professora: Nuno, o que é *sujeira*?

Nuno: *Sujeira* é alguma coisa suja, que é muito suja aí quando a gente pega, fica suja nossa mão.

Professora: Pablo, o que é *sujeira*?

Pablo: É uma *sujeira* que suja a gente.

Professora: Fernando, o que é *sujeira*?

Fernando: *Sujeira* é um negócio bem sujo, que também tem na terra.

Professora: Helen, o que é *sujeira*?

Helen: É uma coisa que é papel higiênico, que está na *rua* e garrafa de plástico.

Professora: Ligia, o que é *sujeira*?

Ligia: Uma coisa que sai da nossa casa.

Professora: Gael, o que é *sujeira*?

Gael: *Sujeira* é uma coisa... quando suja a sua casa, alguma coisa.

Professora: Levi, o que é *sujeira*?

Levi: É uma coisa que fica na sua casa e você tem que limpar.

Professora: Luan, o que é *sujeira*?

Luan: *Sujeira* é uma coisa que quando derruba bolacha.

Professora: Micael, o que é *sujeira*?

Micael: Uma coisa que cai no chão e o pé vai em cima e fica sujando mais.

Professora: Guto, o que é *sujeira*?

Guto: É uma poeira que fica embaixo do sofá.

Professora: Alice, o que é *sujeira*?

Alice: *Sujeira* é pó. É cabelo. É cabelo que cai, também é folha picada. Também é pó. Aquelas coisinhas da laranja. Balão de água, por quê? Porque estoura isso não é legal e fica tudo molhado. *Sujeira*, muitas coisas picadas e brinquedo quebrado.

Professora: Isadora, o que é *sujeira*?

Isadora: *Sujeira* é que a mãe limpa e fica tudo a *sujeira* lá na nossa casa.

Professora: Peter, o que é *sujeira*?

Peter: É para quanto que nós limpa, quando que nós suja, nós limpa.

Professora: Vinicius, o que é *sujeira*?

Vinicius: Quando que uma pessoa faz faxina, quando o que é a casa de uma pessoa da amiga dela, tem que lavar, tem que secar, tem que esperar um pouco para secar.

Professora: Cláudia, o que é *sujeira*?

Cláudia: *Sujeira* é resto de comida, é a banana, quando você come uma banana, sobra a casca, aí é *sujeira*, como a maçã estragada, várias coisas, até resto de comida.

Professora: Peterson, o que é *sujeira*?

Peterson: *Sujeira* é farelo de salgadinho, também tem farelo de bolacha, também tem (...) quando joga no chão, *sujeira* quando tem na mão, casca de banana.

Professora: Muito bem, gente! Agora, vamos para o último retângulo. No último retângulo, vocês vão desenhar, o que é um *saco plástico*. Pode desenhar que eu vou passar perguntando, o que é um *saco plástico*?

Professora: Gaspar, o que é *saco plástico*?

Gaspar: *Saco plástico*, que que é... eles são muito plástico e somos assim e eles fica bem para limpar mesmo, por que se... deixar o *saco plástico* fora, sozinho. Então, a gente tem que... limpar o *saco plástico* para não levanta.

Professora: Daniel, o que é *saco plástico*?

Daniel: *Saco plástico* é algo que você coloca coisas para levar. Usa para levar alguma coisa para você.

Professora: Nuno, o que é *saco plástico*?

Nuno: *Saco plástico* é que você pode pegar e colocar no *saco plástico*.

Professora: Pablo, o que é *saco plástico*?

Pablo: É uma coisa que pode matar as pessoas.

Professora: Fernando, o que é *saco plástico*?

Fernando: *Saco plástico* pode vim qualquer coisa que você compra, que você ganha.

Professora: Helen, o que é *saco plástico*?

Helen: É uma sacolinha que tem um monte de *sujeira* dentro.

Professora: Ligia, o que é *saco plástico*?

Ligia: É uma coisa que tem *sujeira* dentro.

Professora: Gael, o que é *saco plástico*?

Gael: *Saco plástico* é uma coisa que você coloca lixo, que você coloca comida que está estragada, um monte de coisa você pode colocar no *saco plástico*.

Professora: Levi, o que é *saco plástico*?

Levi: É um saco que tem um plástico dentro.

Professora: Luan, o que é *saco plástico*?

Luan: *Saco plástico* é uma coisa que a pessoa joga no lixo.

Professora: Micael, o que é *saco plástico*?

Micael: *Saco plástico* é um objeto, feito de plástico.

Professora: Guto, o que é *saco plástico*?

Guto: *Saco plástico* é uma coisa que você pega e depois você coloca no lixo.

Professora: Alice, o que é *saco plástico*?

Alice: *Saco plástico* é um saco que você ponha um lixo, cata pó. Também dentro dele você tem pó. Ponha resto de coisas e saco de lixo também é um saquinho que você usa também. Como assim? O saco preto pode colocar brinquedos, *sujeira* e pode colocar tudo mais.

Professora: Isadora, o que é *saco plástico*?

Isadora: Que você pega um lixo e você coloca na sacola e vai no lixeiro.

Professora: Peter, o que é *saco plástico*?

Peter: É um saco, só que ele é um plástico.

Professora: Vinicius, o que é *saco plástico*?

Vinicius: Eh... quando eh... uma pessoa comprar roupas, o saco também, tem que jogar no lixo quando experimenta.

Professora: Cláudia, o que é *saco plástico*?

Cláudia: *Saco plástico* eh... quando vem uma carta dentro de um saco, aí entrega no correio, porque dentro de uma bolsa, vai derrubar, se for alguma coisa, alguma coisa importante.

Professora: Peterson, o que é *saco plástico*?

Peterson: *Saco plástico* é se você colocar na cabeça de uma pessoa, mata, sufoca. E também ele e também pode colocar o que quiser, menos coisa... coisa grande nele.

Professora: Muito bem, gente! Terminamos essa atividade. Pode fechar as folhas, que eu vou passar recolhendo. Muito obrigada por ter feito a atividade.

Apêndice 12 – Avaliação de comparação e diferenciação para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*

O que há de comum entre?



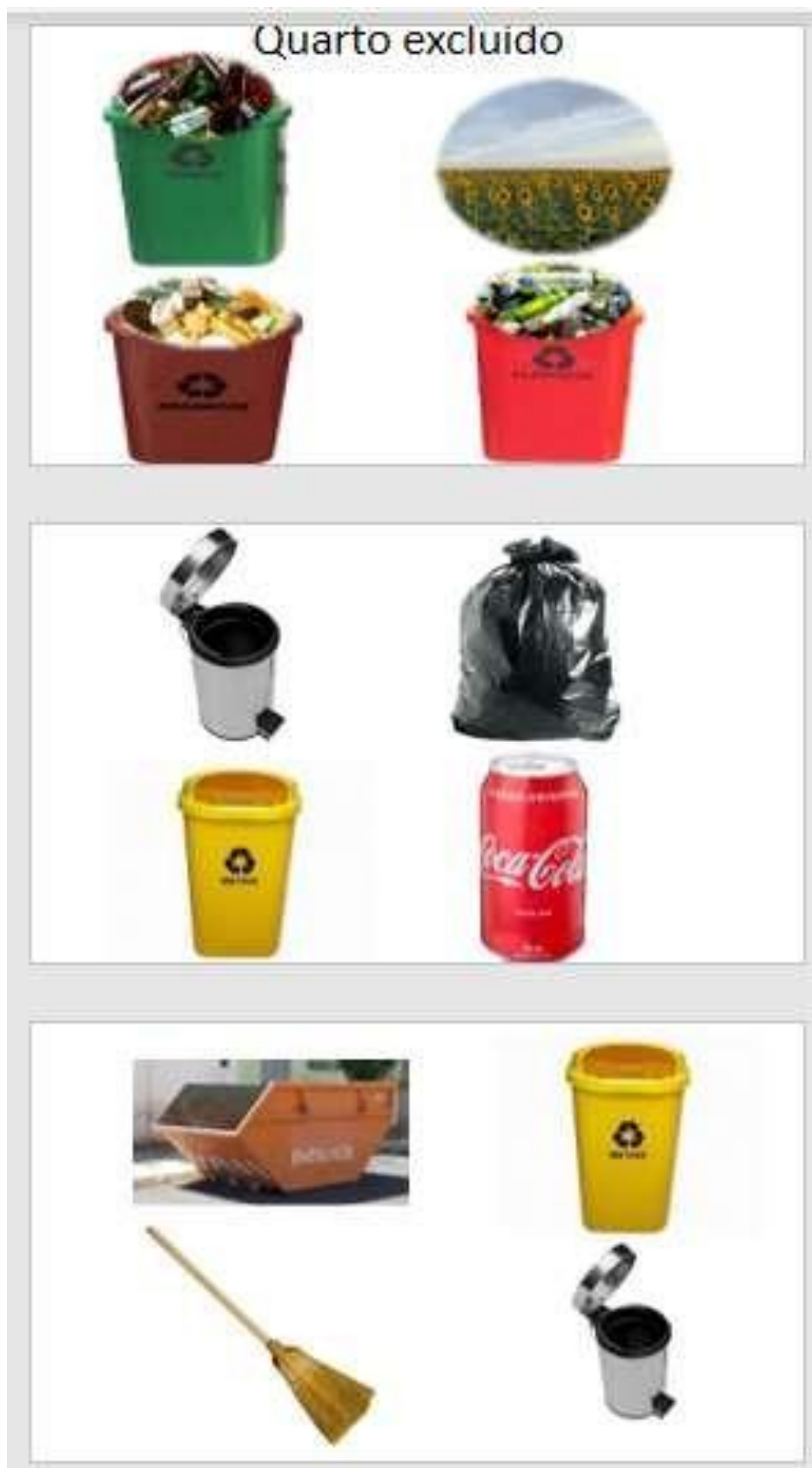
O que há de comum entre?



O que há de comum entre?



Apêndice 13 – Avaliação Classificação: quarto excluído para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*



Apêndice 14 – Classificação Livre para *lixo, rua, esgoto, reciclagem, coletar, sujeira e saco plástico*







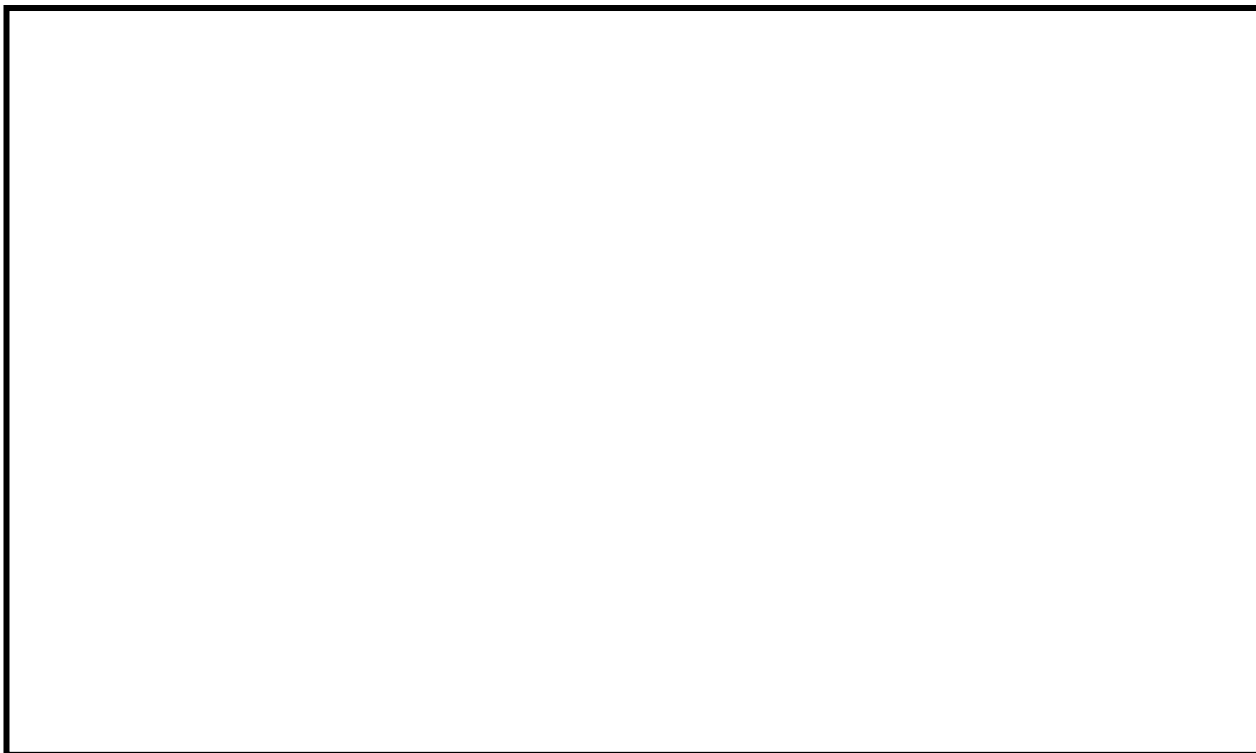




Apêndice 15 – Ilustrar o conceito escrito coletivamente

OBRA LITERÁRIA: A QUARTA FEIRA DE JONAS
(SOCORRO ACIOLI)

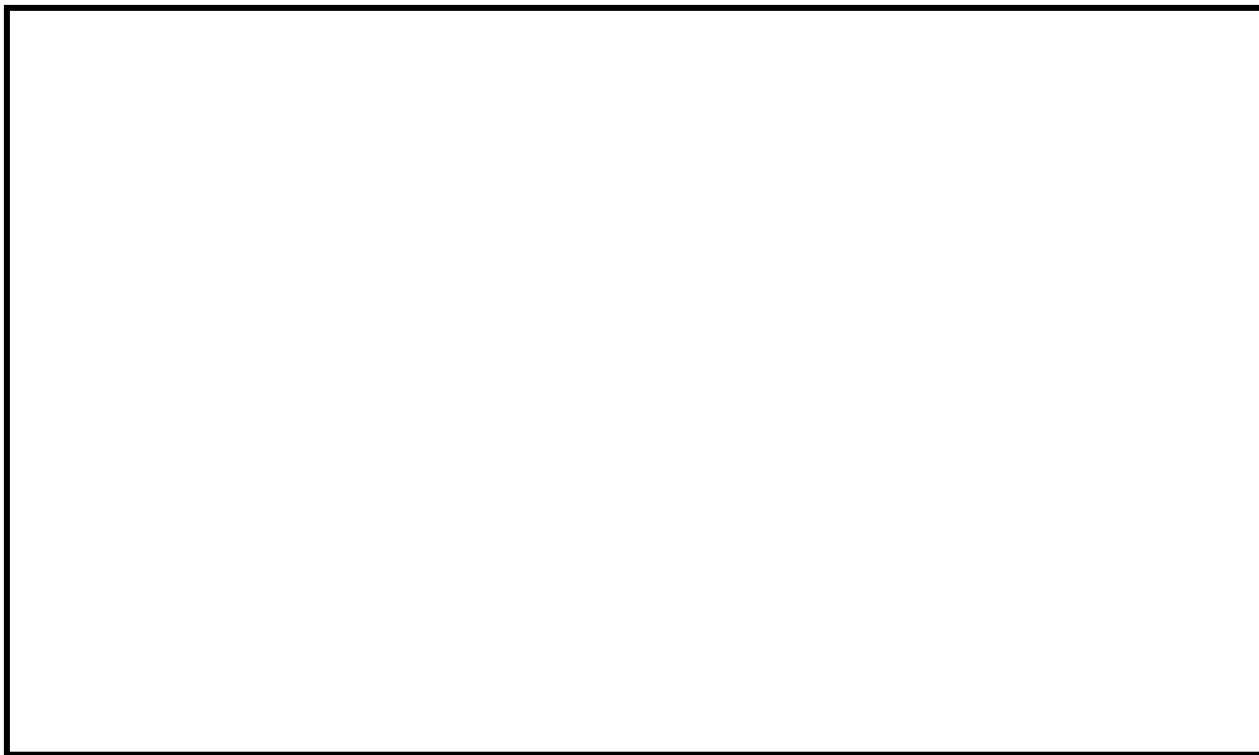
LIXO: É UMA COISA QUE NÃO PRESTA MAIS.



RUA: É UM LUGAR ONDE AS PESSOAS PASSAM
DIRIGINDO OU A PÉ.



ESGOTO: É A ÁGUA SUJA QUE SAI DA NOSSA CASA.



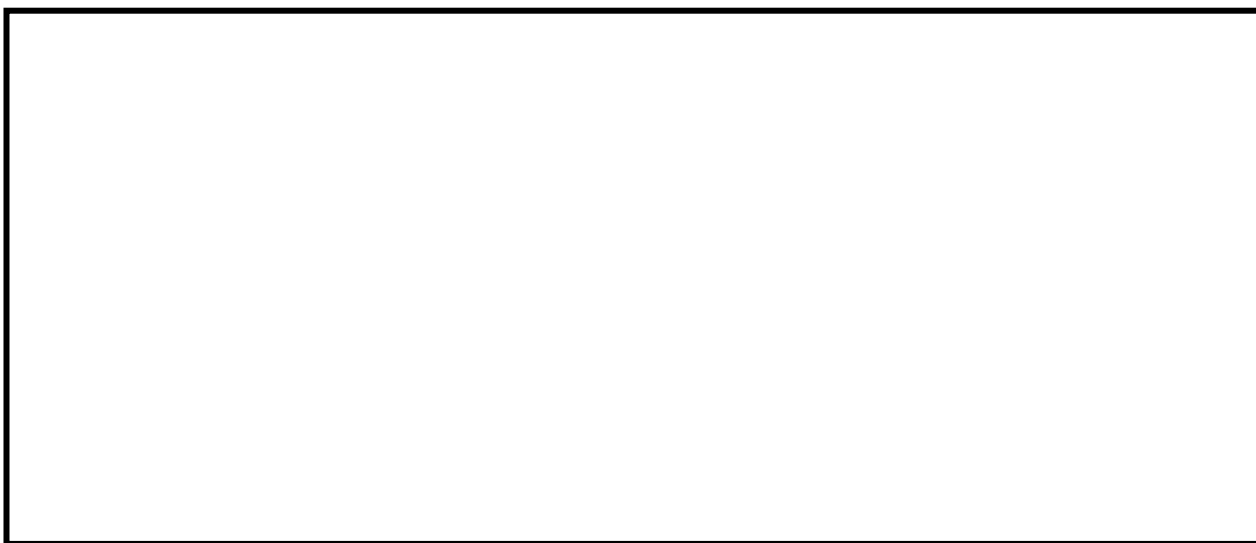
RECICLAGEM: QUANDO UMA COISA SE TRANSFORMA EM OUTRA COISA



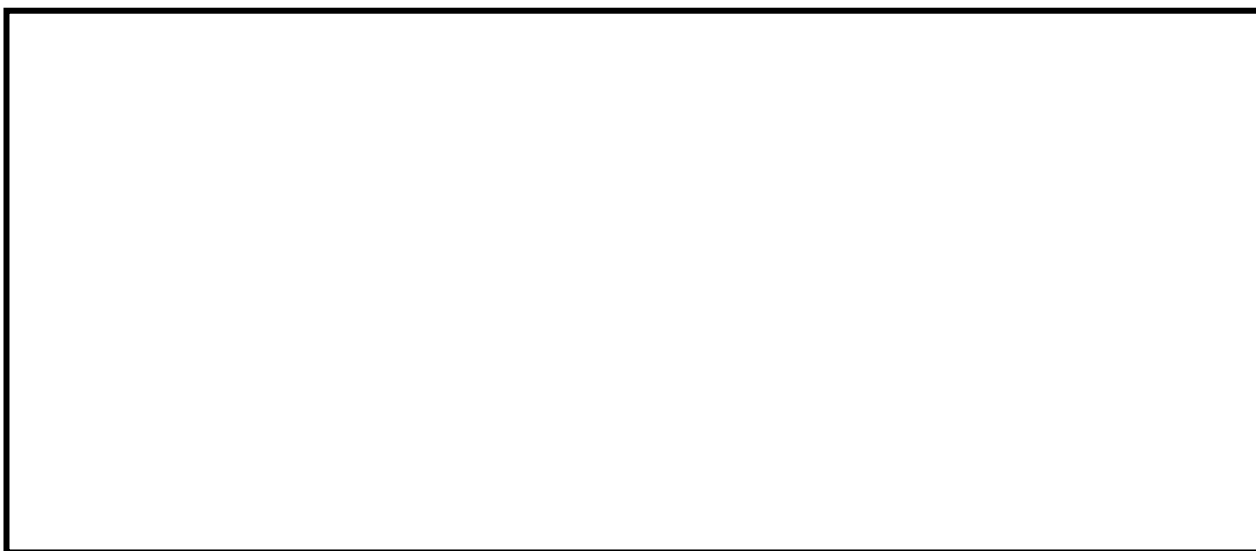
COLETAR: É PEGAR COISAS



SUJEIRA: É O *LIXO*



SACO PLÁSTICO: É UM OBJETO FEITO DE PLÁSTICO



Apêndice 16– Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de determinação do conceito (LURIA, 1986) para *mundo*, *oceano*, *superfície terrestre*, *cidade* e *fauna*

Professora: Hoje, nós vamos continuar nosso projeto. Eu quero ouvir de vocês um pouquinho do que vocês sabem sobre cinco palavras que eu vou colocar na lousa. Está bem? A primeira palavra que eu quero que vocês falem para mim, o que vocês sabem sobre ela, o que vocês acham que ela significa a palavra *mundo*, pensam aí. O que é? Não precisa levantar a mão, que eu vou passar pertinho de cada um. Vou começar pelo Gaspar. Gaspar, o que é *mundo*?

Gaspar: *Mundo* é uma coisa que tem carro e tem casas, tipo o prédio e que... tipo prédio e... tipo moto passando.

Professora: Isabela, o que é *mundo*?

Isabela: *Mundo* é uma coisa que a gente...que tem muitas casas, passa carro e também passa a moto.

Professora: Pablo, o que é *mundo*?

Pablo: É uma coisa que passa carro, moto, caminhão, tem prédio, casas, apartamentos, e outras.

Professora: Fernando, o que é *mundo*?

Fernando: *Mundo* é um planeta que a gente mora.

Professora: Helen, o que é *mundo*?

Helen: *Mundo* é uma coisa que passa a moto, carro e tem um monte de bicicleta, também.

Professora: Ligia, o que é *mundo*?

Ligia: *Mundo* é uma coisa onde que a gente mora.

Professora: Daniel, o que é *mundo*?

Daniel: *Mundo* é onde a gente vive, passa carro e tem a árvores e a gente mora em casas ou prédio.

Professora: Nuno, o que é *mundo*?

Nuno: *Mundo* é um planeta que a gente vive.

Professora: Luan, o que é *mundo*?

Luan: *Mundo* é uma coisa que passa caminhão, moto, carro, bicicleta.

Professora: Peterson, o que é *mundo*?

Peterson: *Mundo* é uma coisa enorme que nós mora lá dentro, passa moto, carro, caminhão, bicicleta e pessoas.

Professora: Antony, o que é *mundo*?

Antony: *Mundo* é uma coisa que a gente vive. É um planeta Terra.

Professora: Gael, o que é *mundo*?

Gael: *Mundo* é uma coisa, é um planeta que a gente vive.

Professora: Micael, o que é *mundo*?

Micael: Um planeta que a gente vive, e que ele é uma bola e tem um monte de casa, tipo mercado. Essas coisas que têm dentro dele. Passa moto, carro e ônibus. Só isso.

Professora: Alice, o que é *mundo*?

Alice: *Mundo* é onde que passa carro, moto, caminhão, e também, lá, a gente mora lá. Tem casa também, tem um monte de coisa, tem apartamento e, lá, a gente. A gente mora lá. Interessante.

Professora: Isadora, o que é *mundo*?

Isadora: É que tem trato, caminhão e carro.

Professora: Levi, o que é *mundo*?

Levi: É um planeta que nós mora.

Professora: Vinicius, o que é *mundo*?

Vinicius: Passa carro, moto, a gente mora do lado da rua.

Professora: Cláudia, o que é *mundo*?

Cláudia: É onde que a gente mora. Planeta.

Professora: Agora, eu vou apagar a palavra *mundo*, e vocês vão pensar em outra palavra. O que é *oceano*. Vou deixar todo *mundo* falar. Gaspar, o que é *oceano*?

Gaspar: *Oceano* é que tem água e tem bichos marinhos.

Professora: Isabela, o que é *oceano*?

Isabela: *Oceano* é onde que tem bichos marinhos também peixe e só.

Professora: Pablo, o que é *oceano*?

Pablo: Tem peixe, bastante água salgada e baleia.

Professora: Fernando, o que é *oceano*?

Fernando: *Oceano* é uma água muito limpa, que passa barco.

Professora: Helen, o que é *oceano*?

Helen: *Oceano* é uma coisa que tem peixe, e nadadores.

Professora: Ligia, o que é *oceano*?

Ligia: É onde que tem um rio.

Professora: Daniel, o que é *oceano*?

Daniel: O *oceano* é uma água muito grande que se estende por todo o planeta e tem vários ... (inaudível) e tem as fossas das Marianas.

Professora: Nuno, o que é *oceano*?

Nuno: *Oceano* é um *mundo* diferente, que tem água.

Professora: Luan, o que é *oceano*?

Luan: *Oceano* é uma parte que tem na praia.

Professora: Peterson, o que é *oceano*?

Peterson: *Oceano* é onde tem animais e também onde passa barco e jet-ski.

Professora: Antony, o que é *oceano*?

Antony: *Oceano* é um lugar onde só tem rochas e pedras e uma água muito limpinha.

Professora: Gael, o que é *oceano*?

Gael: *Oceano* é uma coisa que passa peixe, todas as coisas que tem no mar.

Professora: Micael, o que é *oceano*?

Micael: *Oceano* é uma coisa que tem peixe e golfinho, ele tem tubarão. Só isso.

Professora: Alice, o que é *oceano*?

Alice: *Oceano* é um lugar cheio de água. Lá tem peixe, tubarão e também tem polvo. Polvo é um bicho que fica no *oceano*. Também no *oceano* tem... dizem que tem uma sereia. Mas eu não acredito. Também no *oceano* é muito limpo.

Professora: Isadora, o que é *oceano*?

Isadora: É que tem um monte de coisa lá, que tem um monte de peixe e que lá tem um dente grandão.

Professora: Levi, o que é *oceano*?

Levi: É um buraco, tem por toda a Terra e que tem um monte de peixe, que nós pode ir lá para pescar.

Professora: Vinicius, o que é *oceano*?

Vinicius: *Oceano* é que tem barco, tubarão, eh... golfinho e peixe.

Professora: Cláudia, o que é *oceano*?

Cláudia: *Oceano* é onde vive peixe, vive alga viva, as pessoas vai lá para pescar até na praia.

Professora: Agora, quero saber o que é *superfície terrestre*. O que é *superfície terrestre*?

Alguns alunos: Eu não sei.

Alguns alunos: Eu também não.

Professora: Quando eu falo a expressão *superfície terrestre*. O que você lembra?

Algun aluno: Superfície.

Professora: O que é *superfície terrestre*? Vou perguntar, cada um vai pensando. Que eu vou perguntar.

Professora: Gaspar, o que é *superfície terrestre*?

Gaspar: *Superfície terrestre* eh... tem... umas coisa... tem umas coisas que eu não sei.

Professora: Isabela, o que é *superfície terrestre*?

Isabela: Não sei.

Professora: Pablo, o que é *superfície terrestre*?

Pablo: É onde que tem um monte de carro, tem ferramenta, carro, tudo quebrado. Tem um monte de pessoas e só.

Professora: Fernando, o que é *superfície terrestre*?

Fernando: É tipo um lixo, tem um monte de carro quebrado.

Professora: Helen, o que é *superfície terrestre*?

Helen: É na onde que tem um monte de carro quebrado.

Professora: Ligia, o que é *superfície terrestre*?

Ligia: Uma coisa que fica carro quebrado.

Professora: Daniel, o que é *superfície terrestre*?

Daniel: *Superfície terrestre* é um chão. É um chão onde a gente anda. É areia, terra. Tudo o que você imaginar ou ferro.

Professora: Nuno, o que é *superfície terrestre*?

Nuno: É o *mundo*. Oh. Moto enferrujada. Tem um gancho que é para levantar, quebra tudo.

Professora: Luan, o que é *superfície terrestre*?

Luan: *Superfície terrestre* é uma coisa que quebra o chão.

Professora: Peterson, o que é *superfície terrestre*?

Peterson: *Superfície terrestre*, onde que tem um monte de coisa enferrujada, carro, moto. Ih... deixa eu ver, só.

Professora: Antony, o que é *superfície terrestre*?

Antony: É onde que eles... o caminhão de lixo pega e deixa lá o lixo.

Professora: Gael, o que é *superfície terrestre*?

Gael: *Superfície terrestre* é uma coisa que tem quase tudo.

Professora: Micael, o que é *superfície terrestre*?

Micael: *Superfície terrestre* é uma coisa que tem quase tudo.

Professora: Alice, o que é *superfície terrestre*?

Alice: *Superfície terrestre* é o lixo, também o *mundo* onde que tem moto quebrada, brinquedo quebrado e um monte de coisa.

Professora: Isadora, o que é *superfície terrestre*?

Isadora: Que tem um monte de *lixo* lá, que tem as coisas.

Professora: Levi, o que é *superfície terrestre*?

Levi: Quando você joga água no lugar, aí, eh... a água desce para a superfície.

Professora: Vinicius, o que é *superfície terrestre*?

Vinicius: Eh..., tem barata, tem *esgoto*, tem caco de vidro, tem pote quebrado.

Professora: Cláudia, o que é *superfície terrestre*?

Cláudia: Superfície é tipo, as pessoas vivem, tem *esgoto*. Isso elas deixam cair, pote quebrado, vidro, essas coisas.

Professora: A próxima palavra é *cidade*. Agora, eu quero que vocês falem para mim o que é *cidade*.

Professora: Gaspar, o que é *cidade*?

Gaspar: *Cidade* é uma coisa que passa carro e moto.

Professora: Isabela, o que é *cidade*?

Isabela: *Cidade* é uma coisa que passa carro, moto, onde que a gente mora.

Professora: Pablo, o que é *cidade*?

Pablo: *Cidade*... não sei.

Professora: Fernando, o que é *cidade*?

Fernando: *Cidade* onde que a gente mora, é uma coisa redonda que é onde que passa carro, moto, caminhão, bicicleta eh... só.

Professora: Helen, o que é *cidade*?

Helen: *Cidade* é uma coisa que a gente vai na *cidade*. E tem condomínio e também tem posto de saúde de tomar vacina.

Professora: Ligia, o que é *cidade*?

Ligia: Uma coisa que a gente mora.

Professora: Daniel, o que é *cidade*?

Daniel: *Cidade*, um lugar onde a gente mora. Que mora na *rua* ou prédios. Tem também a *cidade* de totem.

Professora: Nuno, o que é *cidade*?

Nuno: *Cidade* é umas pessoas que passam que vem carro, bicicleta e moto.

Professora: Luan, o que é *cidade*?

Luan: *Cidade* é uma coisa que... *cidade* é uma coisa que tem casa.

Professora: Peterson, o que é *cidade*?

Peterson: *Cidade* é onde que nós mora, passa carro, moto.

Professora: Antony, o que é *cidade*?

Antony: *Cidade* é onde tem várias coisas para você comprar, onde tem feira... tem um monte de coisa, passa carro, moto, bicicleta.

Professora: Gael, o que é *cidade*?

Gael: *Cidade* é uma coisa que a gente sobrevive a gente que tem água, a gente tem tudo.

Professora: Micael, o que é *cidade*?

Micael: *Cidade* é uma bola que tem um monte de casa, pipa, eh... carro, moto, bicicleta, ônibus, e... tem água, umas casas. E só.

Professora: Alice, o que é *cidade*?

Alice: *Cidade* é onde que tem casa, apartamento e também tem banco, loja, também tem um monte de... eh... tem hospital, também tem parque, tem parque aquático. *Cidade* também tem shopping, tem serviço, tem um monte de coisas na *cidade*.

Professora: Isadora, o que é *cidade*?

Isadora: É que a pessoa vai comprar umas coisas pra ela.

Professora: Levi, o que é *cidade*?

Levi: É uma coisa que tem prédio, praça, apartamento, carro, moto, ônibus, eh... só.

Professora: Vinicius, o que é *cidade*?

Vinicius: *Cidade* eh... tem carro, moto, apartamento, eh... caminhão, eh... helicóptero quando passa esconde nas nuvens, gente quando brinca, eh... só.

Professora: Cláudia, o que é *cidade*?

Cláudia: *Cidade* é onde que as pessoas moram, carro passa, a moto passa, o táxi passa, caminhão passa e até as pessoas passam.

Professora: Gente, agora, nós vamos para a última palavra que eu vou perguntar, o que é. A última palavra é *fauna*. O que é *fauna*?

Alguns alunos: Sauna

Professora: *Fauna*. Quem não souber, não tem problema nenhum falar. Gaspar, o que é *fauna*?

Gaspar: Eu não sei.

Professora: Isabela, o que é *fauna*?

Isabela: Não sei.

Professora: Pablo, o que é *fauna*?

Pablo: Não sei.

Professora: Pensa, aí, alguma coisa, gente?

Professora: Fernando, o que é *fauna*?

Fernando: Também não sei.

Professora: Helen, o que é *fauna*?

Helen: *Fauna* é uma coisa que tem um monte de rio e pato.

Professora: Ligia, o que é *fauna*?

Ligia: Não sei.

Professora: Daniel, o que é *fauna*?

Daniel: Não sei.

Professora: Nuno, o que é *fauna*?

Nuno: *Fauna* é um planeta muito diferente.

Professora: Luan, o que é *fauna*?

Luan: Eu não sei.

Professora: Peterson, o que é *fauna*?

Peterson: *Fauna* é parecido com jaula.

Professora: Antony, o que é *fauna*?

Antony: *Fauna* é um planeta bem longe daqui.

Professora: Gael, o que é *fauna*?

Gael: É uma... Não sei.

Professora: Micael, o que é *fauna*?

Micael: Não sei.

Professora: Alice, o que é *fauna*?

Alice: Não sei.

Professora: Isadora, o que é *fauna*?

Isadora: Eu não sei não.

Professora: Levi, o que é *fauna*?

Levi: *Fauna*, é você é igual você está falando flauta.

Professora: Vinicius, o que é *fauna*?

Vinicius: Não sei.

Professora: Cláudia, o que é *fauna*?

Cláudia: *Fauna*, um planeta que fica muito longe daqui diferente.

Professora: Então, gente, por hoje é só. Falamos o que é cada uma dessas palavras.

Apêndice 17 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de comparação e diferenciação (LURIA, 1986) para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*

Professora: Hoje, nós vamos continuar a atividade. Vocês vão olhar para as figuras que eu vou apresentar e vocês vão falar, para mim, o que há de comum entre elas. A primeira imagem é a de um *oceano* e a segunda é a imagem de um rio. Então, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Alguns alunos: A cor.

Professora: Vou passar para cada um responder. O que há de comum entre o rio e o *oceano*?

Pablo: A cor.

Professora: Helen, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Helen: A cor.

Professora: Ligia, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Ligia: A cor.

Professora: Daniel, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Daniel: A cor e a água igual, porque tem água.

Professora: Isabela, o que há de comum?

Isabela: É que a cor do rio é diferente. Então, o rio ih... olha a cor tá diferente.

Professora: Fernando, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Fernando: Eh... qui... os dois é azul.

Professora: Nuno, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Nuno: A água é azul.

Professora: Levi, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Levi: Qui no céu... no rio não tem nuvem no *oceano*, tem.

Professora: Guto, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Guto: Oh... rio não tá igual, eh... uma onda e o rio não é igualzinho e o céu não é também.

Professora: Alice, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Alice: É que tipo uma cor... e também aqueles matos lá verdes e também dentro do *oceano* dá para ver que tem um peixe.

Professora: Micael, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Micael: A cor, eh... as nuvens no céu e as gramas, que não têm lá, no *oceano*.

Professora: Peter, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Peter: Eh... as coisas não tão igual.

Professora: Vinicius, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Vinicius: Porque o rio tem peixe branco, eh... cobra. O *oceano* não tem eh... água limpa.

Professora: Cláudia, o que há de comum entre o *oceano* e o rio?

Cláudia: O rio, ele tem a água mais azul do que o *oceano*, porque o *oceano* tem uma água mais clara, tem pedrinha embaixo.

Professora: Vamos observar as próximas imagens. E agora? Olhando, o que há de comum entre a imagem do planeta Terra e o Sol?

Daniel: O pôr do sol, né?

Professora: Pablo, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Pablo: É qui... o planeta não tem nuvem e o Sol, sim, e a cor é diferente.

Professora: Helen, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Helen: O planeta é diferente do que o Sol, e no planeta não tem nuvem e, no sol, tem.

Professora: Ligia, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Ligia: A cor do Sol.

Professora: Daniel, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Daniel: Os dois são uma bola. Um precisa da ajuda do Sol. A Terra precisa da ajuda do Sol, eles são bolas, círculos, né.

Professora: Isabela, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Isabela: Não sei.

Professora: Fernando, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Fernando: Eh... comum é que os dois é redondo.

Professora: Nuno, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Nuno: Planeta... ele é redondo e o Sol também. E a Terra mora do outro lado, o Sol também.

Professora: Levi, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Levi: Que o planeta é colorido e o Sol é só uma cor.

Professora: Guto, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Guto: O Sol... ele é amarelo e o outro tem as pessoas e não é igualzinho. E não tem nuvem, e só o Sol tem nuvem.

Professora: Alice, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Alice: O que tem de comum é... porque o planeta... ele é azul e ele é verde, ele é branco. Tem várias cores. Já o Sol, não. O Sol... ele é amarelo, e ele tem um brilho muito forte. E o planeta não tem. E o Sol... ele não fica lá no planeta na noite, ele fica na tarde no dia.

Professora: Micael, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Micael: É que não tem várias cores, o verde, o branco, amarelo e o Sol, ele dá um brilho muito forte e tem nuvem que atrapalha ele pegar os brilho.

Professora: Peter, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Peter: Então, é o Sol ilumina o planeta.

Professora: Vinicius, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Vinicius: É porque o sol eh... quando fica à noite, a lua vem. Quando fica de dia... quando ficou um pouco de noite, o Sol sai lá de baixo e vem para cima; e vem para a gente brincar, e o outro, o planeta Terra ele eh... desgruda um do outro, aí ele é colorido.

Professora: Cláudia, o que há de comum entre o planeta Terra e o Sol?

Cláudia: Quando o Sol vai embora, o Sol fica no céu. O Sol é uma Estrela, quando fica de dia, o Sol sobe para cima e fica de dia.

Professora: Agora, vamos para as próximas imagens: o planeta Terra e o *oceano*. O que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*? Vamos pensar o que há de comum entre eles. Pablo, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Pablo: Que o planeta Terra não tem água e o *oceano*, sim. E o planeta Terra não tem nuvem.

Professora: Helen, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Helen: O *oceano* tem nuvens e o planeta, ele não tem nuvem. A cor é diferente e não tem água.

Professora: Ligia, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Ligia: *Oceano* é a cor do planeta, qui... o planeta Terra é mais colorido.

Professora: Daniel, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Daniel: Os dois, o *oceano* tem a terra, muita água, água na terra é o *oceano*.

Professora: Isabela, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Isabela: O que tem de comum é por causa que *oceano* tem peixe e água, e o planeta não tem nada.

Professora: Fernando, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Fernando: É que o planeta Terra é azul, e o *oceano*, também é.

Professora: Nuno, o que há de comum entre o planeta terra e o *oceano*?

Nuno: O *oceano* fica dentro de uma terra, e a terra... mora... bem longe.

Professora: Levi, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Levi: Que o *oceano* ele não fica no céu e o planeta Terra, fica.

Professora: Guto, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Guto: Eh... que o planeta ele eh... é colorido e eh... o céu, parece igual.

Professora: Alice, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Alice: É... o *oceano* ele é azul, ele é um mar, já a terra, não. A terra, ela fica lá, um dia da noite. E também a Terra é uma bola, não, o *oceano*, que tem água. Mais uma informação é que a Terra, ela mora na noite, não no dia.

Professora: Micael, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Micael: O *oceano* é azul ih... o planeta não tem (inaudível) azul. E a Terra... o mar tá dentro dele, da Terra que é aquele azulzinho que estão dentro dele.

Professora: Peter, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Peter: Eh... o planeta Terra e o *oceano* tem dentro da Terra.

Professora: Vinicius, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Vinicius: Eh... o planeta Terra, quando ele desgruda cai na água. Aí, quando ele vem montadinho, limpinho, vem o rei do planeta. Aí da água, vem o rei da água limpa.

Professora: Cláudia, o que há de comum entre o planeta Terra e o *oceano*?

Cláudia: Quando fica de dia, o Sol sobe ih... ele... ele pega o vapor da água. E, quando fica de noite, aí tudo fica escuro. Aí, a água não dá pra enxergar.

Professora: Então vamos lá, agora, nós terminamos. A primeira parte da atividade. Agora, nós vamos para a segunda parte. Na segunda parte da atividade, eu vou apresentar esse quadro onde eu tenho quatro imagens: *oceano*, sol, cadeira e planeta Terra. Três delas, vocês vão falar que pertencem à mesma palavra. Uma palavra que você consiga incluir as três imagens. E uma imagem que você excluiria, porque não faz parte dessa palavra. Então, olhando ali, qual elemento, qual imagem você excluiria?

Alguns alunos: A cadeira.

Professora: Aí, você vai falar por que você excluiria a cadeira e qual nome você daria para o grupo, para as outras três imagens. Tudo bem? E essa atividade a gente tem que pensar um pouquinho mais. Então, Pablo, qual imagem você excluiria?

(Pablo não disse nada)

Professora: Olhando para aquelas imagens, qual você excluiria, porque não pertence à mesma categoria, a mesma palavra que as outras três imagens? Qual imagem você tiraria dali?

Pablo: Cadeira.

Professora: Por que você tiraria a cadeira?

Pablo: Porque ela não faz parte.

Professora: Por que ela não faz parte do que?

Pablo: Dos três.

Professora: E os três são o que?

Pablo: *Oceano*, sol, planeta Terra.

Professora: O *oceano*, o sol e o planeta Terra são o quê? Você consegue falar uma palavra? Qual?

Pablo: O sol... Pode tirar mais uma?

Professora: Não, só uma você pode tirar. Você já tirou a cadeira. Agora, eu quero saber que nome você daria para o grupo que tem o *oceano*, o planeta Terra e o Sol.

Pablo: Vingança.

Professora: Helen, qual figura você tiraria?

Helen: A cadeira.

Professora: Por que a cadeira?

Helen: Porque... porque... se não, ela derruba a gente ih... ela derruba a gente.

Professora: Os outros são o quê? Que nome você daria para os outros?

Helen: Planeta, sol, rio.

Professora: Ligia, o que você tiraria?

Ligia: O *oceano*.

Professora: Por que você tiraria o *oceano*?

(Ligia não disse nada)

Professora: Que nome você daria para o grupo que fica a cadeira, planeta Terra e o sol?

Ligia: Sol.

Professora: Daniel, o que você tiraria?

Daniel: A cadeira.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque a cadeira não precisa dela para viver. A gente só precisa de madeira e a água é importante para a gente viver e o sol.

Professora: Então, as outras coisas.

Daniel: Eu ia tirar a cadeira, porque a gente não precisa dela para viver, o planeta Terra, o sol e a água, a gente precisa. Sem eh... a água, a gente ia morrer de sede.

Professora: Isabela, o que você tiraria?

Isabela: A cadeira.

Professora: Por quê?

Isabela: Porque a gente não precisa da cadeiras para sobreviver. A gente precisa da lua, da água e do sol.

Professora: Fernando, o que você tiraria?

Fernando: a cadeira.

Professora: Por quê?

Fernando: A gente não precisa muito dela, ih... porque a gente precisa da água, do sol e do planeta. Porque se a gente tirasse o planeta, a gente não ia morar em um lugar nenhum. A gente ia morar lá... lá no céu.

Professora: Nuno, o que você tiraria?

Nuno: A cadeira.

Professora: Por quê?

Nuno: Porque a gente não precisa. A água, a gente precisa. O Sol, a gente precisa. O planeta, a gente precisa. O que a gente precisa tirar, a gente morava lá... em outras *idades*.

Professora: Levi, o que você tiraria?

Levi: A cadeira.

Professora: Por quê?

Levi: Porque você tira o sol, aí você ia morar lá na lua, que você tirar o sol, aí você não conseguia ver nada. Se você tirar o *oceano*, você ia morrer de sede.

Professora: Guto, que você tiraria?

Guto: O planeta Terra.

Professora: Por quê?

Guto: Porque tem bastante coisa pra fazer, e a cadeira não é só para ficar, porque você fica lá no branco, em cima da cadeira sentado o dia inteiro.

Professora: Que nome você daria para cadeira, o *oceano* e o sol juntos?

Guto: O sol... se ficar no sol, você não ia nada a ver, você ia ficar olhando para ele o dia inteiro e depois se... é o mar, você ia ficar morrendo de sede, aí depois... aí depois você vai ter que beber água suja do mar, se você fosse lá nu... negócio onde que tem um monte de bicho... você ia passar fome.

Professora: Alice, o que você tiraria?

Alice: Tiraria a cadeira.

Professora: Por quê?

Alice: Porque se eu tirar o sol e o *oceano* e o *mundo*, aí, como a gente vai viver assim? Como a gente vai ter casa? Porque a cadeira não vai ajudar nada, porque a cadeira é de madeira e também porque se a gente tirasse o planeta Terra, aonde que a gente ia morar? A gente só ia ficar sentada em uma cadeira? Não. Então, eu tiro a cadeira.

Professora: Que nome você daria para o grupo que tem o sol, *oceano* e planeta Terra?

Alice: O *oceano*...

Professora: O *oceano*, o sol e o planeta Terra juntos, que nome você daria?

Alice: Eh... pôr do Sol?

Professora: Micael, o que você tiraria?

Micael: A cadeira.

Professora: Por quê?

Micael: Porque a cadeira é de madeira não é... tão fazer, ela só... ela só precisa... sem ficar sentado nela ... sentado nela.

Professora: E que nome você daria para o *oceano*, sol e planeta Terra? Que nome você daria para esse grupo?

Micael: Não sei.

Professora: Peter, o que você tiraria?

Peter: Eh... a cadeira.

Professora: Por quê?

Peter: Porque... eh... como nós tiraria a cadeira... para poder sentar no sofá.

Professora: Que nome você daria para o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Peter: Planeta Terra ...daria a Terra.

Professora: Vinicius, o que você tiraria?

Vinicius: Eh .. eu tiro a cadeira.

Professora: Por quê?

Vinicius: Porque a cadeira não é lugar para brincar. O sol, planeta Terra ih... no... negócio porque o negócio eh... muito importante para a gente morar, quando a gente fica pobre. A gente tem que trabalhar, fazer uma casa a gente eh... também a fazer piscina. Eh ...os carros já tá pronto, as moto, já tá pronta. Aí, quando quer pegar vai lá, pega, volta, vai lá para praia um pouco e só.

Professora: Cláudia, o que você tiraria?

Cláudia: A cadeira.

Professora: Por quê?

Cláudia: Porque a cadeira... a cadeira não é um planeta.

Professora: Que nome você daria para o *oceano*, sol e planeta Terra juntos?

Cláudia: Planeta.

Professora: Então, vamos para as próximas imagens, gente. Olha lá, mais um. Agora, nós temos o *oceano*, uma floresta, uma bola de futebol e o planeta Terra. Qual das quatro imagens você excluiria? E qual o nome você daria para os outros três que ficaram? Pablo, o que você excluiria?

Pablo: A bola.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque ela não serve para nada, só serve para chutar...

Professora: E que nome você daria para o *oceano*, a floresta e o planeta Terra, juntos?

Pablo: Floresta.

Professora: Helen, qual imagem você excluiria?

Helen: A bola.

Professora: Por quê?

Helen: Porque... ela... ela fura ih... é para jogar no pé.

Professora: E que nome você daria para o *oceano*, floresta e o planeta Terra?

Helen: Planeta Terra, floresta e rio.

Professora: Lúcia, o que você tiraria?

Lúcia: A bola.

Professora: Por quê?

Ligia: Porque... porque... eu gosto da bola.

Professora: Que nome você daria para o *oceano*, a floresta e o planeta Terra, juntos?

Ligia: *Oceano*, floresta e planeta Terra.

Professora: Isabela, o que você tiraria?

Isabela: A bola.

Professora: Por quê?

Isabela: Por causa que... por causa que a gente não vai sobreviver com a bola. Se a gente tirar o planeta, a gente não tem onde morar. Se a gente tirar o mar, a gente não pode beber água.

Professora: Que nome você daria para colocar no grupo o *oceano*, a floresta e o planeta Terra?

Isabela: Uh... Ana Júlia.

Professora: Fernando, que imagem você excluiria?

Fernando: A bola.

Professora: Por quê?

Fernando: Porque a gente não precisa tanto da bola, se a gente tirar a floresta ou o planeta ou a água, a gente não consegue viver sem eles.

Professora: Que nome você daria para colocar no grupo com o *oceano*, a floresta e o planeta Terra?

Fernando: Céu Azul.

Professora: Nuno, o que você tiraria?

Nuno: A bola.

Professora: Por quê?

Nuno: Porque se a gente tirar o planeta, a gente vivia em outra *cidade*, se a gente tirar a floresta, a gente não conseguia viver...

Professora: Que nome você daria para *oceano*, a floresta e o planeta Terra juntos?

Nuno: Planeta Terra.

Professora: Levi, o que você tiraria?

Levi: A bola.

Professora: Por quê?

Levi: Porque se você tirar o planeta, você ia morar lá na lua, se você tirar a floresta, não dá pra nós se esconder dos bichos, se você tirar o *oceano*, nós ia ficar sem beber água.

Professora: Que nome você daria para o grupo que vai ter *oceano*, a floresta e o planeta Terra?

Levi: Ensolarado.

Professora: Alice, o que você tiraria?

Alice: A bola.

Professora: Por quê?

Alice: Porque a bola ela não ajuda nada, só fica, para ficar chutando.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter *oceano*, floresta e planeta Terra?

Alice: *Mundo* que salva vidas.

Professora: Guto, que você tiraria?

Guto: Eu tiraria a bola.

Professora: Por quê?

Guto: Porque dá para você brincar com ela, ficar com ela...

Professora: Que nome você daria para o grupo que vai ter *oceano*, floresta e planeta Terra?

Guto: Pinscher.

Professora: Micael, o que você tiraria?

Micael: A bola.

Professora: Por quê?

Micael: Porque a bola só vai ter que chutar, e dói a perna.

Professora: E que nome que você vai dar para o grupo que vai ter *oceano*, floresta e planeta Terra?

Micael: Água.

Professora: Peter, o que você tiraria?

Peter: A bola.

Professora: Por quê?

Peter: Porque quando nós chuta, ela dói a perna.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, Floresta e planeta Terra?

Peter: Eu daria eh... mama.

Professora: Vinicius, o que você tira?

Vinicius: Eh... a bola.

Professora: Por quê?

Vinicius: Porque a bola parece o planeta Terra. Aí, ela não é igual o planeta Terra, ela é colorida. A bola, ela é branca, branca, branca, preta, preta, preta, o *oceano*...

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ficar o *oceano*, a floresta e o planeta Terra?

Vinicius: Seis.

Professora: Cláudia, o que você tiraria?

Cláudia: a bola.

Professora: Por quê?

Cláudia: Porque a bola só serve para chutar.

Professora: Que nome você daria para o grupo que tem *oceano*, floresta e planeta Terra?

Cláudia: Água.

Professora: Daniel, o que você tiraria?

Daniel: A bola.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque a bola não vai servir para nada, só serve para chutar. Se você ficar sem as árvores, a gente vai morrer sem ar, porque elas produzem ar. Se a gente destruir a Terra, a gente vai ficar no espaço. Se a gente destruir a água, a gente vai morrer de sede.

Professora: E que nome você vai dar para o grupo que vai ficar *oceano*, floresta e planeta Terra?

Daniel: Trabalho em equipe, um ajuda o outro.

Professora: Então, vamos lá, gente! O último grupo de imagens, nós temos aí, o *oceano*, o sol, o planeta Terra, e a imagem de um dragão. Olhando para essas 4 imagens, qual você retiraria? E qual o nome você vai dar para o grupo que vai ficar com as outras 3 imagens. Vou começar pelo Pablo. Pablo, o que você iria retirar?

Pablo: O dragão.

Professora: Por quê?

Pablo: Porque ele iria atirar fogo e pode matar as pessoas.

Professora: E que nome você vai dar para o grupo que tem o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Pablo: Espada em equipe.

Professora: Helen, que imagem você vai retirar?

Helen: O dragão.

Professora: Por quê?

Helen: Porque assim ele vai queimar a nossa casa, a *cidade* e a casa de todo *mundo*, vai queimar até o mato.

Professora: E que nome você vai dar para o grupo que vai ficar *oceano*, sol e planeta Terra?

Helen: Eu vou dar rio e sol e planeta Terra.

Professora: Lígia, o que você vai retirar?

Lígia: O sol.

Professora: Por quê?

Lígia: Porque... porque... hummm... quando que o sol desce, fica noite e quando que fica de dia, a criança escova o dente, vai para a casa do amigo.

Professora: E que nome você vai dar para o grupo que se constitui pelo *oceano*, dragão e planeta Terra?

Lígia: *Oceano*, dragão e planeta Terra.

Professora: Daniel, o que você retiraria?

Daniel: O Dragão.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque o Dragão mata pessoas. Você pode domar ele, mas é difícil de domar, e ele mata pessoas.

Professora: E que nome você vai dar para o grupo que vai ficar *oceano*, sol e planeta Terra?

Daniel: Terra, água e sol.

Professora: Isabela, qual figura você vai retirar?

Isabela: O Dragão.

Professora: Por quê?

Isabela: Por causa que o Dragão não tem nada para a gente viver. Se eu tirar a lua, aí gente vai morar no céu. Se eu tirar a água, a gente não vai conseguir beber água. Se eu tirar o Sol, aí a gente não consegue ver, o sol.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Isabela: Mar.

Professora: Fernando, o que você vai retirar?

Fernando: O Dragão.

Professora: Por quê?

Fernando: Porque o Dragão pode botar fogo nas coisas.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Fernando: Gelo.

Professora: Nuno, o que você vai retirar?

Nuno: O Dragão.

Professora: Por quê?

Nuno: Porque ele solta fogo. Se ele taca fogo na pessoa, a pessoa pode apagar o fogo com água. Se a gente tirar a água, assim, a pessoa vai morrer de fogo. Se a gente tirar o sol, a gente vai ficar mais quente, mais queimado. Se a gente tirar o planeta Terra, vai lá pro céu.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Nuno: Planeta Terra.

Professora: Levi, o que você vai retirar?

Levi: Dragão.

Professora: Por quê?

Levi: Porque o Dragão, que aí ele vai matar as pessoas. Aí, que o Dragão conseguir pegar fogo nas pessoas, aí ela pula na água. Que você tirar o sol, você vai ficar no escuro...

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Levi: Céu Azul.

Professora: Guto, o que você vai retirar?

Guto: Dragão

Professora: Por quê?

Guto: Porque dragão, ele... ele... se alguém pode bater em mim ele pode... ele pode... taca fogo.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Guto: Céu preto.

Professora: Alice, o que você vai retirar?

Alice: Dragão.

Professora: Por quê?

Alice: Porque... como assim... o Dragão, ele solta fogo pela boca. E se qualquer pessoa encostar nele, abraçar ele ou passar por perto dele e apoiar ele, ele solta fogo na pessoa e a pessoa morre.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Alice: Tincher.

Professora: Micael, o que você vai retirar?

Micael: Dragão.

Professora: Por quê?

Micael: Porque quando passa perto do dragão, ele solta fogo pela boca.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Micael: Pinscher.

Professora: Vinicius, o que você vai retirar?

Vinicius: Eu vou tirar o... o *oceano*, o planeta Terra.

Professora: Não, uma só uma figura. O que você vai retirar?

Vinicius: *Oceano*.

Professora: Por que o *oceano*?

Vinicius: Porque ele eh.... ele tem... eh...tubarão ih... ele o...

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o dragão, o sol e o planeta Terra?

Vinicius: Eh... Seis.

Professora: Peter, o que você vai retirar?

Peter: O Dragão.

Professora: Por quê?

Peter: Porque ele mata.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Peter: Janinha.

Professora: Cláudia, o que você vai retirar?

Cláudia: O Dragão.

Professora: Por quê?

Cláudia: Porque o Dragão, quando as pessoas chegar perto, ele solta fogo e as pessoas morrem.

Professora: Que nome você vai dar para o grupo que vai ter o *oceano*, o sol e o planeta Terra?

Cláudia: Céu.

Professora: Gente, terminamos!

Apêndice 18 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do método de classificação - classificação livre - (LURIA, 1986) para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*

Professora: Bom gente, nós vamos continuar com as nossas atividades. Eu vou colocar algumas imagens na lousa e vocês vão ter que olhar para as imagens e pensar. Como vocês podem agrupá-las. Então essas imagens observem as imagens que eu vou colocar na lousa. Aqui, eu tenho um...

Todos: Grilo.

Professora: Aqui, embaixo, eu tenho a imagem de um...

Todos: Planeta Terra.

Levi: Pro, esse planeta chama planeta Terra porque o planeta é feito de Terra.

Professora: Muito bem, Levi.

Algun aluno: E é verdade.

Professora: Deixa eu ver, agora, a imagem que eu vou colocar. O que eu tenho, aqui, agora?

Todos: Peixe.

Professora: Tem a imagem de um peixe? E essa imagem, aqui, agora?

Alguns alunos: Mar.

Professora: Não é o mar, é a imagem de um rio. E aqui eu tenho a imagem do quê?

Todos: Sapo.

Professora: E aqui? Eu tenho a imagem do quê?

Todos: Sol.

Professora: E esse aqui? É a imagem do quê?

Todos: Passarinho.

Professora: E, aqui? A imagem do quê?

Todos: (inaudível, vozes sobrepostas)

Professora: De uma planície?

Algun aluno: De um campo?

Professora: De um campo. Olha lá. Olha, aqui, as outras imagens. E esta aqui?

Alguns alunos: Floresta

Outros alunos: Montanha.

Professora: É um vale. É no meio das montanhas! Aqui, nós temos a imagem de um vale. E essa imagem aqui?

Alguns alunos: Planeta.

Professora: Do Sistema Solar.

Algun aluno: O Sol é uma Estrela.

Professora: Tem o Sol, tem os planetas. Júpiter. Mas Marte. Isso mesmo. É a imagem do Sistema Solar. Deixa eu ver, agora, o que nós temos. Temos a imagem do quê?

Todos: Lua.

Professora: Da Lua. E nós temos a imagem do quê?

Todos: Bola.

Professora: Isso mesmo. E, aqui, nós temos a imagem do quê?

Todos: Cama.

Professora: E a imagem do quê?

Todos: Montanha.

Professora: Montanhas. Isso mesmo, a imagem de Montanhas. Vamos ver o que temos mais aqui. Quais são as imagens que eu tenho por aqui? E essa é a imagem do quê?

Todos: Cadeira.

Professora: A imagem de uma cadeira. E, aqui, a imagem de uma...

Todos: *Cidade*.

Professora: *Cidade*. Muito bem! Agora, e essa aqui é a imagem do quê?

Todos: Floresta.

Professora: A imagem de uma Floresta. E esta aqui?

Todos: Onça.

Professora: Onça pintada.

Algun aluno: Tem onça, que é amarela.

Professora: E, agora, eu tenho a imagem do quê?

Todos: Mar.

Professora: Olhem estas imagens, que estão na lousa e vamos pensar. Como eu posso organizar essas imagens, em grupos, de forma que eu possa dar um nome para esse grupo. Por exemplo, se eu colocar um carrinho, uma boneca, um boliche juntos, que nome eu posso dar para esse grupo?

(Ninguém responde)

Professora: Brinquedos, não é? Porque eu estou com uma boneca, um carrinho e um boliche. Os três são o quê?

Todos: Brinquedo.

Professora: Brinquedos. Agora vocês vão olhar para essas imagens e vão pensar dessa mesma forma. Que grupo eu posso formar com essas imagens?

Fernando: Grilo com o peixe.

Professora: Fernando, por que eu posso colocar o grilo com o peixe?

Fernando: Porque os dois são animais.

Professora: Porque os dois são animais. Vocês acham que o Fernando está certo?

Todos: Sim.

Professora: Então vamos juntar o peixe com o grilo. Agora, levanta a mão que eu deixo falar. (Levi, levantou a mão) Fale, Levi.

Levi: Sapo com o peixe.

Professora: Posso colocar o sapo no mesmo grupo do peixe do grilo?

Todos: sim.

Professora: Levi, qual vai ser o nome desse grupo que já está se formando?

Levi: Animais.

Professora: Muito bem! Abaixa a mão quem já falou, para eu deixar outra criança falar. Daniel.

Daniel: Onça no grupo.

Professora: A onça é onde?

Daniel: No grupo de animais.

Professora: A onça no grupo dos animais, o Daniel falou. Está correto?

Todos: Sim.

Professora: Ótimo. Vamos colocar a onça no grupo dos animais. Fernando.

Fernando: Porque os quatro são animais.

Professora: Os quatro são animais. Peterson.

Peterson: O passarinho, nos animais.

Professora: O passarinho no grupo dos animais.

Peterson: Isso.

Professora: O Peterson mandou eu colocar o passarinho no grupo dos animais. Todos concordam.

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos lá. Vou pegar o passarinho, e vamos colocar no grupo dos animais. Micael.

Micael: A cadeira e a cama.

Professora: Você quer que eu coloque no grupo dos animais a cadeira e a cama?

Micael: Não.

Professora: Você quer que eu faça um novo grupo?

Micael: Sim.

Professora: A cadeira com o que você falou?

Micael: Cama.

Professora: A cadeira com a cama. E aí, Micael, que nome você vai dar para esse grupo que você está formando?

Micael: Grupo da cama.

Professora: Grupo da cama?

Cláudia: Móveis.

Professora: Cláudia disse grupo dos móveis. É verdade isso?

Todos: Sim.

Professora: Então, qual vai ser o nome desse grupo?

Todos: Móveis.

Professora: Móveis. Então, nós já estamos formando o segundo grupo. O primeiro é o grupo dos.

Todos: Animais.

Professora: E o segundo grupo é o dos...

Todos: Móveis.

Professora: Vamos lá. Gael, fala.

Gael: Pode botar o mar e a praia.

Professora: O mar. Qual é a praia? Mostra para mim quais são as figuras.

Levi: *Oceano*.

Professora: O Levi disse *oceano*. O *oceano* com o quê, Gael?

(Gael indica a imagem do rio)

Professora: O *oceano* com o rio. Por que eu devo colocar o *oceano* com o rio?

Gabriel Sateres: Porque eles dois têm água.

Professora: Os dois têm água, e qual o nome você vai dar para esse novo grupo que você está formando? Onde você está colocando o rio com o mar. Que nome você vai dar?

Gael: Os mares.

Professora: Vocês acham que esse nome é bom para esse grupo?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Quem falou não? (Levi levantou a mão) Por que não, Levi?

Levi: Porque um tem água escura e o outro tem água clara.

Professora: E, aí? Quem mais quer falar?

Alguns alunos: Eu.

Professora: Fala, Antony.

Antony: A bola com o Sol.

Professora: Não. Vamos definir o nome que nós vamos dar para esse grupo aqui. Onde vai ter o rio e o mar. Qual vai ser o nome que nós vamos dar?

Algun aluno: Mar.

Professora: Por que mar, Natan?

Nuno: Os dois são iguais.

Professora: Os dois são iguais. O mar e o rio são iguais. Na verdade, aquela imagem é do *oceano*. O *oceano* e o rio são iguais?

Alguns alunos: Não.

Levi: Uma tem nuvem ou a outra não tem.

Pablo: Água.

Professora: Como que é, Pablo?

Pablo: Água.

Professora: Por que água?

Alguns alunos: Porque os dois têm água.

Professora: Relembrando. Qual é o nome que vocês deram para este grupo? (e aponta o grupo do sapo, grilo, onça e passarinho)

Todos: Animais.

Professora: Qual o nome, vocês deram para este? (e aponta para o grupo formado pela cadeira e a cama)

Todos: Móveis.

Professora: E qual o nome vocês deram para este? (e aponta para o grupo formado por rio e *oceano*)

Todos: Água.

Professora: Muito bem. Agora, qual nós vamos agrupar? Yasmim Silva.

Isabela. Junta a bola com o Sol.

Professora: A bola com o Sol. Gente, vocês acham que a gente pode juntar a bola com o sol?

A maioria dos alunos: Não.

Professora: Por que não, Natan?

Natan: Porque o sol é claro e a bola não é clara.

Professora: Levi, por que não?

Levi: Porque a bola não fica no céu.

Professora: Por que a bola não fica no céu?

Levi: E o Sol fica.

Professora: E o Sol fica. Fernando.

Fernando: Porque o Sol tem cor e a bola só tem branco e preto.

Professora: Peterson.

Peterson: A bola não brilha como um sol.

Professora: A bola não brilha que nem o Sol. E aí, gente, vai formar outro grupo ou vai colocar as imagens nos grupos que já existem? Fala, Alice.

Alice: Colocar o Sol com a Lua e o planeta Terra.

Professora: Alice está falando para eu colocar o Sol com a Lua e com o planeta Terra. E que nome que a gente vai dar para esse grupo, Alice?

Alice: Planeta Terra.

Professora: Planeta Terra. Mas a Lua é um planeta?

Alguns alunos: Não.

Professora: A Lua é o quê?

Alguns alunos: Uma bola.

Cláudia: O Sol também é uma bola.

Professora: O Sol também é uma bola. Existe mais alguma imagem para eu colocar junto com este grupo?

Todos: Sim.

Alguns alunos: Os planetas.

Professora: Essa imagem? (a professora indica a imagem do Sistema Solar)

Todos: Sim.

Professora: Essa imagem não é de um planeta só. Essa imagem é do quê?

Peterson: Vários planetas do espaço.

Professora: Vários planetas do espaço. Isso mesmo, Peterson. O nome disso, aqui, é Sistema Solar. Como é o nome desse?

Todos: Sistema Solar.

Professora: E o que nós temos, aqui, no Sistema Solar?

Alguns alunos: O Sol.

Professora: O Sol e o quê mais?

Alguns alunos: Os planetas.

Professora: Os planetas...

Alguns alunos: As estrelas.

Professora: As estrelas. O quê mais?

Algun aluno: Planeta Terra.

Professora: Isso, o planeta Terra, o Júpiter, o Marte. Então, qual é o nome dessa imagem?

Alguns alunos: Planeta.

Professora: Só tem os planetas.

Micael: Sistema Solar.

Professora: Como que é, Micael?

Vários alunos: Sistema Solar.

Professora: Sistema Solar. E onde eu vou colocar essa imagem então?

Alguns alunos: Junto com o planeta.

Professora: Isso. E qual vai ser o nome que vocês vão dar para esse grupo de imagens?

Antony: Grupo redondo.

Professora: Grupo redondo.

Antony: Porque tudo é redondo.

Professora: O Antony falou grupo redondo porque é tudo redondo. Agora, Peterson, que nome nós podemos dar para esse grupo?

Peterson: *Mundo*.

Professora: *Mundo*? O Peterson falou que esse grupo pode chamar *mundo*. Vocês concordam com ele?

Alguns alunos: sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Levanta a mão quem falou não. Por que não, Antony?

Antony: Porque só o planeta Terra é *mundo*.

Professora: Só o planeta Terra é *mundo*, Antony?

(Antony não respondeu)

Professora: Daniel.

Daniel: É porque só é um *mundo*. Planeta Terra é só o *mundo* onde as pessoas podem viver. Só.

Professora: Como? O *mundo* é só onde as pessoas podem viver?

Daniel: É.

Professora: Mas e, aí, gente, quem acha que pode chamar *Mundo*? (Alguns alunos levantaram a mão) E quem acha que não pode se chamar *mundo*? (Outros alunos levantaram a mão) Quem acha que não pode chamar *mundo*, que nome que daria? Fala, Gael.

Gael: Eh... o *mundo* eh... eh...

Algun aluno: Planeta Terra.

Professora: Mas só tem o planeta Terra.

Gael: Não, tem todas as coisas.

Professora: E, aí, gente, nós precisamos de um nome para esse grupo aqui. Fala, Natan.

Natan: Grupo redondo.

Professora: Redondo?

Pablo: Círculos no céu.

Professora: O Pablo falou os círculos no céu. Levi.

Levi: Céu Azul.

Professora: Mas só tem a imagem do céu.

Alguns alunos: Não.

Professora: E, aí, gente? Qual é o nome que nós podemos dar para esse grupo?

Daniel: Sistema Solar.

Professora: O Daniel falou Sistema Solar. Vocês acham que esse é um nome bom?

Todos: Sim.

Professora: Todos que concordam que sim, levanta a mão. (A maioria levantou a mão) Por que o Sistema Solar tem o planeta Terra?

Todos: Sim.

Professora: O Sistema Solar tem a Lua?

Todos: Sim.

Professora: O Sistema Solar tem sol?

Todos: Sim.

Professora: Então, qual vai ser o nome desse grupo?

Todos: Sistema Solar.

Professora: Pronto. Agora nós temos algumas imagens ainda, para a gente agrupar. Essas imagens, aqui, (e aponta para floresta, vale, montanhas, planície, bola, *cidade*) vocês ainda não mandaram eu colocar em lugar nenhum. Cláudia.

Cláudia: Montanha com Montanha.

Professora: Montanha com Montanha. Mas qual? (e a aluna indica o vale) O vale. O vale gente é aquela parte no meio das montanhas. Chama-se vale a parte de baixo no meio de duas montanhas, nós temos o vale. Então, eu vou colocar o vale com as montanhas?

Alguns alunos: Sim.

Professora: E que nome vocês vão dar para esse grupo novo que está se formando?

Alguns alunos: Montanha.

Professora: Nuno, fala. Que nome nós vamos dar ali?

Natan: Montanhas.

Professora: Montanhas, alguém tem algum nome diferente? (Alguns alunos levantam a mão) Fala, Gael.

Gael: Montanhas.

Professora: Então, vamos lá. Bom, por enquanto o nome desse permanece Montanha. Victor, qual imagem você coloca onde?

Vinicius: Na Montanha.

Professora: No grupo da Montanha qual que eu coloco? (E Vinicius indica a imagem do campo). A imagem do campo, Victor, eu coloco onde? (e o aluno indica o grupo da Montanha) No grupo da Montanha? Ótimo. Então, vamos lá. Micael, qual imagem? (e ele indica a imagem da Floresta). A imagem da Floresta eu coloco onde, Micael?

Micael: Na Montanha.

Professora: No grupo da Montanha. Nós temos um grupo com o vale, com a montanha, com o campo e com a Floresta. E este grupo está nomeado como Montanha. Vocês acham que pode permanecer esse nome ou vocês querem trocar o nome?

Isabela: Trocar.

Professora: Trocar por qual, Isabela?

Isabela: Eu quero trocar. Inaudível.

Professora: Qual o nome você daria para esse grupo, Yasmin?

Isabela: Esqueci.

Professora: Esqueceu? Fernando, qual o nome você daria para aquele grupo?

Fernando: Girassol.

Alguns alunos: Girassol.

Professora: Por quê?

Algun aluno: Não tem nenhum girassol.

Professora: Natan, que nome você daria?

Natan: Montanhas.

Professora: Colocando no plural, aumentando só um s. Levi, e você?

Levi: Montanhas.

Professora: E você, Micael?

Micael: Grupo da Montanhas.

Professora: Então, todo *mundo* concorda que esse grupo, aqui, não vai ser mais, agora, montanha. Vai ser montanhas?

Todos: Sim.

Professora: Vou lembrar, nós temos, aqui, o grupo do quê?

Todos: Animais.

Professora: E este aqui?

Todos: Móveis.

Professora: E este aqui?

Todos: Água.

Professora: E este aqui?

Todos: Sistema Solar.

Professora: E este aqui?

Todos: Montanhas.

Cláudia: Professora, mas sobrou dois, ali.

Professora: Como a Cláudia lembrou, ainda temos duas imagens para agrupar. Quem ainda quer falar? Isadora, fala. Qual imagem, fala o nome, *cidade* ou bola?

Isadora: *Cidade*.

Professora: Onde eu coloco a imagem da *cidade*?

Isadora: Embaixo. (e indica o grupo das Montanhas)

Professora: Vocês acham que pode ser?

Todos: Não.

Professora: Se não vai ser no grupo das Montanhas, onde é que a gente pode colocar?

Alguns alunos: No planeta.

Professora: No planeta? Nos móveis?

Todos: Não.

Alguns alunos: No Sistema Solar.

Professora: No Sistema Solar?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Daniel, se ela não é no sistema escolar, onde você acha que deve colocar?

Daniel: Fazer outro grupo.

Professora: O que vocês acham? Coloca no Sistema Solar ou faz outro grupo?

Todos: Outro grupo.

Professora: Então, vou fazer outro grupo, aqui embaixo. E a última imagem?

Todos: Bola.

Professora: Onde eu coloco a bola?

Alguns alunos: Na *cidade*.

Professora: Eu coloco junto com os animais?

Todos: Não.

Professora: Eu coloco no móveis?

Todos: Não.

Professora: Eu coloco no grupo da água?

Todos: Não.

Professora: Eu coloco no grupo do Sistema Solar?

Todos: Não.

Professora: Eu coloco no grupo das Montanhas?

Alguns alunos: Sim.

Professora: A bola eu coloco no grupo das Montanhas.

Alguns alunos: Não.

Outros alunos: Sim.

Professora: Eu coloco no grupo da *cidade*?

Alguns alunos: Sim.

Algun aluno: A *cidade* não tem bola.

Algun aluno: Tem, sim.

Levi: Tem no campo de futebol.

Professora: Levi, o que você falou?

Levi: Por que na *cidade* tem campo de futebol.

Professora: E que nome vocês vão dar para esse grupo que tem a *cidade* e a bola?

Antony: *Cidade*.

Professora: *Cidade*, tá? Pode ser a *cidade*?

A maioria dos alunos: Sim.

Professora: Então, tá bom! Agora, vocês colocaram, então, o grupo dos...

Todos: Animais.

Professora: O grupo dos...

Todos: Móveis.

Professora: O grupo dos...

Todos: Água.

Professora: O grupo...

Todos: Sistema Solar.

Professora: O grupo...

Todos: Montanhas.

Professora: E o grupo...

Todos: *Cidade*.

Professora: Agora, nós vamos pensar e reorganizar essas imagens novamente. Temos seis grupos. Só que nós não podemos ficar com seis grupos. Nós temos que ficar com três grupos. E aí? Que forma que eu vou organizar para ficar apenas três grupos? Juntar o que com o que, Antony?

Algum aluno: Sem *cidade*.

Professora: Mas, aí eu coloco a *cidade* aonde? Primeiro, nós vamos permanecer com o grupo dos animais?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Ou nós vamos desfazer o grupo dos animais?

Alguns alunos: Deixa.

Professora: Deixa. Então, está bom.

Daniel: O grupo maior deixa, porque aí vai dar mais espaço.

Professora: O grupo deixa. Então, está bom! Deixamos o grupo dos animais. E agora? O grupo dos móveis.

Levi: Na *cidade*.

Professora: Você acha que tem que colocar o grupo dos móveis junto com o grupo da *cidade*, Levi?

Todos: Sim.

Professora: Por que, Levi?

Algum aluno: Porque tem pessoa que compra.

Levi: Porque, na *cidade*, tem loja de móveis.

Professora: Micael, por quê?

Micael: Porque tem gente que compra tipo dos móveis, cadeira, e precisa para comer, e a cadeira precisa para comer na mesa.

Professora: E aí, gente? O Levi e o Micael acham que nós devemos pegar a cama e a cadeira e colocar no grupo da *cidade*. Pode ser?

Todos: Sim.

Professora: Então, ótimo! Refazemos, esse grupo, colocando, aqui, e qual vai ser o nome desse grupo, então?

Todos: *Cidade*.

Algum aluno: Cida móveis. (risadas)

Professora: Ótimo, agora, vamos pensar mais um pouco. E, aí, nós temos o próximo grupo, o grupo da...

Todos: Água.

Professora: A gente vai deixar o grupo da água ou a gente vai incluir a água em algum dos outros grupos?

Algum aluno: Incluir.

Professora: Incluir em qual grupo?

Alguns alunos: Montanhas.

Outros alunos: Animais.

Professora: O Antony falou animais. Vocês acham que eu devo colocar o grupo da água junto com o dos animais?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Não, por que Isadora?

Isadora: O animais não é a *cidade*.

Professora: Fala Vinicius, por que eu não devo colocar o grupo da água junto com os animais?

Vinicius: Eh... porque... os animais, só o peixe que é da água. Aí, você pode colocar ele no grupo das águas.

Professora: E, aí, gente, se eu não vou colocar a água junto com os animais, eu vou colocar a água no grupo da *cidade*, no grupo do sistema solar ou no grupo das montanhas?

Alguns alunos: *Cidade*.

Outros alunos: Montanhas.

Professora: Água, eu posso incluir ela em qual grupo?

Alguns alunos: *Cidade*.

Outros alunos: Montanhas.

Professora: Aonde é, vamos pensar, que nós temos um rio e o *oceano*? Fala, Daniel.

Daniel: Nas Montanhas, porque pode descer água nas montanha.

Professora: Tem água nas montanhas?

Dave Foster: É. Lá embaixo tem.

Professora: O Daniel está dizendo para a gente juntar o grupo água com o grupo das montanhas porque, lá nas montanhas, tem água. Podemos juntar?

Alguns alunos: Sim.

Levi: Não.

Professora: Por que não, Levi?

Levi: Porque... porque... nas montanhas... né... só... só em baixo tem umas... um negócio assim nas montanhas que só lá embaixo que desce, não nas montanhas.

Professora: Lá em cima não tem água na montanha são só na parte de baixo, então vamos ou não colocar junto? Então vamos continuar pensando, Levi. Você disse que, nas montanhas, não. Se você não coloca nas montanhas, você coloca onde?

Levi: Nos animais.

Professora: Nos animais. E aí, gente? Fala, Micael.

Micael: Coloca nos animais o grupo da água, porque o peixe tem que viver com a água.

Professora: Fala, Gael.

Gael: Eh... no grupo dos animais.

Professora: Por quê?

Gael: Porque o peixe tem que viver com a água.

Levi: Porque os animais bebi água.

Professora: Tudo bem, gente?

Todos: Sim.

Professora: Então colocaremos o grupo água junto com o grupo animais. Agora, nós temos o grupo animais, *cidade*, Sistema Solar e o grupo montanhas. E agora, o que eu faço?

Levi: Sistema Solar nas montanhas.

Professora: Eu junto o Sistema Solar com as Montanhas.

Alguns alunos: Não.

Outros alunos: Sim.

Professora: Por quê? E aí, que nome que eu deixo? Montanhas ou Sistema Solar?

Alguns alunos: Sistema Solar.

Professora: Sistema Solar. Então, esse grupo aqui, onde eu tenho as montanhas, o Sol, a Lua, o planeta Terra, o Sistema Solar, o vale, as montanhas, o campo e a Floresta, que nome ele vai ter?

Todos: Sistema Solar.

Professora: É isso.

Todos: Sim.

Professora: Então, nós temos, aqui, três grupos. Qual é o nome deste grupo?

Todos: Animais.

Professora: E este grupo?

Todos: *Cidade*

Professora: E este grupo?

Todos: Sistema Solar

Professora: Muito bem! Terminamos a atividade de hoje.

Apêndice 19 – Transcrição das enunciações produzidas durante a leitura e interpretação do livro *A menina que engoliu o mundo* de Fê para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*

Professora: Vamos, gente, continuar o nosso projeto de escrita de um glossário literário. Hoje, eu vou fazer a leitura de um outro livro. Nós já começamos a conversar sobre o que é *mundo*, lembram? Eu perguntei para vocês, o que é *mundo, superfície terrestre, oceano, cidade e fauna*. Lembram que a gente já conversou sobre isso? E para aumentar um pouco a compreensão sobre essas palavras, para vocês entenderem melhor, eu vou fazer a leitura deste livro aqui. O nome deste livro é *A menina que engoliu o mundo*.

Algum aluno: Meu pai amado. (estranhando o título do livro)

Professora: E aí, dá pra engolir o *mundo*, gente?

Todos: Não.

Levi: Porque... Porque nós mora dentro do *mundo*, como dá para comer o *mundo*.

Professora: Como que é, Levi?

Levi: Nós mora dentro do *mundo*, como nós vamos comer o *mundo*?

Professora: Vamos ver como vai ser a história. Como, Natan?

Natan: O *mundo* é muito grande, como uma pessoa vai comer o *mundo*?

Gael: Porque ela mora dentro do *mundo*.

Micael: Como é que ela vai comer o *mundo*? Ela vai ficar barriguda.

Professora: É Micael. O Antony vai falar.

Antony: Se ela comer o *mundo*, ela vai comer ela mesma.

Professora: Fala, Guto.

Guto: Não pode comer o *mundo*; tem que ser as frutas.

Professora: Fala, Victor.

Vinicius: Como a gente estuda na escola, aí... aí... quando desgrudam um do outro ela come as pessoas no *mundo*.

Gael. É só palavra que não faz sentido.

Professora: É só palavra que não faz sentido. Vamos ver se faz sentido ou não. Fala, Peterson.

Peterson: Só viajando no espaço pra comer o *mundo*.

Daniel: Preciso de um tamanho maior que a Terra para fazer isso.

Levi: Precisa do tamanho de Deus para comer o *mundo*.

Professora: Pronto. Agora, vamos ouvir a história, pra gente saber do que vai tratar essa história que vocês estão achando assim meio, meio o quê?

Todos: Estranha.

Professora: Estranho, tá? Então vamos lá, o ponto de observação de vocês vai ser a palavra *mundo, superfície terrestre, oceano, fauna e cidade* e, depois, eu vou fazer umas perguntas, para a gente pensar a história. Vamos começar? Então, vamos lá. A menina que engoliu o *mundo*. agora, só a professora: *A menina que engoliu o mundo*, quem escreveu e quem ilustrou foi o Fê. Vamos a leitura!

“Amanda tinha apenas nove anos, era pequena no tamanho mas grande em sua curiosidade por conhecer o *mundo*, descobrir sua *fauna*, sua flora, os mais diversos lugares: cavernas, desertos, selvas, *oceanos*, vales e montanhas, e também os diferentes povos que o habitam e que ela tão pouco conhecia. Amanda dava asas à sua imaginação. Ela assistia a documentários, lia livros e enciclopédias, pesquisava na internet, mas percebeu, cheia de dúvidas, que para conhecer o *mundo* completamente seria preciso comê-lo, ou melhor, engoli-lo. Queria saber se era doce e delicioso como a torta de morango preparada por sua mãe ou se era amargo como o jiló de que ela tanto detestava. Sua mãe sempre a aconselhava: - Menina, não engulo a comida que faz mal, coma devagar e mastigue bem. Amanda foi dormir naquela noite decidida a engolir o *mundo* de uma só vez logo que ela despertasse. Acordou bem cedo, enquanto os pais, o irmão menor e sua gatinha Chiquinha ainda dormiu. Tomou um delicioso banho, passou seu melhor perfume, estreou um vestido de estampa floral, escovou os dentes deixando-os brilhantes para recepcionar o tão esperado e ilustre desconhecido. Começou a escolher onde iria recebê-lo. Pensou na casinha da Chiquinha, mas logo desistiu, pois o *mundo* ficaria muito apertado. Depois pensou no quarto de seu irmão menor, mas logo ao entrar, viu a bagunça de roupas, brinquedos espalhados por todo lado e desistiu, o *mundo* ficaria desorientado com tanta desordem. Finalmente, com todo o cuidado abriu a porta do quarto de seus pais, e logo desistiu da ideia, pois ficou imaginando eles reclamando ao serem interrompidos em pleno sono dominical apenas para recepcionar o *mundo*!

- NNNNNNhhhhhhhaaaaaaaaaaaaaacccccccccc...

Numa bocada, lá se foi o *oceano*. Primeiro ela sentiu o sabor salgado, depois o doce das águas dos rios, aLigando o sal intenso do mar, que lhe irritava a garganta. Em seguida vieram as cachoeiras, que deixaram nela um frescor nunca antes sentido. Logo depois dessa deliciosa e refrescante sensação, Amanda sentiu o gosto horrível dos rios poluídos, dos mares contaminados. Seus olhos arderam, sua boca ficou amarga e azeda,

Guto: Não.

Professora: Fala, Cláudia:

Cláudia: Com um foguete.

Professora: E se eu não tenho um foguete? Fernando vai falar.

Fernando: Pode ir de carro.

Professora: Mas eu não tenho dinheiro para a gasolina. Victor.

Victor: (Inaudível)

Professora: Fala, Daniel:

Daniel: É só você trabalhar, fazer um foguete.

Professora: Vamos pensar. Vocês conheceram alguma coisa através da leitura desse livro.

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Antony, o que você ficou sabendo que você não sabia até fazer a leitura do livro?

Antony: Que não consegui engolir o *mun*do.

Professora: Alguém tem mais alguma outra ideia pra gente conhecer o *mun*do? Gael.

Gael: A gente vai em todos os lugares do *mun*do.

Professora: Mas isso já falaram. Eu quero outra ideia. Já falaram foguete, viajar. Eu quero outra ideia. Levi vai falar.

Levi: Viajando de avião.

Professora: Não. Viajando, tanto faz de avião, foguete ou de carro. Existe outra forma de você conhecer o *mun*do que não seja viajando?

Guto: Tem como você viajar pra um lugar que tem comida.

Professora: Tem como você viajar sem sair do lugar? Como, Victor?

Victor: (Inaudível)

Professora: Eu posso conhecer o *mun*do sem sair do lugar?

Levi: Pelo celular.

Professora: Pelo celular dá pra gente conhecer o *mun*do. Como?

Micael: Se pegar um aplicativo para conhecer o *mun*do.

Professora: Existe um aplicativo para conhecer o *mun*do? Fala, Antony.

Antony: Você consegue ver todos os lugares, na China, todos os lugares.

Professora: Alice.

Alice: Pra você viajar no *mun*do, você pega no Google, tem foto do *mun*do.

Professora: Continuando com as minhas perguntas. Alguma coisa em comum entre o rio, o *oceano* e a cachoeira?

Todos: Sim.

Professora: O que há de comum entre o rio, o *oceano* e a cachoeira?

Daniel: Eles têm água.

Levi: A cachoeira não fica assim, caído, reto. Ela desce.

Professora: E os três têm o quê?

Todos: Água.

Professora: Mas a água que existe nos três são iguais?

Todos: Não.

Professora: O Pablo está falando o quê?

Pablo: Doce, salgada.

Professora: Tem Água doce e água salgada. E qual tem água salgada?

Alguns alunos: Mar.

Professora: Isso! E qual tem água doce?

Alguns alunos: Rio, cachoeira.

Professora: O que a Amanda sentiu quando deu uma bocado no *oceano*?

Levi: Que a água estava doce.

Professora: Que a água do *oceano* estava doce?

Alguns alunos: Não.

Professora: Estava o quê, Guto?

Guto: Salgada.

Professora: Salgada. Ela sentiu o sabor.

Todos: Salgado.

Professora: Salgado. E com os rios, o quê a Amanda sentiu?

Alguns alunos: Doce.

Professora: Vamos reler no livro. “Em seguida, vieram as cachoeiras. Que deixaram nela um frescor, nunca antes sentido. Logo depois dessa deliciosa e refrescante, sensação. Amanda sentiu o gosto horrível dos rios poluídos”. E aí?

Algun aluno: Ela sentiu um gosto horrível.

Professora: Horrível, por quê?

Antony: Porque jogaram *lixo* no mar.

Professora: E o quê a Amanda sentiu com as cachoeiras?

Alguns alunos: Doce.

Professora: Doce, olha aqui. “Em seguida, vieram as cachoeiras que deixaram nela um frescor nunca antes sentido”.

Alguns alunos: Amargo.

Professora: Mas ela sentiu o quê?

Antony: Nunca bebeu essa água.

Professora: Amargo. Olha. “Em seguida, vieram as cachoeiras que deixaram nela um frescor, nunca antes sentido”.

Alguns alunos: Fresco?

Daniel: Quer dizer, um geladinho.

Professora: Continuando, agora. Quais sensações teve com os rios poluídos e mares contaminados?

Ninguém respondeu.

Professora: Vocês lembram? Então, olha lá. “Amanda sentiu um gosto horrível dos rios poluídos, dos mares contaminados. Seus olhos arderam, sua boca ficou amarga e azeda, e sua barriga parecia que ia explodir”.

Antony: Não gostou.

Professora: Não gostou? Então, vamos lá. Depois do *oceano*, qual parte do *mun*do a Amanda engoliu?

Levi: A montanha.

Professora: Ah, então olha lá. Ela foi, agora, para a parte da *superfície terrestre*. O que ela sentiu? Ela engoliu o quê? Montanhas, o que mais?

Algun aluno: Flor.

Professora: Flores. O que mais?

Outro Aluno: Animais.

Professora: Matas. Nós ainda estamos na parte da *superfície terrestre*.

Algun aluno: Matos.

Professora: Isso. Agora, a próxima pergunta. Há algo em comum entre montanhas, vale e planície?

Algun aluno: Sim.

Professora: O que tem em comum?

Daniel: Eles são retos.

Levi: Que eles, a montanha e o vale, são juntos.

Professora: O Levi está falando que o vale e a montanha são juntos. Por quê?

Levi: Porque a montanha é que faz o vale.

Professora: Por que a Montanha que faz o vale. Então, precisa de duas montanhas para, no meio das duas, ter o quê?

Todos: Vale.

Professora: Muito bem. Há diferença entre montanha, vale e planície?

(Ninguém respondeu. A professora apontou a ilustração no livro.)

Levi: Sim.

Professora: Qual a diferença, Levi?

Levi: É que o negócio, lá, passa por dentro do vale.

Professora: Então, olha. Há uma montanha. No meio das montanhas, nós temos o vale. E na parte baixa, o que nós temos?

Daniel: Planície.

Professora: A planície. Isso mesmo. A planície é a parte plana ou a parte de montanha?

Alguns alunos: Plana.

Professora: A parte plana. A parte plana é chamada do quê?

Todos: Planície.

Professora: Planície. Isso tudo faz parte da superfície...

Todos: Terrestre.

Professora: Terrestre. Isso mesmo. Agora, continuando. Próxima pergunta. O que Amanda sentiu ao engolir o vale?

Algun aluno: Dor de barriga.

Professora: Amanda sentiu a imensidão do vale. O que a Amanda sentiu?

Todos: A imensidão do vale.

Professora: Isso. Quando Amanda chegou na *cidade*? O autor usou a “expressão correria frenética”. O que essa expressão significa?

Daniel: Correr.

Professora: Por que correr? Na *cidade*, como as pessoas vivem?

Daniel: Correndo.

Gael. Elas vivem fazendo exercícios.

Professora: A correria da *cidade* é só as pessoas fazendo ginástica?

Todos: Não.

Professora: Fazendo o quê, Cláudia?

Cláudia: Vivendo.

Professora: Vivendo fazendo o quê?

Peterson: Trabalhando.

Professora: Isso mesmo, Peterson.

Antony: Estudando.

Professora: Continuando, agora. Quais as sensações que a Amanda sentiu na *cidade*?

(Ninguém respondeu.)

Professora: Vamos ler de novo para ver o que ela sentiu. “A menina, então, sentiu a alegria das pessoas que reencontravam amigos, entes queridos, mas também a tristeza intensa daquelas que viviam solitárias”. Então, na verdade, o que ela sentiu na *cidade*?

Alguns alunos: Solitária.

Professora: Mas ela só sentiu a tristeza da solidão?

Daniel: Não.

Professora: Fala, Daniel:

Daniel: Ela sentiu medo de ficar solitária e também, tristeza e feliz ao mesmo tempo.

Professora: Quais eram os motivos da alegria?

Daniel: Motivo da alegria ela estava sentindo o reencontro de entes queridos.

Professora: O que ela sentiu, gente?

Antony: Perigo.

Professora: Quais os motivos de ela sentir alegria?

(Ninguém respondeu.)

Professora: Olha lá, vou ler de novo. “A menina, então, sentiu a alegria das pessoas que reencontravam amigos, e entes queridos”.

Antony: Eu sei.

Professora: Fala, Antony.

Antony: Pessoas que ela não encontrava mais, ela encontrou. Ela ficou alegre.

Professora: Muito bem. E quais foram os motivos de ela sentir tristeza?

(Ninguém respondeu.)

Professora: Vou continuar lendo. “Mas também a tristeza intensa das daquelas que viviam solitárias, aprisionadas em apartamentos minúsculos”. Fala, Micael:

Micael: Porque ela estava solitária. (Inaudível.)

Professora: O que é a tristeza, gente?

Cláudia: Tristeza é quando uma pessoa está triste.

Professora: Mas ela sentiu tristeza por que, Cláudia?

Cláudia: Porque ela estava com saudade dos pais dela.

Professora: Não. Porque ela viu pessoas solitárias. O que é estar solitário?

Alguns alunos: Sozinho.

Professora: Sozinho.

Cláudia: Quando não tem nenhuma pessoa por perto.

Professora: E aí ela falou dos países. O que são países?

Alguns alunos: *Cidade*.

Professora: Como, Micael?

Micael: *Cidades* diferente.

Professora: E o quê significa culturas diferentes?

Daniel: Cultura é fazer algo diferente. Tipo, fazer uma celebração diferente.

Cláudia: Uma fala diferente.

Professora: Para Amanda, como era o *mundo*?

Algun aluno: Divertido.

Outro aluno. Diferente.

Professora: “À noite, chegou trazendo a coruja, os morcegos, a onça e os vagalumes”. O que esses animais têm em comum?

Daniel: Eles saem à noite.

Pablo: Eles caça à noite.

Professora: Muito bem. Quais os animais ela viu durante o dia?

Alguns alunos: Sapo, pássaros, macacos, ornitorrincos, girafas.

Professora: O próximo, agora. A Amanda, distraída, não percebeu vulcões em erupção. O que são vulcões em erupção?

Antony: É quando está em erupção, quer dizer que vai cair.

Professora: Vai cair o quê?

Antony: A larva.

Professora: Isso. As lavas ficam onde, Peterson?

Peterson: Dentro.

Professora: Dentro do quê?

Alguns alunos: Dentro do vulcão.

Professora: Dentro do vulcão. E, agora, para Amanda, a natureza é forte e incontrolável. E para você, como é a natureza? Quem levantar a mão, eu vou deixar falar, Antony:

Antony: Alegre.

Professora: Micael.

Micael: Alegre.

Professora: Cláudia.

Cláudia: Bonita.

Professora: Peterson.

Peterson: Alegre.

Professora: Luan.

Luan: Alegre.

Professora: Guto.

Guto: Beleza.

Professora: Victor.

Victor: Não sei.

Professora: Fernando.

Fernando: Divertida.

Professora: Daniel.

Daniel: Divertido, bonito e também legal.

Professora: Fala, Isabela.

Isabela: Legal.

Professora: Continuando, agora, a Amanda, concluiu: “Que o fascinante do *mundo*, é que existe muitos *mundos* dentro de um só”. O que você pensa dessa conclusão? Amanda concluiu, gente, que existem muitos *mundos* dentro de um só?

Algun aluno: Diferente.

Antony: Estados Unidos. A China, A Coreia.

Outro aluno: Japão. Coreia do Sul.

Professora: O que você pensa dessa conclusão? Essa conclusão é verdadeira, não é?

Alguns alunos: É verdadeira

Professora: Fernando, fala.

Fernando: É verdadeira.

Professora: Por que, Fernando?

Fernando: Porque existem muitos *mundos* por aí.

Professora: Cláudia, e você?

Cláudia: Também é verdadeira.

Professora: Por quê?

Cláudia: Porque existem muitos países.

Professora: Fala, Guto.

Guto: É verdadeira.

Professora: Fala, Peterson:

Peterson: É muito verdadeira.

Professora: Por quê?

Peterson: Não sei.

Professora: Fala, Daniel.

Daniel: Verdadeira.

Professora: Fala, Levi.

Levi: Verdadeira.

Professora: Por quê?

Levi: Porque tem um monte de países dentro de um *mundo*.

Professora: Agora, vamos pensar naquelas palavras que nós estamos estudando: o *oceano*. Olhando para o livro, agora. O que você pode falar sobre o *oceano*, Cláudia?

Cláudia: *Oceano* é uma água limpa.

Professora: Fala, Antony.

Antony: Bonito, brilhante.

Professora: Gael.

Gael. (Inaudível).

Professora: Mas ela falou que o *oceano* é sempre limpo?

Algum aluno: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Por que não, Levi?

Levi: Porque tem umas pessoas que elas esquecem de trazer o *lixo*. Aí ela joga no *oceano*.

Professora: E aí, como é que fica o *oceano*?

Alguns alunos: Sujo.

Outros alunos: Poluído.

Professora: Sujo, poluído. E o *oceano*, que tipo de água nós temos lá?

Algum aluno: Suja.

Professora: Só água suja?

Alguns alunos: Não.

Professora: É o mesmo tipo de água que nós temos nos rios?

Todos: Não.

Professora: Qual é a água do *oceano*?

Alguns alunos: Limpa.

Professora: Qual é a diferença da água do rio e da água do *oceano*?

Levi: Brilhante.

Fernando: A do rio é transparente. E a do *oceano*, é azul.

Professora: A água do *oceano*, como Daniel tinha dito lá atrás, é salgada ou ela é doce?

Alguns alunos: Salgada.

Professora: Salgada. E a água do Rio, ela é o quê?

Todos: Doce.

Professora: Não é o mesmo tipo de água. A água do rio é uma e a água do *oceano* é outra. Então, não é a mesma.

E, agora, eu quero que vocês falem sobre a *superfície terrestre*. O que é a *superfície terrestre*?

Cláudia: Superfície é um planeta que fica muito longe daqui.

Professora: Cláudia, *Superfície terrestre*, ela é dividida. Nós vimos três divisões da *superfície terrestre*. Nós vimos as...

Algum aluno: Montanhas.

Professora: E nós vimos o quê, no meio das montanhas?

Alguns alunos: Vales.

Professora: Isso faz parte da *superfície terrestre*.

Daniel: Não esquece das florestas.

Professora: Da *superfície terrestre*, nós vimos as montanhas, nós vimos os vales, e quando não tem montanha, é o quê?

Alguns alunos: Vale.

Professora: O vale está entre as montanhas. Quando nós não temos as montanhas e o vale, o quê o autor colocou no livro?

Daniel: Floresta.

Professora: Planície. Temos o que, gente?

Todos: Planície.

Professora: Planície, que é onde não tem vale, nem montanha. Aqui, hoje nós ficamos sabendo que a *superfície terrestre* tem a montanha, o vale e a planície. Outra coisa que nós ficamos sabendo foi sobre a *fauna*. Vocês sabem o que é *fauna*?

Alguns alunos: Não.

Professora: Ela trouxe dois tipos de *fauna*.

Algum aluno: O planeta.

Professora: A *fauna* se refere aos animais. Nós temos os animais noturnos e os animais...

Alguns alunos: De dia.

Professora: Do dia? Animais de hábitos noturnos e animais de hábitos...

Algum aluno: Do dia.

Professora: Diurnos.

Algum aluno: Cachorro.

Professora: Isso. E aí, mais um. Nós falamos sobre o *oceano*, *superfície terrestre*, a *fauna* e *cidade*. E o que é uma *cidade*?

Alguns alunos: É onde nós mora.

Professora: Quem mora na *cidade*? A maioria das pessoas mora na *cidade* ou no campo?

Todos: Na *cidade*.

Professora: E como é a vida das pessoas que moram nas *cidades*? Elas têm vida pacata ou agitada?

Todos: Agitada.

Professora: Isso o autor falou, né! E outra coisa que ele falou o tempo inteiro é sobre *mundo*. E nós vamos continuar na próxima aula, conversando um pouco mais sobre o *mundo*.

Apêndice 20 – Transcrição das enunciações produzidas durante a aplicação do dispositivo didático para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*

Professora: Nós fizemos ontem, a leitura do livro *A menina que engoliu o mundo*. Nós conversamos sobre o livro e, agora, nós vamos realizar uma atividade. Para eu realizar essa atividade, vocês vão ver que, aqui, em cima, na atividade há seis palavras. E, aqui, embaixo há algumas figuras. Vocês vão recortar essas palavras e vão recortar essas figuras e nós vamos, juntos, conversar como que nós vamos agrupar essas figuras. Tudo bem, gente? Então, eu vou passar entregando a atividade para vocês recortarem. Podem começar a recortar quem já recebeu. Não pode cortar em cima da figura nem dentro da palavra. É fora do quadradinho, preto, tá bom.

Primeiro, nós vamos pensar qual é a palavra, o conceito que nós estamos trabalhando; qual é a principal palavra que nós estamos vendo nesse livro, “*A menina que engoliu o mundo*”. A palavra...

Todos: *Mundo*.

Professora: Procura, aí, a palavra *mundo*. Onde que está a palavra *mundo*? Nós vamos colar a primeira palavra. Nós estamos falando e estudando o significado da palavra *mundo*. *Mundo* começa com que letra?

Todos: M

Professora: Cola no meio da folha, bem lá em cima. Igual da professora. Coloca só um pinguinho de cola no meio da folha. A gente vai pensar o que é *mundo*. Nós moramos em qual planeta?

Todos: Terra.

Professora: No planeta Terra, nós temos a *superfície terrestre*. Não temos?

Todos: Sim.

Professora: E a *superfície terrestre* é coberta de duas formas. Quais são as formas de que a *superfície terrestre* é coberta?

Algun aluno: Terra.

Professora: Terra. E a terra é o relevo. A terra é chamada de relevo, que, às vezes, é o quê?

Daniel: Tampa as coisas.

Professora: Às vezes, o relevo é como? É tudo uma planície?

Alguns alunos: Não.

Professora: Às vezes é o que, então?

Algun aluno: Montanha.

Professora: Montanhas. E entre as Montanhas, nós temos o quê? (Ninguém respondeu)

Professora: Vale. A parte onde não temos Montanha e não tem vale, nós temos. O quê?

Daniel: Planície.

Professora: Planície! Isso mesmo, Daniel. Então, vamos pensar que o relevo tem o quê?

Alguns alunos: Planície.

Professora: Planície, também tem...

Alguns alunos: Montanhas.

Professora: E entre as Montanhas, temos o quê?

Alguns alunos: Vale.

Professora: Os vales. Mas e, aí, na *superfície terrestre*? Além da *superfície terrestre*, nós temos o quê? (Ninguém respondeu)

Professora: Pensa no planeta Terra. Além do relevo, nós temos o quê, também?

Alguns alunos: A água.

Professora: Nas partes baixas, nós temos...

Alguns alunos: Água.

Professora: E, aí, qual é uma das maiores fontes de água?

Alguns alunos: Cachoeira.

Professora: A maior parte do planeta Terra é coberta do quê?

Alguns alunos: Rio.

Professora: Não é Rio.

Algun aluno: *Oceano*.

Professora: *Oceano*. A maior parte do planeta Terra é coberta pelos *oceanos*. Então, nós vamos começar a montar essa parte. A primeira coisa, agora, é a *superfície terrestre*. Pega, aí, a palavra *superfície terrestre*. *Superfície terrestre* começa com que letra?

Alguns alunos: S.

Professora: S de superfície. Então, embaixo da palavra *mundo* você vai colar *superfície terrestre*. E, além da *superfície terrestre*, nós temos o quê?

Alguns alunos: *Oceano*

Professora: *Oceano*. Além da *superfície terrestre*, o planeta Terra tem o *oceano*. Então, nós vamos colocar aí, a palavra *oceano*. E o *oceano* começa com que letra?

Alguns alunos: O

Professora: Então, de um lado, você vai colocar a sua palavra *superfície terrestre* e, do outro, *Oceano*. E, agora, vocês sabem quantos *oceanos* nós temos no planeta Terra?

Algum aluno: Um.

Professora: Um *oceano* só?

Alguns alunos: Dois.

Guto: Três.

Professora: Quem sabe o nome de um *oceano*? Levanta a mão, quem sabe. Fala, Micael.

Micael: Rio.

Professora: Rio, não. Fala, Antony. (não falou)

Professora: A professora vai apresentar três *oceanos* do planeta Terra. O *Oceano* Atlântico que banha um pedaço do nosso país. O outro é o *Oceano* Índico e o outro é o *Oceano* Pacífico. Então, quantos *oceanos* nós vamos conhecer?

Todos: Três.

Professora: Três *oceanos* que banham os países. Eu coloquei a figura do *Oceano* Índico, do Pacífico e do Atlântico. O Atlântico é o que banha o nosso país, é o que banha o Brasil. Vamos pegar a figurinha do *Oceano* Atlântico e colar embaixo da palavra *oceano*. Agora, peguem a figura do *Oceano* Pacífico e cole embaixo do Atlântico. E, depois, o *Oceano* Índico. Uma figura vai ficar embaixo da outra. Agora, olhem como ficou colado *Oceano* Atlântico, *Oceano* Pacífico e *Oceano* Índico.

Professora: Então, vamos retomar. O *mundo* está dividido em quê? O *Oceano* e a *Superfície terrestre*. Nós falamos, primeiro sobre os *oceanos*. E, aí, eu trouxe quantos *oceanos* para vocês conhecerem?

Todos: Três.

Professora: Três: o *Oceano* Atlântico, *Oceano* Pacífico e o *Oceano* Índico. Agora, a parte da *superfície terrestre*, nós chamamos de relevo. A Terra é toda plana?

Todos: Não.

Professora: Ela tem depredações. Tem uma parte que é alta; tem uma parte que é baixa. Então, agora, vocês vão procurar a palavra relevo. Relevo começa com que letra?

Alguns alunos: R

Professora: Agora, embaixo da *superfície terrestre*, vocês vão colocar a palavra relevo do lado da palavra *oceano*. Existem mais tipos de relevo, mas como não ia dar para colar todos, eu trouxe apenas três tipos que aparecem na história *A menina que engoliu o mundo*. Quais são os relevos que aparecem na história?

Algum aluno: Montanhas.

Professora: Peguem, aí, a figura da Montanha. Nós vamos ter de relevo a figura das Montanhas. O que mais? No meio da Montanha, nós temos o quê?

Alguns alunos: Vale.

Professora: Então, além da figura da Montanha e do vale, vocês vão pegar a figura da planície.

Algum aluno: O que é planície?

Professora: O que é planície, gente?

Algum aluno: Onde que fica plano.

Professora: A parte plana da Terra. Vamos colar embaixo do relevo a figura da montanha, do vale e da planície. Porque, na história, apareceram três formas de relevo. A Montanha, o vale e a planície. No relevo, a gente só vê Terra?

Todos: Não.

Professora: O que a gente vê?

Alguns alunos: Montanha.

Professora: O que tem na Montanha?

Antony: Grama.

Professora: Só tem grama?

Algum aluno: Árvore.

Professora: E como é que chama quando nós temos várias árvores?

Daniel: Floresta.

Professora: A Floresta. Ela é a vegetação que vai em cima do relevo. Deu para entender? Agora, vocês vão pegar a palavra vegetação. Embaixo das figuras do relevo, vocês vão colar a palavra vegetação. Começa com qual letra?

Todos: V

Professora: Agora, nós vamos pensar quais os tipos de vegetação que nós temos. Eu coloquei duas figuras de vegetação, que tem no Brasil. Eu coloquei a que é a mais conhecida, que o *mundo* inteiro conhece. Vocês sabem qual é a Floresta nossa que é mais conhecida? Qual é? (ninguém respondeu)

Professora: Floresta Amazônica. Eu também coloquei a vegetação que nós temos na nossa região. Porque na nossa, região não é Floresta Amazônica. Na nossa região é uma vegetação chamada Cerrado. Como é o nome?

Todos: Cerrado.

Professora: É, então, agora, vocês vão pegar a figura da Floresta Amazônica e do Cerrado, e vão colar embaixo da palavra vegetação. Tá bom?

(Todos colaram)

Professora: Agora, pensando. O *mundo* está dividido na *superfície terrestre* e o *oceano*. Na *superfície terrestre*, nós temos o relevo. No relevo, nós temos a vegetação. Mas, aí, o homem vai lá com suas mãos e faz o quê com a vegetação?

Alguns alunos: Serra.

Professora: Tira, desmata, né? E para que ele tira e desmata a vegetação?

Alguns alunos: Para comer.

Professora: Só para comer?

Outros alunos: Para vender.

Professora: Para fazer uma?

Daniel: *Cidade*.

Professora: *Cidade*. Isso mesmo, Daniel, para fazer *cidade*. Então, depois da vegetação nós vamos colar a palavra *cidade*. Por que o homem tira a vegetação? E, no seu lugar, ele faz o quê?

Todos: *Cidade*.

Professora: *Cidade*. Então, embaixo da palavra vegetação você vai colar a palavra *cidade*, porque o homem tira a vegetação e faz uma *cidade*. A palavra *cidade* começa com que letra?

Todos: C

Professora: C é isso mesmo. Embaixo da palavra *cidade* você cola a figura da *cidade*. Pode colar aí.

(Todos colam a palavra e a figura)

Professora: Então, o homem tira a vegetação e, no lugar, ele constrói o quê?

Todos: A *cidade*.

Professora: Olha o próximo, então. Nós temos, no *mundo*, os *oceanos* e, na *superfície terrestre*, nós temos os relevos. Os relevos são as Montanhas, o vale e a planície. Esses relevos são cobertos de vegetação. Nós colocamos na vegetação a Floresta Amazônica e o Cerrado. E quando o homem tira a vegetação, ele constrói o quê?

Alguns alunos: *Cidade*.

Professora: Nesse relevo, que tem uma vegetação, vive um outro ser? Qual é esse outro ser?

Algun aluno: Animais.

Professora: Animais. Nós temos a *fauna*. Então, você vai pegar a palavra *fauna* e vai colar embaixo da *superfície terrestre* porque, na *superfície terrestre*, nós temos a *fauna*. E aí, embaixo da palavra *fauna*, você vai colar o quê?

Alguns alunos: Animais.

Professora: Os animais. Colem os animais embaixo da palavra *fauna*. Vamos terminar nossa atividade todos olhando para cá. Vamos fazer a síntese do que nós trabalhamos hoje e de tudo o que nós estamos trabalhando a algum tempo. Nós estamos conhecendo o quê?

Todos: *Mundo*.

Professora: O *mundo*. Nós descobrimos que, no *mundo*, tem o quê?

Todos: *Oceanos*.

Professora: Quais são os *oceanos* que eu trouxe?

Algun aluno: São três.

Professora: Quais são os três?

Algun aluno: Pacífico.

Outro aluno: Índico.

Professora: Pacífico, Índico e Atlântico. E nós temos também o quê?

Alguns alunos: *Superfície terrestre*.

Professora: Na *superfície terrestre*, nós temos o quê?

Algun aluno: Água.

Professora: A água, nós já falamos.

Algun aluno: Relevo.

Professora: E aí eu trouxe três tipos de relevo que aparecem no livro *A menina que engoliu o mundo*. Quais são?

Alguns alunos: Montanha, vale, planície.

Professora: E na montanha, no vale e na planície, nós temos o quê?

Alguns alunos: Vegetais.

Professora: Vegetação. E, aí, quais são as duas vegetações que eu trouxe pra vocês?

Micael: Floresta Amazônica e Cerrado.

Professora: Quando o homem tira a vegetação, ele tira para construir o quê?

Todos: *Cidade*.

Professora: É uma das formas. Eles tiram pra outras coisas também. E onde tem a vegetação, tem o quê?

Alguns alunos: Animais.

Professora: A *fauna*. A *fauna* é o quê?

Todos: Animais.

Professora: Animais. Tudo bem, gente? Agora você vai pegar o seu lápis e vai escrever o seu nome aqui embaixo. Então, agora, terminamos a atividade de hoje.

Apêndice 21 – Transcrição das enunciações produzidas durante a construção do fluxograma dos conceitos estudados para *mundo*, *oceano*, *superfície terrestre*, *cidade* e *fauna*

Professora: Nós vamos retomar o projeto. Nós vamos, hoje, reler este livro. Como é o nome deste livro?

Todos: *A menina que engoliu o mundo*.

Professora: *A menina que engoliu o mundo*. E, depois que eu ler o livro novamente com vocês, nós vamos conversar mais um pouquinho. E nós temos as palavras e vamos ter que organizar de uma forma que essas palavras fiquem interligadas. Tudo bem?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos lá. *A menina que engoliu o mundo*. Quem escreveu e quem ilustrou foi o Fê. Vamos a leitura? “Amanda tinha apenas nove anos, era pequena no tamanho mas grande em sua curiosidade por conhecer o *mundo*, descobrir sua *fauna*, sua flora, os mais diversos lugares: cavernas, desertos, selvas, *oceanos*, vales e montanhas, e também os diferentes povos que o habitam e que ela tão pouco conhecia. Amanda dava asas à sua imaginação. Ela assistia a documentários, lia livros e enciclopédias, pesquisava na internet, mas percebeu, cheia de dúvidas, que para conhecer o *mundo* completamente seria preciso comê-lo, ou melhor, engoli-lo. Queria saber se era doce e delicioso como a torta de morango preparada por sua mãe ou se era amargo como o jiló de que ela tanto detestava. Sua mãe sempre a aconselhava: - Menina, não engulo a comida que faz mal, coma devagar e mastigue bem. Amanda foi dormir naquela noite decidida a engolir o *mundo* de uma só vez logo que ela despertasse. Acordou bem cedo, enquanto os pais, o irmão menor e sua gatinha Chiquinha ainda dormiu. Tomou um delicioso banho, passou seu melhor perfume, estreou um vestido de estampa floral, escovou os dentes deixando-os brilhantes para recepcionar o tão esperado e ilustre desconhecido. Começou a escolher onde iria recebê-lo. Pensou na casinha da Chiquinha, mas logo desistiu, pois o *mundo* ficaria muito apertado. Depois pensou no quarto de seu irmão menor, mas logo ao entrar, viu a bagunça de roupas, brinquedos espalhados por todo lado e desistiu, o *mundo* ficaria desorientado com tanta desordem. Finalmente, com todo o cuidado abriu a porta do quarto de seus pais, e logo desistiu da ideia, pois ficou imaginando eles reclamando ao serem interrompidos em pleno sono dominical apenas para recepcionar o *mundo*!

- NNNNNNhhhhhhhaaaaaaaaaaaaaaccccccccccc...

Numa bocada, lá se foi o *oceano*. Primeiro ela sentiu o sabor salgado, depois o doce das águas dos rios, a ligando o sal intenso do mar, que lhe irritava a garganta. Em seguida vieram as cachoeiras, que deixaram nela um frescor nunca antes sentido. Logo depois dessa deliciosa e refrescante sensação, Amanda sentiu o gosto horrível dos rios poluídos, dos mares contaminados. Seus olhos arderam, sua boca ficou amarga e azeda, e sua barriga parecia que ia explodir. Apesar disso, ela persistiu. Engoliu as montanhas e os vales, com todas as suas matas, flores, perfumes e cores; as planícies, com suas terras contínuas, acompanhadas de uma suave brisa. Amanda sentiu a imensidão dos vales dentro dela e a liberdade de estar solta em campos infinitos. Logo chegaram as *cidades*, com a correria frenética das pessoas, dos carros, a poluição, o barulho intenso. A menina, então, sentiu a alegria das pessoas que reencontravam amigos, entes queridos, mas também a tristeza intensa daquelas que viviam solitárias, aprisionadas em apartamento minúsculos. Vieram os países, culturas diferentes, povos que se amavam e celebravam a sua amizade, e outros que se detestavam, que se enfrentavam em contínuas guerras, mostrando o lado sombrio da humanidade. A dor sentida foi tão forte e intensa, que Amanda vomitou tanques de guerra, ogivas nucleares e todos os males que um conflito pode causar. Mas sua determinação era tão grande para conhecer o *mundo* que as lágrimas em pétalas se transformaram. Amanda o amava e o *mundo* amava Amanda. Ela sentia e digeriu intensamente cada momento que lhe era oferecido. – Nossa, como o *mundo* é grandão e cheio de surpresas! - exclamou. De repente, o Sol foi dormir e a noite chegou trazendo consigo a sábia coruja, com seus olhos bem grandes e atentos, os morcegos com seus voos serelepes, a onça com os olhos brilhantes e misteriosos, e muitos vaga-lumes cintilantes que pareciam pequenas estrelas bailarinas. Encantada, Amanda olhou para o céu e viu a Lua cheia. Foi até ela e apertou com os seus pequeninos dedos a gorda bochecha lunar. - Como você é branquinha e fofinha, dona Lua! - cochichou Amanda. A Lua sorriu, fez reverência e se despediu, dando lugar ao irradiante Sol, anunciando um novo dia. Amanda então viu elefantes, rinocerontes, gorilas, girafas, cangurus, ornitorrincos, macacos, além de muitos pássaros coloridos. Seus olhos cintilaram ao ver um lago com sapos barulhentos e peixes multicoloridos, e perto dali, cigarras cantadeiras e grilos estridentes. Tudo era mágico e novo para Amanda. E assim, tão distraída com as cores, as formas e os cheiros, nem percebeu o que se aproximava: vulcões em erupção. Sentiu seu corpo fervendo e de sua boca lavas quentes foram expelidas. Em seguida, cada pedacinho de seu corpo foi inundado por um tsunami, e um jorro de água salgada lhe saiu da boca. - Como a natureza é forte e incontrolável! - admirou-se Amanda. Exausta mas feliz, Amanda sentiu uma saudade enorme de sua família e da Chiquinha. Foi então que viu uma imensa fila de formigas muito organizadas e lembrou-se da aula de Ciências em que o professor disse que elas conseguem carregar um objeto cem vezes maior que o próprio peso. – OOOOOOOObbbbbbbbaaaaaaaaaa! Vou pegar uma carona com essas formigas para ver aonde elas estão indo! - e acomodou-se nas costas das formigas. Enquanto caminhavam, Amanda concluiu que o fascinante do

Alguns alunos: Animais.

Fernando: Os Animais.

Natan: Animais.

Professora: Agora que nós temos essas cinco palavras, aqui, do lado, eu quero que vocês me digam qual é a primeira palavra que eu devo colocar, aqui, formando uma ligação entre essas palavras.

Alguns alunos: *Mundo*.

Professora: *Mundo*. Por que eu devo começar pelo *mundo*?

Antony: Porque o *mundo* tem muitas coisas.

Professora: Todo *mundo* concorda com Antony?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos lá (e retira a palavra *mundo* da lateral da lousa e coloca-a no centro da lousa para iniciar o fluxograma). Eu vou colocá-la, aqui, no primeiro lugar. Está bom? Depois da palavra *mundo*, qual é a próxima palavra que vocês acham que eu devo pegar?

Alguns alunos: *Cidade*.

Professora: *Cidade*?

Daniel: A *cidade* é construída no *mundo*.

Professora: E, aí, vocês concordam que a próxima palavra deve ser *cidade*?

Alguns alunos: Sim.

Luan: Não.

Professora: Por que não, Luan? Qual palavra você acha, então?

Luan: *Fauna*.

Professora: Por que *fauna*?

Luan: Porque *fauna*, eh... os bicho também vive.

Professora: Também vive? Aham. E aí, gente? Qual que eu vou colocar agora?

Maioria dos alunos: *Cidade*.

Professora: Então, eu vou pegar a *cidade*. *Cidade*, eu coloco onde?

Todos: Ali. (e indicam embaixo da palavra *mundo*)

Professora: Embaixo do *mundo*, a Micael?

Micael: Embaixo do *mundo*.

Professora: Muito bem. Aqui, pode ser?

Todos: Sim.

Professora: Ótimo! Coloquei *cidade* embaixo da palavra *mundo*. E, agora?

Alguns alunos: *Fauna*.

Professora: *Fauna*.

Maioria dos alunos: *Fauna*.

Fernando: Não.

Professora: A maioria está falando *fauna*, mas o Fernando falou que não. Por que não, Fernando?

Fernando: Porque os animais não vive solto na *cidade*. Eles vivem preso.

Professora: Só vive animal preso no *mundo*?

Todos: Não.

Professora: Deixa eu lhe falar.

Fernando: Tem alguns animais solto, mas a maioria é preso.

Professora: A maioria dos animais está preso?

Fernando: Sim.

Algun aluno: No zoológico.

Professora: No zoológico? Então, vamos lá, vamos pensar. Qual é a próxima palavra que eu preciso colocar lá em cima, agora?

Maioria dos alunos: *Oceano*.

Professora: *Oceano*? Micael, por que o *oceano*?

Micael: Porque precisa de água no *mundo*.

Professora: Todo *mundo* concorda com o Micael?

Todos: Sim.

Professora: Onde é que eu coloco a palavra *oceano*?

Alguns alunos: Embaixo.

Professora: Embaixo do quê?

Alguns alunos: Da *cidade*.

Professora: Da *cidade*. Mas o *oceano* está dentro da *cidade*?

Todos: Não.

Professora: Ele está dentro do quê?

Alguns alunos: *Mundo*.

Professora: Onde eu coloco, então, a palavra *oceano*? Embaixo do quê?

Todos: *Mundo*.

Professora: *Mundo*. Então, posso colocar aqui embaixo da palavra *mundo*?

Todos: Sim.

Professora: Está ao lado da *cidade* e embaixo da palavra *Mundo*. Agora, nós temos a palavra *mundo* em cima e, embaixo, tem *cidade* e *oceano*. Agora, nós temos, aqui ao lado, ainda para colocar lá as palavras *Superfície terrestre* e *fauna*. Como eu coloco?

Alguns alunos: *Fauna*.

Outros alunos: *Superfície terrestre*.

Professora: Tem uns falando *fauna*, outros *superfície terrestre*. Qual eu faço primeiro? Vamos pensar a *fauna*. Eu vou colocar aonde, primeiro, o que é *fauna*?

Todos: Os animais.

Professora: Os animais. E, aí, eu vou colocar a *fauna* onde?

Algun aluno: Embaixo do *mundo*.

Professora: Embaixo do *mundo*?

Algun aluno: É.

Daniel: Não tem mais espaço.

Professora: O Daniel falou que não tem mais espaço. Como é que eu faço?

Antony: Do lado do *mundo*.

Professora: Do lado do *mundo*. E, aí, onde eu coloco *fauna*?

Levi: Do lado do *mundo*.

Professora: Do lado do *mundo*?

Daniel: Aí não dá, pro. Não fica embaixo do *mundo*.

Antony: *Oceano*?

Professora: Embaixo do *oceano*? Por que todos os animais vivem no *oceano*?

Todos: Não.

Daniel: Alguns animais vivem na água.

Professora: Alguns animais vivem na água. Então, vamos refazer aqui os animais. Eles vivem aonde?

Algun aluno: Na Terra.

Professora: Na Terra, né?

Algun aluno: Na Floresta.

Professora: Na Floresta. E a Floresta está onde?

Daniel: Na *superfície terrestre*.

Professora: Ah! O Daniel falou que é na *superfície terrestre*. Então, o que eu tenho que colocar primeiro?

Todos: *Superfície terrestre*.

Professora: Ótimo. Vou pegar a palavra *superfície terrestre*. E, aí, eu coloco a palavra *superfície terrestre* aonde?

Alguns alunos: Embaixo do *mundo*.

Professora: Mas embaixo do *mundo* tem *cidade* e o *oceano*. O que devo fazer?

Daniel: A *cidade* precisa de uma terra plana.

Professora: Então, o que devo fazer com a palavra *cidade*?

Daniel: Colocar embaixo da plana.

Professora: Colocar embaixo do quê?

Daniel: Tirar a *cidade*. Colocar esse em cima (Indica a palavra *Superfície terrestre*). E mover esse para baixo (referindo-se à palavra “*superfície terrestre*”).

Professora: Colocar o quê para baixo?

Daniel: *Superfície terrestre*.

Professora: Fala, Levi. O que eu tenho que fazer?

Levi: Colocar embaixo dos três.

Professora: Mas, aí, a *cidade* é construída onde?

Alguns alunos: Na *superfície terrestre*.

Professora: Então, o que eu tenho que fazer aqui?

Antony: Colocar na *superfície terrestre*.

Professora: Então, vamos lá. Posso tirar, então? (referindo-se a palavra *cidade*)

Todos: Sim.

Professora: O que eu coloco aqui?

Todos: *Superfície terrestre*.

Professora: E embaixo da *superfície terrestre*, eu coloco o quê?

Todos: *Cidade*.

Professora: *Cidade*. Porque a *cidade* é construída na...

Todos: *Superfície terrestre*.

Professora: E além da *cidade*, o quê temos mais na *superfície terrestre*?

Fernando: Coloca a *fauna* na *cidade*.

Alguns alunos: Não.

Professora: Por que, Fernando?

Fernando: Porque os animais mora na *cidade*.

Professora: Todos os animais moram na *cidade*?

Todos: Não.

Professora: Levi, o que eu tenho que fazer?

Levi: Colocar na *fauna*.

Professora: A *fauna*, eu coloco onde?

Levi: Na *superfície terrestre*.

Professora: Por quê?

Levi: Porque os animais vivem na *superfície terrestre*.

Professora: Antony, fala.

Antony: Alguns ficam no mato, não só na *cidade*. Porque alguns passeiam no mato, alguns é canibais. Procura comida.

Professora: Todos concordam que eu tenho que colocar aqui (Embaixo da palavra *superfície terrestre*).

Todos: Sim.

Professora: Embaixo da *superfície terrestre*. É isso?

Todos: Sim.

Pablo: Não.

Professora: Por que não, Pablo?

Pablo: Eu entendi outra coisa.

Professora: Mas, agora, você concorda de ficar assim?

Pablo: Sim.

Professora: Então, vamos pensar. Nós temos primeiro a palavra...

Todos: *Mundo*.

Professora: E, no *mundo*, nós temos o quê?

Todos: *Superfície terrestre*.

Professora: E?

Todos: *Oceano*.

Professora: E, na *superfície terrestre*, nós temos o quê?

Todos: *Cidade*.

Professora: As *cidades* e também os...

Alguns alunos: *Fauna*.

Todos: Animais.

Professora: Tudo bem, gente?

Todos: Sim.

Professora: As palavras ficaram interligadas?

Todos: Sim.

Professora: Ótimo! Então terminamos a atividade de hoje.

Apêndice 22– Transcrição das enunciações produzidas durante a escrita coletiva dos verbetes dos conceitos estudados para *mundo*, *oceano*, *superfície terrestre*, *cidade* e *fauna*

Professora: Vamos lá, gente. Nós já realizamos o trabalho com o livro. Nós lemos o livro. Como é o nome mesmo?

Todos: *A menina que engoliu o mundo*.

Professora: *A menina que engoliu o mundo*. E nós conversamos sobre as palavras que selecionei do livro. Nós conversamos sobre *mundo*, *oceano*, *superfície terrestre*, *fauna* e *cidade*. Vocês já falaram para mim, lá no começo, o que era cada uma dessas palavras do jeito de vocês. Agora, eu quero que vocês falem e eu vou escrever, como é que vocês colocariam no papel, utilizando a escrita o que é cada uma dessas palavras. Lembrando que nós escrevemos um verbete. O que é um verbete mesmo?

(Ninguém respondeu)

Professora: Lembram que nós estudamos o dicionário? O dicionário tem alguns verbetes. E que nós vamos fazer um glossário, onde tem os verbetes, referente a cada livro que nós lemos.

Fernando: É a gente juntar palavras.

Professora: Verbetes é juntar palavras? É só isso?

Alguns alunos: Não.

Daniel: É também fazer uma nova palavra.

Professora: Uma nova palavra, Daniel?

Daniel: Se você juntar tudo numa palavra nova, vira outra.

Professora: Fala, Victor.

Victor: Palavra é importante para nós lá.

Professora: Então, no verbete, lembram que a gente faz uma definição do que é aquela palavra, para outras pessoas saberem. O que significa aquela palavra, lembram?

Alguns alunos: Sim.

Professora: Então, na verdade, nós vamos fazer o quê com a palavra *mundo*?

Pablo: Juntar com outra palavra.

Professora: Nós vamos escrever o que é *mundo*. Nós vamos definir o que é *mundo*. Se alguém perguntar para você, o que é *mundo*, como você iria responder para essa pessoa? Deixa eu escrever primeiro a palavra *mundo* na lousa. Eu vou colocar, aqui, a palavra *mundo*. Como vocês gostariam que eu escrevesse para ter no glossário desse livro?

Levi: *Mundo* é onde que nós mora.

Professora: O Levi falou para eu escrever. *Mundo* é onde nós moramos. Fala, Peterson.

Peterson: *Mundo* é onde nós moramos, e aonde fica carro, moto. As coisas que nós tem.

Professora: Fala, Victor.

Victor: *Mundo* é uma coisa muito importante, tem carro, moto, pessoas. E só.

Professora: Fala, Antony.

Antony: *Mundo* é o planeta que a gente mora. É o planeta Terra que é muito bom.

Professora: Fala, Natan.

Nuno: *Mundo* é o planeta Terra que a gente vive.

Professora: Fala, Micael.

Micael: *Mundo* é o planeta que a gente mora, que tem humanos, que compra, que é mercado. Tem carro, moto que passa.

Professora: Fala, Fernando:

Fernando: *Mundo* é uma coisa que a gente vive e tem vários países. Não tem vários países. Tem vários países. A rua que passa, moto, carro, caminhão e bicicleta.

Professora: Fala, Gael.

Gael: É onde a gente vive, onde a gente compra as coisas. Onde a gente vive, onde passa um monte de coisa.

Professora: Então, vamos lá. Disso tudo, o que todo *mundo* falou. Fala, Daniel.

Daniel: *Mundo* é onde os humanos e os animais vivem.

Professora: O Daniel falou que *mundo* é onde os humanos e os animais vivem. E, aí, vocês acham que essa definição é boa ou não?

Alguns alunos: Sim.

Outros alunos: Não.

Professora: Por que sim? E por que não? Antony.

Antony: Porque não é só as pessoas e os animais que moram, Também os humanos.

Professora: Mas ele falou os humanos. Ele falou humanos e animais.

Antony: Não ouvi.

Professora: Não ouviu. Ele falou. Fala, Gael.

Gael: É, porque é verdade do Davi, porque no *mundo* vive animais e vive um monte de coisas.

Professora: Então, vamos começar a escrever. Fala de novo, Daniel, pra todo *mundo*.

Daniel: O *mundo* é onde os humanos e os animais vivem.

Professora: *Mundo*. É onde os humanos e os animais vivem. Dita isso para mim, que eu vou escrever.

Todos: *Mundo* é onde os animais e os humanos vivem.

Professora: Só os animais e os humanos que têm no *mundo*?

Todos: Não.

Fernando: Moto, carro, bicicleta.

Algum aluno: Árvores.

Outro aluno: Prédio.

Professora: E, aí, como eu posso colocar? É onde os animais e os humanos.

Algum aluno: Vivem.

Professora: Como nós vamos usar a palavra vivem, quais são as coisas vivas que nós temos no *mundo*? Além dos humanos e dos animais.

Alguns alunos: Cavalo.

Professora: Mas cavalo não é animal?

Alguns alunos: Sim.

Professora: Voltamos.

Victor: Porco.

Professora: Mas não é animal? Presta atenção na minha pergunta. Nós vamos terminar a frase o que vivi no *mundo*. Posso escrever carro? Carro é um ser vivo?

Alguns alunos: Não.

Professora: Não. Então, vamos lembrar o que é um ser vivo.

Antony: Ser vivo é pessoas, nós.

Professora: Pessoas já tá aqui, humanos. Todos os animais estão representados em qual palavra?

Alguns alunos: Animais

Professora: Animais. Além dos animais e dos seres humanos, o que mais vive no *mundo*?

Daniel: Animais marinhos.

Alguns alunos: Animais.

Professora: Mas animais já não está escrito lá?

Algum aluno: *Oceano*.

Professora: Mas a água é viva?

Todos: Não.

Gael: Objetos, carro.

Professora: Mas, Gael, objetos tem vida?

Gael: Não.

Professora: Então, nós vamos colocar o que tem vida.

Fernando: Flor tem vida.

Professora: Olha lá, o que o Fernando falou: a flor tem vida.

Fernando: Tem mesmo.

Natan: Tem mesmo.

Professora: É verdade, Natan?

Todos: Sim.

Professora: Então, além dos animais, além dos humanos, o que mais? É só flor? A flor é a parte do quê?

Alguns alunos: Da árvore.

Professora: Da árvore. A árvore é o quê?

Alguns alunos: Uma planta.

Professora: Como que é?

Todos: Planta.

Professora: Planta. Então, como eu posso completar aqui, Alice?

Alice: Plantas.

Professora: É onde os animais, os humanos.

Alguns alunos: Vivem.

Professora: E as...

Todos: Plantas.

Professora: Isso. E as plantas, como?

Todos: Vivem.

Professora: Olha lá, vê se está bom assim?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos ler. *Mundo* é onde os animais, os humanos e as plantas vivem. Vocês querem colocar mais alguma coisa?

Todos: Não.

Professora: Podemos ir para a próxima palavra?

Todos: Sim.

Professora: A próxima palavra é *oceano*. E, aí, como é que eu vou definir *oceano*? Vou escrever na lousa a palavra *oceano*. Então, vamos lá. O que é *oceano*? Levanta a mão, quem quer falar. Fala, Victor.

Victor: *Oceano* tem rio.

Professora: Mas *oceano* e rio é a mesma coisa?

Victor: É.

Alguns alunos: Não.

Professora: Por que não, Levi?

Levi: Porque a água do rio é escura e a água do *oceano* é clara.

Professora: Fala, Antony.

Antony: Porque a água do rio e a água do mar, é salgada, e a outra é doce.

Professora: Qual é a água doce? Qual é a água salgada? Olha aqui, Vinicius, presta atenção no que ele está falando.

Antony: Água salgada é água dos rios, e a água doce...

Algum aluno: Não.

Professora: Levi.

Levi: Água salgada é do *oceano*.

Professora: E a do Rio?

Levi: É doce.

Professora: Certo, Antony? Ou não?

Antony: Está certo.

Professora: Mas vamos focar. Eu quero falar do rio? A palavra que está escrita lá é rio?

Todos: Não.

Professora: Qual é a palavra que está escrita?

Todos: *Oceano*.

Professora: *Oceano*. Então, nós temos que escrever o que é o *oceano*, para a hora que a pessoa for ler o livro, quando ela chegar na palavra *oceano*, ela saber o que significa essa palavra. Então, Pablo, o que eu escrevo? *Oceano*, é...

Pablo: *Oceano* é onde que tem animais, peixes, tubarão, crocodilo.

Professora: Ele está dizendo que, no *oceano*, tem peixe, tubarão. E aí?

Daniel: Tem um monte de animais, cavalo-marinho, água viva, também, um dos mais assustadores (inaudível) um dos maiores.

Professora: Micael.

Micael: Tem três tipos de *oceano*. O *oceano* normal. O *oceano* Índico. E o do meio.

Professora: O que é *oceano* normal?

Micael: *Oceano* tem várias coisas no normal. O normal que é de... *oceano* tem água doce. E tem muitos animais, tipo peixe.

Professora: Como? *Oceano* tem água doce?

Micael: Tipo... tem um monte de animais, peixes, é ... tubarão, água viva.

Professora: Luan.

Luan: *Oceano* tem peixe, água viva.

Professora: Peixe, água viva. Você (e indica Levi).

Levi: *Oceano* é onde que as pessoas nadam.

Professora: Fala, Antony.

Antony: *Oceano* é uma água bem limpa que tem tubarão, peixe, água viva, um monte de animais.

Professora: Lá, no livro, a menina não falou que tinha alguma coisa poluída?

Antony: O mar estava cheio de garrafa pet, sacola, um monte de coisas.

Professora: Fala, Victor.

Victor: Água tem tubarão, cobra, jacaré, tubarão. E, como chama mesmo? Água-viva.

Professora: Até agora, nós ficamos sabendo de tudo o que vocês falaram que no *oceano* tem...

Gael: E no *oceano* tem tubarão, um cavalo-marinho.

Algum aluno: Animais.

Professora: Tem animais. Quando a gente fala assim, animais, a gente precisa falar o nome de cada animal?

Todos: Não.

Professora: Então, vamos lá. Tem animais, a gente já sabe que, no *oceano*, tem animais. Mas o que mais que eu posso falar que define o *oceano*? Fala, Gael.

Gael: Que tem barco, um monte de coisa, navio.

Professora: Os navios andam lá, ok? Antes disso, eu preciso escrever, aqui, *oceano*, e, aí, o que eu escrevo aqui? Fala, Pablo.

Pablo: É aonde tem ondas.

Professora: É onde tem ondas, e aí?

Levi: Onde as pessoas passam férias.

Professora: Isso pode ser, mas vamos voltar lá no começo: Victor falou de Rio, o Levi falou que não, porque um é uma coisa, e o outro, é outra coisa. E aí? Como eu defino primeiro, o que é *oceano*?

Antony: *Oceano* é água suja.

Professora: Só tem água suja nos *oceanos*?

Todos: Não.

Algun aluno: Tem água suja e tem água limpa.

Professora: Tem água suja, tem água limpa. Mas, antes disso, no *oceano*, qual tipo de água tem lá?

Alguns alunos: Poluída.

Professora: Só tem água poluída em todos os *oceanos*?

Alguns alunos: Não.

Professora: E, aí? E a água de lá, como é que é?

Alguns alunos: Limpa.

Professora: Como é a água dos rios?

Alguns alunos: Limpa.

Professora: Não foi essa definição que vocês deram?

Alguns alunos: Suja.

Professora: Quando o Levi fez a primeira fala, ele definiu que lá a água é doce ou é salgada?

Antony: Salgada.

Professora: Aonde é que tem água salgada, então, gente?

Alguns alunos: No rio.

Levi: Não. No mar. No *oceano*.

Professora: Então, vamos lá. No *oceano*, nós temos água doce ou água salgada?

A maioria dos alunos: Salgada.

Professora: Todo *mundo* está sabendo disso ou alguém discorda disso?

Algun aluno: Eu tô sabendo.

Professora: Todo *mundo* concorda?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos começar. *Oceano*... como, Levi?

Levi: Onde que tem água salgada.

Professora: Onde? Tem água salgada, que mais que tem lá?

Gael: Tem água doce também.

Professora: Lá no *oceano*, tem água doce?

Algun aluno: Não.

Professora: E, aí, vocês ficaram falando nome de cada coisa que tinha lá, e nós definimos que um único nome seria suficiente para falar o que tem lá. Além da água salgada, o que tem no *oceano*?

Algun aluno: Animais.

Professora: Tem o quê, Micael?

Micael: Animais.

Professora: Então, vamos colocar. Onde tem água salgada...

Todos: E animais.

Professora: E animais. Fala, Pablo.

Pablo: E também tem ilha.

Professora: Ilha. Então, a gente pode colocar isso também. O Pablo disse que, no *oceano*, tem ilha. Todo *mundo* sabe o que é uma ilha?

Todos: Sim.

Professora: O que é uma ilha?

Antony: É um negocinho pequeno que tem várias areias. Não...

Professora: Fala, Antony.

Antony: Ilha é um negócio que tem areia dos lados e você fica presa, lá na água.

Professora: Levi.

Levi: Ilha é uma... é umm... é uma terra que é pequena, que tem uma árvore, lá, de coco, de banana. Aí, você tinha procurado, eh... madeira para fazer um barco.

Professora: Fala, Peterson.

Peterson: Ilha é um lugar bem pequeno. Se você procurar bem pode ter até (inaudível).

Professora: Fala, Guto.

Guto: Pode ter até um.... um *lixo* saindo lá... não pode ser é... pode ser um marinheiro. Não pode ser.

Professora: Oi, Natan, pode falar.

Nuno: Ilha é... tem uma areia pequena, tem um monte de areia. E você fica... e você fica... embaixo da árvore.

Professora: Olha lá, vamos ajudar aqui. Então, *oceano*, onde tem água salgada e animais. Vocês querem que complete?

Todos: Sim.

Professora: E aí, como eu, completo?

Alguns alunos: Ilha.

Professora: Onde tem água salgada, animais e ilha. Tudo bem, agora, ou querem colocar mais coisas?

Todos: Não.

Professora: Ninguém quer colocar mais coisas?

Todos: Não.

Professora: Olha lá, então, terminámos *oceano*, gente.

Todos: Sim.

Professora: Ótimo. Agora, qual é a próxima palavra?

Alguns alunos: *Superfície terrestre*.

Professora: *Superfície terrestre*. Vamos ver, o que nós vamos escrever. E, aí, o que eu vou escrever para a palavra *superfície terrestre*? O Antony levantou a mão. Fala, Antony.

Antony: *Superfície terrestre* é onde que tem vale, as montanhas e um monte de coisa verde.

Professora: O Antony falou que superfície é onde tem o vale, as montanhas. E aí? Fala, Victor.

Victor: Montanhas é...

Professora: As montanhas tem o quê? Você falou alguma coisa, Antony.

Antony: Tem grama.

Professora: Victor.

Victor: Montanhas tem... tem... árvores.

Professora: O Vinicius está dizendo que, nas montanhas, tem árvores. Levi, o que é *superfície terrestre*?

Levi: No meio das montanhas, tem vale e planície.

Professora: Fala, Pablo.

Pablo: Nas montanhas, tem água.

Professora: Micael.

Micael: Nas montanhas, tem *fauna*.

Professora: Tem *fauna*.

Algun aluno: Nas montanhas, tem muito mato e muita árvore.

Professora: Gabriel.

Gael: E também, nas montanhas, tem muita água embaixo.

Professora: Fala, Yasmim.

Yasmim: Nas montanhas, tem plantas.

Professora: Nas montanhas tem plantas. Mas e aí, gente, como é que eu vou escrever? O que é *superfície terrestre*? Fala, Antony.

Antony: Tem vale e as montanhas, *superfície terrestre*.

Professora: Então, gente, eu vou colocar *superfície terrestre*. E, aí, o que eu escrevo?

Algun aluno: Nas montanhas, tem *fauna*.

Outro aluno: E vale.

Professora: Onde tem vale, montanhas e planícies. O que mais?

Alguns alunos: *Fauna*.

Outro aluno: Água.

Professora: *Fauna*, água. Podem ditar para mim. *Superfície terrestre*.

Antony: É onde que tem os vales?

Professora: Devagar que a professora vai escrever. Onde que tem vales, o que mais?

Algun aluno: Montanhas.

Professora: Montanhas.

Algun aluno: Planície.

Professora: E planícies. Além dos vales, montanhas e planícies. O que tem?

Algun aluno: Árvores.

Outro aluno: Água.

Professora: Em cima desses vales, montanhas e planícies, nós temos o quê?

Gael: Árvores.

Professora: O Gael falou árvores. Fala, Micael.

Micael: *Fauna*.

Professora: *Fauna*. Nós já vamos colocar. Calma, aí. O Gabriel falou de árvores. Mas vai ter só uma árvore na montanha?

Todos: Não.

Algun aluno: Várias.

Daniel: Floresta.

Professora: Como eu posso colocar?

Algun aluno: Floresta.

Professora: Floresta. Então, vamos lá. Onde tem vales, montanhas e planícies...

Alguns alunos: Com Floresta.

Professora: Com Floresta. Mas eu acho que dá pra gente melhorar essa palavra. Não existe só a Floresta. Por exemplo, a Floresta Amazônica. Existe o Cerrado também. Lembra que nós fizemos isso, ontem?

Todos: Sim.

Professora: E qual é a palavra que nós utilizamos para colocar junto, Floresta Amazônica e Cerrado?

Daniel: Floresta Amazônica e Cerrado.

Professora: Eles são o quê?

Alguns alunos: Floresta.

Professora: Nós colocamos em qual palavra, Micael?

Micael: *Fauna*.

Professora: *Fauna* é para os animais, lembra? Eles têm o quê? As árvores, a Floresta, aí nós temos a Floresta amazônica.

Daniel: O Cerrado.

Professora: O Cerrado. E tanto a Floresta Amazônica e o Cerrado são o quê?

Algun aluno: Floresta.

Professora: Mas qual é o nome que nós demos para ela, ontem?

Pablo: Iguais.

Professora: Que nome você pode dar quando é verde?

Algun aluno: Árvore.

Outro aluno: Planta.

Professora: Vegetação, gente. Lembram? Então, onde tem vales, montanhas e planícies tem vegetação. Não é?

Todos: Sim.

Professora: Então, onde tem vales, montanhas e planícies...

Todos: Tem vegetação.

Professora: E como é que eu vou ligar a palavra vegetação com essas aqui (vales, montanhas e planícies)? Faltou uma palavra no meio. Vou reler e vocês complementam.

Algun aluno: Relevo.

Professora: O relevo é o vale, montanha e planície. Então, olha lá. Onde tem vales, montanhas e planícies...

Algun aluno: Vegetação.

Outro aluno: Relevo.

Professora: O relevo é a planície.

Algun aluno: Vegetação.

Professora: Com vegetação. Vamos ver se, agora, ficou bom ou se vocês querem colocar mais alguma coisa. Olha lá, *superfície terrestre* onde tem vales, montanhas e planícies com vegetação. É só isso ou precisa colocar mais alguma coisa?

Alguns alunos: *Fauna*.

Algun aluno: Mais.

Professora: Mais o quê?

Algun aluno: Palavras?

Outro aluno: Letras.

Professora: Tem outra palavra, mas eu quero terminar *superfície terrestre*. Tudo bem ali, gente?

Todos: Sim.

Professora: Ótimo. Vamos para a próxima palavra. Ah! Esqueci do Micael, a palavra que ele queria colocar. Micael, ajuda aí para colocar a palavra que você queria. Qual é a palavra que você queria?

Micael: Animais.

Professora: Isso! Mas qual a palavra que você queria colocar para animais?

Micael: *Fauna*.

Professora: *Fauna*. Então, olha lá. Ajuda a professora, onde eu vou colocar a sua palavra? Onde tem os vales, montanhas e planícies com vegetação e... Como eu complemento?

Micael: E *fauna*.

Professora: E *fauna*? Certo, Micael?

(Professora, escreve a definição de *superfície terrestre* na lousa.)

Professora: E, agora, Micael, tudo bem? Ótimo! Vamos lá para a próxima. Já escrevemos *mundo*, *oceano* e *superfície terrestre*. Qual é a próxima palavra?

Alguns alunos: *Cidade*.

Professora: *Cidade*. Então, vamos lá. Vamos escrever o que é *cidade*. Como eu posso escrever o que é *cidade*? Fala, Gael.

Gael. Você pode escrever o que é *cidade*... *cidade* que vivem os carros, que vivem os humanos, os animais.

Professora: Tem carro, tem humanos, tem animais. Antony.

Antony: Tem coisa pra gente comprar, tipo mercado.

Professora: Luan.

Luan: Passa carro, moto, caminhão, bicicleta.

Professora: Agora, vamos pensar. A Floresta e o *oceano* são coisas que foram construídas pelos seres humanos.

Todos: Não.

Professora: E a *cidade*?

Daniel: Sim.

Todos: Sim.

Professora: Então, nós vamos começar colocando isso que nós discutimos. Então, a *cidade* é o quê?

Alguns alunos: Onde a gente mora.

Professora: Onde a gente mora, mas ela foi construída por quem?

Alguns alunos: Os humanos.

Professora: Então, como eu posso colocar isso, aqui?

(Todos falam juntos)

Professora: Fala de novo, Antony.

Antony: A *cidade* foi construída pelos humanos.

Professora: Fala, Daniel.

Daniel: A *cidade* foi construída pelos humanos e todas as *cidades*.

Professora: Então, olha lá. Como é que eu vou colocar? *Cidade*... E aí?

Levi: *Cidade* foi feita pelos humanos.

Professora: Então, *cidade* foi...

Alguns alunos: Feita.

Professora: No lugar de feita, o Antony usou outra palavra. Qual é a palavra que você usou, Antony?

Antony: Construiu.

Professora: Construiu. Foi construída, então, vamos lá. *Cidade* foi construída pelos humanos.

(A professora escreveu a frase na lousa)

Professora: E aí? O que mais posso escrever sobre *cidade*?

Pablo: Mais nada.

Professora: Mais nada? Fala, Natan, o que mais posso escrever?

(Natan não falou nada)

Professora: Fala, Antony.

Antony: Como os humanos fizeram, foi feito... pelos vegetais.

Professora: O quê?

Antony: Quando os humanos fizeram a *cidade*. Fui feito pelos vegetais.

Professora: Não entendi isso, Antony. Pensa aí de novo, para você falar novamente. Fala, Levi.

Levi: Os humanos, eles cortou as árvores para fazer a *cidade*.

Professora: Ah! Então, agora eu compreendi um pouquinho do que o Antony quis dizer. Então, vamos refazer a fala, Antony. O que aconteceu?

Antony: Quando os humanos construíram a *cidade* foi feito porque eles... fizeram... vegetais.

Professora: O que tem?

Algun aluno: Vegetação.

Professora: O que tem a vegetação?

Daniel: Fazer a *cidade*.

Professora: O que foi feito para fazer a *cidade*, Daniel?

Daniel: Madeira.

Professora: Não, mas o que eles tiveram que fazer com a vegetação?

Levi: Eles cortou as árvores para fazer a *cidade*.

Professora: Cortou a vegetação, né?

Antony: Eles pegaram as vegetações. Venderam, ganharam dinheiro e construíram a *cidade*.

Professora: Então, olha lá, foi construída pelos humanos. E como eu posso continuar aqui?

Levi: Eles cortou as árvores para fazer a *cidade*.

Professora: Eles cortaram. Existe uma outra palavra que eu possa colocar no lugar dessa?

Algun aluno: Sim.

Professora: Qual?

Algum aluno: Cortaram as árvores.

Antony: Cortaram.

Daniel: Cortaram as árvores.

Professora: Então, vamos lá. Continuando, vamos ver se “cortaram” dá certo? *Cidade* foi construída pelos humanos.

Algum aluno: Que cortou as árvores para fazer uma *cidade*.

Professora: Nós colocamos outra palavra no lugar de árvores. Que palavra que nós colocamos?

Daniel: Vegetação.

Professora: Vegetação. O Daniel falou. Então, foi construída pelos humanos.

Algum aluno: E as vegetações.

Professora: Que cortaram.

Algum aluno: As árvores.

Outro aluno: Para fazer a *cidade*.

Professora: Cortaram o quê?

Alguns alunos: As árvores.

Professora: As árvores. Mas o Daniel falou outra palavra. Qual é a palavra?

Alguns alunos: Vegetação.

Professora: Cortaram a...

Todos: Vegetação.

Professora: E aí?

Levi: Para fazer a *cidade*.

Professora: Foi construída pelos humanos que cortaram a vegetação. O que mais eu posso colocar ali?

Levi: Para fazer a *cidade*.

Professora: Para fazer ou para construir?

Alguns alunos: Para construir.

Professora: Para construir. É a ou as?

Alguns alunos: As.

Professora: É uma *cidade* só ou são várias?

Todos: Várias.

Professora: Quando eu tenho várias, eu coloco a, ou, as?

A maioria dos alunos: As.

Professora: As quer dizer que tem...

Antony: Várias.

Professora: Várias o quê?

Alguns alunos: *Cidades*.

Micael: Pelo *mundo*.

Professora: Isso. A *cidade* foi construída pelos humanos que cortaram a vegetação para construir as *cidades*. Vocês querem colocar mais alguma coisa?

Todos: Não.

Professora: E a outra palavra que está faltando?

Pablo: *Fauna*.

Professora: Obrigada, Pablo, por me lembrar. E aí, como eu defino a palavra *fauna*? Fala, Antony.

Antony: *Fauna* é os animais que vivem na Terra.

Professora: O Antony disse que *fauna* é os animais que vivem na terra.

Pablo: Planeta Terra.

Professora: Alguém mais quer colocar alguma coisa?

Alguns alunos: Não.

Professora: Daniel.

Daniel: Os animais vivem no planeta Terra e viviam felizes.

Professora: Como eu defino lá, o que é *fauna*?

Daniel: *Fauna* são animais.

Professora: O que é *fauna*, gente?

Alguns alunos: Animais.

Professora: Então, vamos escrever como Antony falou mesmo? *Fauna* é o quê, Antony?

Antony: São animais.

Professora: São...

Alguns alunos: Animais.

Professora: Mas é só animais que eu vou colocar ou precisa colocar os animais?

Alguns alunos: Os animais.

Professora: *Fauna* são os animais.

Algun aluno: Que vivem.

Professora: Que vivem o quê, gente?

Alguns alunos: Que vivem na terra.

Professora: Mas em toda a Terra ou em um determinado lugar?

Alguns alunos: Planeta.

Professora: São os animais que vivem em um determinado lugar ou em todos os lugares? Lembram que nós conversamos que os animais que têm aqui, no Brasil, não são os mesmos que tem na África?

Todos: Lembro.

Professora: Então, a *fauna* daqui é diferente da *fauna* da África?

Todos: Sim.

Professora: Então, *fauna* são animais que vivem...

Antony: Em todos os lugares.

Professora: Em um determinado lugar, não é? Porque não dá para eu falar que a *fauna* brasileira é igual a *fauna* africana. Então, completa, aqui, são os animais que vivem...

Algun aluno: Na Terra.

Professora: Mas na Terra toda?

Todos: Não.

Professora: Aonde?

Victor: Na Floresta.

Professora: Mas em todas as florestas?

Todos: Não.

Professora: Em determinado, em um certo lugar. Não é em todos os lugares que vivem todos os animais. Lembram que nós conversamos sobre isso?

Todos: Sim.

Professora: Então, vamos lá. São os animais que vivem...

Algun aluno: Em um determinado lugar.

Professora: Isso mesmo. Em um determinado lugar. Ficou assim: *Fauna* são os animais que vivem em um determinado lugar. O mesmo animal não vive no planeta Terra inteiro.

Daniel: Não tem como animal ir para outro país.

Professora: Por causa do clima, da vegetação, do que ele come, por isso que determinados animais ficam em determinados lugares. Certo?

Alguns alunos: Certo.

Professora: Deu para entender isso, gente?

Todos: Sim.

Professora: Vamos ler para terminar a atividade. *Mundo* é onde os animais, os humanos e as plantas vivem. *Oceano* onde tem água salgada, animais e ilha. *Superfície terrestre* onde tem vales, montanhas e planície com vegetação e *fauna*. *Cidade* foi construída pelos humanos que cortaram a vegetação para construir as *cidades*. *Fauna* são os animais que vivem em um determinado lugar. Pronto, terminamos!

Apêndice 23 – Transcrição das enunciações produzidas durante as definições dos conceitos NDA final após a realização do procedimento didático para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*

Professora: Pessoal, nós vamos para a última atividade com este livro *A menina que engoliu o mundo*. Então, nós já conversamos, a professora já leu. Nós elencamos algumas palavras, conversamos sobre elas durante esses dias, né? Então, agora, eu vou falar a palavra e vocês vão dizer o que sabem, depois que nós conversamos e trabalhamos com essas palavras. A primeira palavra é *mundo*. Então, vocês vão falar para mim, o que é *mundo*. Enquanto isso, vocês vão desenhar no primeiro retângulo o que você pensa que é *mundo*. E eu vou passar perguntando pra vocês, enquanto todos desenham. Podem começar a desenhar. Helen, o que é *mundo*?

Helen: *Mundo* é uma coisa que passa um monte de carro e passa um monte de moto.

Professora: Fernando, o que é *mundo*?

Fernando: *Mundo* é uma coisa que vive animais. Vive... pessoas... e só.

Professora: Isabela, o que é *mundo*?

Professora: Pablo, o que é *mundo*?

Pablo: É o *mundo* que a gente vive.

Professora: Micael, o que é *mundo*?

Micael: *Mundo* é uma coisa que passa carro, passa... passa coisa, passa caminhão, passa moto. E... da onde os humanos vivem, os animais, plantas. Só.

Professora: Levi, o que é *mundo*?

Levi: É o planeta.

Professora: Daniel, o que é *mundo*?

Daniel: É onde as pessoas e a *fauna* vivem. E também é um dos planetas do Sistema Solar.

Professora: Natan, o que é *mundo*?

Nuno: *Mundo* é um planeta Terra que a gente mora.

Professora: Guto, o que é *mundo*?

Guto: *Mundo* é uma coisa que você vive e tem bastante coisa pra fazer nele.

Professora: Peterson, o que é *mundo*?

Peterson: *Mundo* é onde que vive pessoa, vive carro, moto. Tem *fauna* e só.

Professora: Luan, o que é *mundo*?

Luan: *Mundo* é uma coisa que vive as pessoas. Só.

Professora: Antony, o que é *mundo*?

Antony: *Mundo* é o planeta que a gente vive.

Professora: Alice, o que é *mundo*?

Alice: *Mundo* é onde que passa carro, moto. É uma bola. E também... e além de uma bola... *mundo* ele temmmmm... dentro dele, ele tem pessoas, tem casa, também tem apartamentos, tem supermercados, tem shopping, tem também *rua*, tem carro, tem caminhão, tem serviço das pessoas e tem também tem vários... e tem várias pessoas que está... sofrendo... na *cidade*, mas a *cidade* é muito boa.

Professora: Isadora, o que é *mundo*?

Isadora: *Mundo*, que tem tatoi, eh... carro e caminhão e. ... e barcos.

Professora: Peter, o que é *mundo*?

Peter: *Mundo* é pra onde que nois ...vive.

Professora: Victor, o que é *mundo*?

Victor: *Mundo* é... que tem carro, moto, avião, helicóptero e....mulheres e homens. Só.

Professora: Cláudia, o que é *mundo*?

Cláudia: *Mundo* é onde que passa carro, moto e as pessoas vivem.

Professora: Muito bem, gente! Todo *mundo* terminou o desenho do *mundo*?

Alguns alunos: Não.

Outros alunos: Sim.

Professora: Ótimo! Vamos pro próximo. Quem não terminou, termina rápido que nós já vamos para a próxima palavra. O próximo item que nós vamos desenhar é *superfície terrestre*. Você vai desenhar o que você sabe, o que nós conversamos sobre *superfície terrestre*. Podem desenhar, e eu vou passar perguntando, o que é? Helen, o que é *superfície terrestre*?

Helen: *Superfície terrestre* é uma coisa que passa carro e moto e tem condomínio.

Professora: Fernando, o que é *superfície terrestre*?

Fernando: *Superfície terrestre* é o *mundo*, eh... é aonde que a gente pisa.

Professora: Isabela, o que é *superfície terrestre*?

Isabela: Não sei.

Professora: Pablo, o que é *superfície terrestre*?

Pablo: É onde que tem... *fauna*, só... onde que tem *fauna* eh... e terra plana.

Professora: Micael, o que é *superfície terrestre*?

Micael: *Superfície terrestre* é onde tem montanhas, *fauna* e vegetação.

Professora: Levi, o que é *superfície terrestre*?

Levi: É os animais.

Professora: Daniel, o que é *superfície terrestre*?

Daniel: *Superfície terrestre* é um lugar plano, que também tem vegetação e animais. E é um lugar bem plano.

Pode ter água e vegetação. E perto, pode ter Montanhas.

Professora: Nuno, o que é *superfície terrestre*?

Nuno: *Superfície terrestre* é o mundo que a gente mora.

Professora: Guto, o que é *superfície terrestre*?

Guto: É um mundo, planeta Terra onde que a gente mora. E a gente fica e tem bastante lugar pra gente brincar, estudar e aí, fica inteligente.

Professora: Peterson, o que é *superfície terrestre*?

Peterson: *Superfície terrestre* é onde que tem rio, também tem montanhas.

Professora: Luan, o que é *superfície terrestre*?

Luan: *Superfície terrestre*, tem Montanha, animais. Só.

Professora: Antony, o que é *superfície terrestre*?

Antony: *Superfície terrestre* é onde tem as montanhas, os vales e *fauna*.

Professora: Alice, o que é *superfície terrestre*?

Alice: *Superfície terrestre* é onde que tem frutas, árvores, tem alimentos e tem bichos... que bichos pode come os alimentos, e também, além do alimento, todo bicho pode comer, mas cada bicho tem a sua comida.

Professora: Isadora, o que é *superfície terrestre*?

Isadora: É... que tem... eh... Um monte de peixes é de... tubarão e de só isso.

Professora: Peter, o que é *superfície terrestre*?

Peter: É na montanhas.

Professora: Victor, o que é *superfície terrestre*?

Victor: *Superfície terrestre* que tem água, tubarão eh... golfinhos, peixes... eh... tubarão eh... também jacaré... também eh... cobras e só.

Professora: Cláudia, o que é *superfície terrestre*?

Cláudia: *Superfície terrestre* é um lugar que tem montanhas, árvores eh... flor, essas coisas.

Professora: Bom, todo mundo já falou que é *superfície terrestre*. Agora vocês vão virar a folha, e pegar, na próxima folha, onde nós temos 3 retângulos. A primeira é *oceano*. Nós vamos desenhar o que é o *oceano*. Podem começar a desenhar, que eu vou passar perguntando. O que nós vamos desenhar?

Todos: *Oceano*.

Professora: Helen, o que é *oceano*?

Helen: *Oceano* é onde que passa carro, moto e tem um monte de condomínio, e tem um monte de casa.

Professora: No *oceano*?

Helen: Sim.

Professora: Fernando, o que é *oceano*?

Fernando: *Oceano* é uma água bem azul, e é bem limpa.

Professora: Yasmim Silva, o que é *oceano*?

Isabela: Não sei.

Professora: Pablo, o que é *oceano*?

Pablo: É onde que vive animais marinhos.

Professora: Micael, o que é *oceano*?

Micael: *Oceano* é onde que tem água salgada e barco, que tem ilha.

Professora: Levi, o que é *oceano*?

Levi: *Oceano* é um buraco que tem água, que a água é bem limpa, é salgada e... as pessoas podem nadar.

Professora: Daniel, o que é *oceano*?

Daniel: *Oceano*, é um mar muito claro que tem água salgada e também tem... (inaudível) tem fossas das Marianas e o triângulo das Bermudas.

Professora: Natan, o que é *oceano*?

Natan. *Oceano* é um mundo, que é grande e cheio de água.

Professora: Guto, o que é *oceano*?

Guto: *Oceano* é uma coisa que os peixe vive. É um mar onde as pessoas podem nadar.

Professora: Peterson, o que é *oceano*?

Peterson: *Oceano* é na onde que tem água limpa, peixe e pode nadar.

Professora: Luan, o que é *oceano*?

Luan: *Oceano* é um lugar que tem água, terra e onde as pessoas nadam. Só.

Professora: Antony, o que é *oceano*?

Antony: O *oceano* é um lugar que tem ilha, água salgada ih... peixe, tubarão e só.

Professora: Alice, o que é *oceano*?

Alice: *Oceano* é onde que tem peixe. E aí... no *oceano*, também tem barco, tem mar e também no mar tem aqueles negocinho lá que você pode nadar e tem prancha que você pode andar no *oceano*. E também o *oceano* ele tem uma água, toda verde, água.

Professora: Isadora, o que é *oceano*?

Isadora: *Oceano* é que tem um... monte de barco (inaudível).

Professora: Peter, o que é *oceano*?

Peter: É pra onde que tem peixe, tubarão, golfinho.

Professora: Victor, o que é *oceano*?

Victor: *Oceano*, que tem... eh...eh... golfinhos... eh... também eh... tem isso que é uma casa, que tá com gente mortas, e o tubarão comeu eles, engoli ih... e foi pra casa dele... o tubarão.

Professora: Cláudia, o que é *oceano*?

Cláudia: *Oceano* é onde vive peixe, tubarão, cobra... essas coisas.

Professora: Agora, nós vamos para o segundo retângulo. E nós vamos desenhar e falar o que é uma *cidade*. Pode começar a desenhar o que é uma *cidade*, no retângulo do meio.

Cláudia: Desenhar a *cidade* é fácil.

Vinicius. Maior facinho.

Professora: Então, vamos lá, cada um desenhando a sua *cidade*. Você está desenhando a *cidade*, Helen, então, fala pra mim: o que é *cidade*?

Helen: *Cidade* onde que passa carro, moto e tem um monte de condomínio e tem um monte de mar. E tem um monte de ondas.

Professora: Fernando, o que é *cidade*?

Fernando: *Cidade* é onde que tem *fauna*, animais, pessoas, bicicleta, carro, moto e caminhão.

Professora: Yasmim Silva, o que é *cidade*?

Isabela: *Cidade* é onde que tem um monte de pessoas.

Professora: Pablo, o que é *cidade*?

Pablo: É onde que passa carro e moto e só.

Professora: Micael, o que é *cidade*?

Micael: *Cidade* é onde que tem prédios. Passa carro e que tem mercado que foi construído pelos humanos.

Professora: Levi, o que é *cidade*?

Levi: *Cidade* é na onde que as pessoas mora.

Professora: Só mora pessoas na *cidade*?

Todos: Não.

Levi: Animais.

Professora: Eu tô perguntando pro Levi. E as pessoas só moram em *cidade*?

Levi: Também mora na *cidade* ih... prédios.

Professora: Daniel, o que é *cidade*?

Daniel: *Cidade* é onde pessoas e animais vivem. E também, não só isso, a *cidade* também tem árvores que produzem carbono. Tem carro, árvores, tem até uma *fauna* animal. E também a *cidade* (inaudível). Tem também praias, que são pequenos rios. Na verdade, *oceanos* coberto de areia (inaudível) ilhas. Então, vamos dizer assim que eu já fui nisso daí, uma vez.

Professora: Natan, o que é *cidade*?

Nuno: *Cidade* é um... eh... que tem carros, bicicleta, motos. A *cidade* não é pequena. Ela é bem grande.

Professora: Guto, o que é *cidade*?

Guto: *Cidade* é as pessoas onde que mora que tem cachorro, bicho (inaudível) e na onde que tem casa também, na onde que compra as coisas, pra dar pro filho comer, tá de comida, quer dizer tudo.

Professora: Peterson, o que é *cidade*?

Peterson: *Cidade* é na onde que nós mora. Tem prédio, tem casa, tem *rua* e também tem carro e tem moto, caminhão.

Professora: Luan, o que é *cidade*?

Luan: *Cidade* passa carro, moto, caminhão, ônibus bicicleta, só.

Professora: Antony, o que é *cidade*?

Antony: *Cidade* é onde tem prédios, carros, passa moto eh... passa bicicleta, passa ônibus e tem casa, prédio. E onde que as pessoas moram.

Professora: Alice, o que é *cidade*?

Alice: *Cidade* é onde que passa moto, carro. Tem estrada, tem *rua*, tem apartamento, tem casa. Além tem escola, tem creche... também tem... também tem vários tipos de casa. Também tem praia, tem *rua*, tem tudo o que precisa. E também tem shopping, tem lojas, tem serviço, tem pessoas e várias coisas.

Professora: Isadora, o que é *cidade*?

Isadora: *Cidade*, eh... é que tem... pessoa para compra... papel, pra... pra ir no banheiro, eh... ficar com ele, eh... comida pra eles... compra.

Professora: Peter, o que é *cidade*?

Peter: É pra onde que a gente mora.

Professora: Victor, o que é *cidade*?

Victor: *Cidade* na onde tem apartamento, mãe, pai, tio, vó, marido de mãe eh...vovó, carros... ih... caminhão, helicópteros e aviões. E só.

Professora: Cláudia, o que é *cidade*?

Cláudia: *Cidade* onde as pessoas moram, animais, tem casas. Só isso.

Professora: Gente, vamos para o último retângulo desta folha. E nós vamos desenhar e fala, o que é *fauna*.

Podem começar. Helen, o que é *fauna*?

Helen: *Fauna* uma coisa na onde que tem *rua*, ih... casas, ih... um monte de floresta e tem condomínio também.

Professora: Você desenhou antes da professora falar o que era para desenhar?

Helen: Sim.

Professora: Fernando, o que é *fauna*?

Fernando: *Fauna* é os animais.

Professora: Isabela, o que é *fauna*?

Isabela: *Fauna* é onde que tem os animais.

Professora: Pablo, o que é *fauna*?

Pablo: Onde que vive alguns tipos de animais.

Professora: Micael, o que é *fauna*?

Micael: *Fauna* é os animais que podem viver na Terra.

Professora: Levi, o que é *fauna*?

Levi: *Fauna* é na onde que os animais fica.

Professora: Daniel, o que é *fauna*?

Daniel: *Fauna* é o tipo de animais que vivem. Tem vários tipos de *fauna*, *fauna* brasileira, *fauna* portuguesa. Tem um monte de tipo de *fauna*. Tem até *fauna* chinesa. Quem disse que não existe *fauna*? Quem diz que só existe *fauna* brasileira? Não. E também existe um tipo de animal que pode existir novos animais na *fauna*.

Professora: Natan, o que é *fauna*?

Nuno: *Fauna* é onde tem as frutas e os vegetais.

Professora: Guto, o que é *fauna*?

Guto: *Fauna* é na onde que tem animais ih... (inaudível) ih... pássaros ih... um monte de pessoas. Só isso.

Professora: Peterson, o que é *fauna*?

Peterson: *Fauna* é na onde que tem... animais. E também tem... existem várias *faunas*.

Professora: Luan, o que é *fauna*?

Luan: *Fauna* é onde tem animais. Só.

Professora: Antony, o que é *fauna*?

Antony: *Fauna* é os animais. Que é gato, cavalo, cachorro, ih... hamster.

Professora: Alice, o que é *fauna*?

Alice: A *fauna* é aonde tem animais, todo tipo de animais, e também, além dos animais, *fauna* é também....tem... eh....hum.... tem bastante bicho, como coelho, eh... porco, urso, elefante, girafa, jacaré, cobra. Vários animais que têm. Tudo isso é *fauna*.

Professora: Isadora, o que é *fauna*?

Isadora: *Fauna* é que tem.... um monte de eh.... zebra, eh... e elefante.

Professora: Peter, o que é *fauna*?

Peter: É para onde que os animais fica.

Professora: Victor, o que é *fauna*?

Victor: *Fauna*... que é um escorregador, mas não é, que é um (inaudível) mas não é, eh... uma *fauna* eh... aquele negócio parece um número, igual de Vinicius, mas que faz assim, aí, eh... aí, aí derruba aí, aí cai vira de ponta cabeça, quebra o pescoço, as pernas e só.

Professora: Cláudia, o que é *fauna*?

Cláudia: *Fauna* é animais que vivem em outros lugares.

Professora: Terminamos de desenhar, desenhamos todas as palavras que nós conversamos e trabalhamos com elas.

Apêndice 24 – Avaliação de comparação e diferenciação para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*

O que há de comum entre?



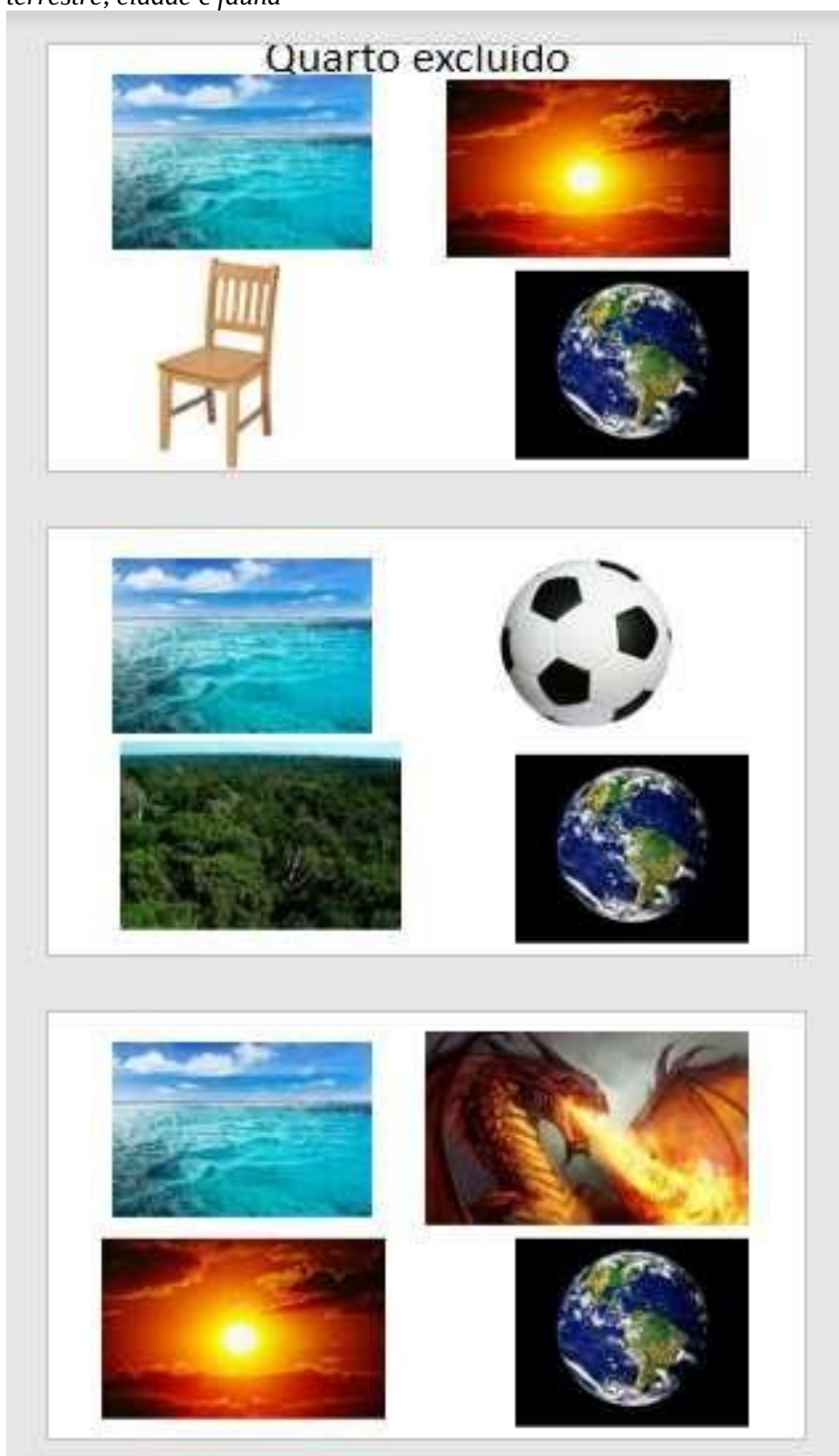
O que há de comum entre?



O que há de comum entre?



Apêndice 25 – Avaliação Classificação: quarto excluído para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*



Apêndice 26 – Classificação Livre para *mundo, oceano, superfície terrestre, cidade e fauna*











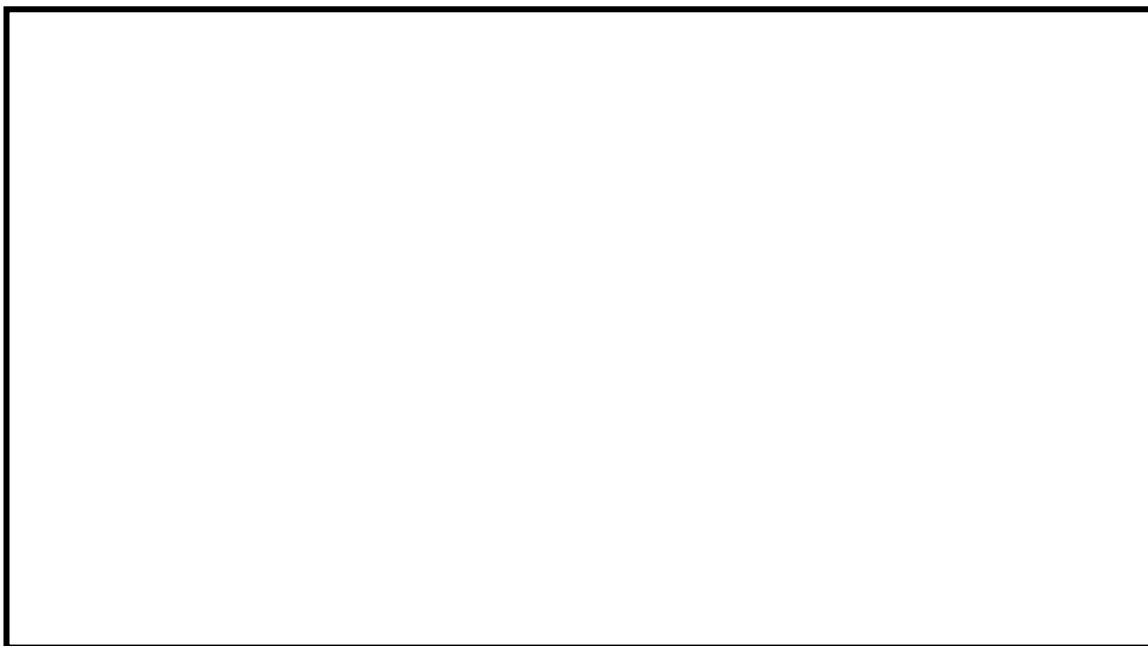




Apêndice 27 – Ilustrar o conceito escrito coletivamente

OBRA LITERÁRIA: A MENINA QUE ENGOLIU O *MUNDO*
(FÊ)

MUNDO: É ONDE OS ANIMAIS, OS HUMANOS E AS
PLANTAS VIVEM.



SUPERFÍCIE TERRESTRE: ONDE TEM VALES,
MONTANHAS E PLANÍCIE COM VEGETAÇÃO E *FAUNA*.



OCEANO: ONDE TEM ÁGUA SALGADA, ANIMAIS E ILHA.



CIDADE: FOI CONSTRUÍDA PELOS HUMANOS QUE CORTARAM A VEGETAÇÃO PARA CONSTRUIR AS CIDADES.



FAUNA: SÃO OS ANIMAIS QUE VIVEM EM UM DETERMINADO LUGAR.



Apêndice 28 – Questionário Socioeconômico Cultural

Nome do aluno: _____

1 – Com quem o aluno mora?

() Pai () Mãe () Outros _____

2 – Qual o número de membros da família que moram com o aluno?

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6

() Outro _____

3 – É beneficiário do Auxílio Brasil? () Sim () Não

Possui outro tipo de benefício? () Sim () Não Qual? _____

4 – A casa onde o aluno mora é?

() Própria () Alugada () Outra Situação - Qual? _____

5 – Qual a Renda Familiar mensal:

() Nenhuma renda

() Até meio salário mínimo (até R\$ 606,00)

() Abaixo de um salário mínimo (R\$ 606,00 a R\$ 1212,00)

() 1 salário mínimo (R\$ 1212,00)

() De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 1212,00 a R\$ 2424,00)

() De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 2424,00 a R\$ 3636,00)

() Maior que 3 salários mínimos (mais que R\$ 3636,00)

6 – Qual o nível de escolaridade do pai ou figura paterna:

() Não alfabetizado

() Ensino Fundamental (antiga 1º a 8ª série) incompleto / Até: _____

- () Ensino Fundamental (antiga 1º a 8ª série) completo
- () Ensino Médio incompleto / Até: _____
- () Ensino Médio completo
- () Nível Superior incompleto
- () Nível Superior completo/Qual curso: _____
- () Pós Graduação/Qual curso: _____

7 – Qual o nível de escolaridade da mãe ou figura materna:

- () Não alfabetizado
- () Ensino Fundamental (antiga 1º a 8ª série) incompleto / Até: _____
- () Ensino Fundamental (antiga 1º a 8ª série) completo
- () Ensino Médio incompleto / Até: _____
- () Ensino Médio completo
- () Nível Superior incompleto
- () Nível Superior completo/Qual curso: _____
- () Pós Graduação/Qual curso: _____

8 – Os responsáveis pelo aluno têm o hábito de ler com frequência? () Sim () Não

Se a resposta acima foi sim, o que vocês leem: _____

9 – No último ano você leu algum livro para o(a) seu(sua) filho(a)?

- () Sim () Não

10 – Com que frequência costuma ler para o(a) seu(sua) filho(a)?

- () Nunca, não tenho tempo.
- () Às vezes. Quantos dias por semana? _____
- () Sempre, todos os dias

11 – Que tipo de leitura realiza para o(a) seu(sua) filho(a)?

() Não realizo

() Jornal

() Revista

() Literatura Infantil

() Religioso

() Outros _____

Apêndice 29 – Termo de Consentimento



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS DO 1º ANO ESCOLAR: a literatura infantil como instrumento de formação de conceitos” sob responsabilidade da professora/pesquisadora Neusa Moreira de Sousa Leite, com orientação da Profª. Drª. Rosa Maria Manzoni (Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru).

A participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu assentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) Analisar qual a relação entre a formação de conceitos e o desenvolvimento da linguagem oral na criança, tanto na estrutura quanto na função da fala; b) diagnosticar quais traços de uma palavra a criança já domina e verificar se ela é capaz de introduzir uma palavra que acabou de conhecer a um sistema de conceitos em determinada categoria; c) analisar a estrutura e as funções da fala da criança antes e depois da realização do trabalho didático com práticas de linguagem mediado pela literatura infantil; d) investigar que elementos da fala da criança apresentam-se como indícios da formação do conceito.

Serão realizadas leituras de livros infantis e rodas de conversa com intuito de observar se a criança se apropriou de novas palavras e se introduziu uma palavra a um sistema de conceitos em determinada categoria, o registro das ações será realizado por meio de gravações e transcrição das enunciações para análise posterior.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos uma vez que os procedimentos a serem utilizados fazem parte do cotidiano escolar.

Os benefícios esperados da participação são a ampliação do vocabulário da criança com a apropriação de novas palavras e sua introdução em uma categoria de conceitos.



É oportuno dizer que não terá nenhuma despesa, como também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade da criança não será divulgada, sendo garantida a manutenção do sigilo e da privacidade, não possibilitando sua identificação.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação.

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: “ DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS DO 1º ANO ESCOLAR: a literatura infantil como instrumento de formação de conceitos”	
Orientadora: Profª. Drª. Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluna responsável: Neusa Moreira de Sousa Leite	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 991974348	Endereço Eletrônico: neusa.leite@unesp.br



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do responsável:

RG:

Nome do aluno:

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “ **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS DO 1º ANO ESCOLAR: a literatura infantil como instrumento de formação de conceitos**”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a privacidade do(a) meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que meu/minha filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____/____/____

Assinatura

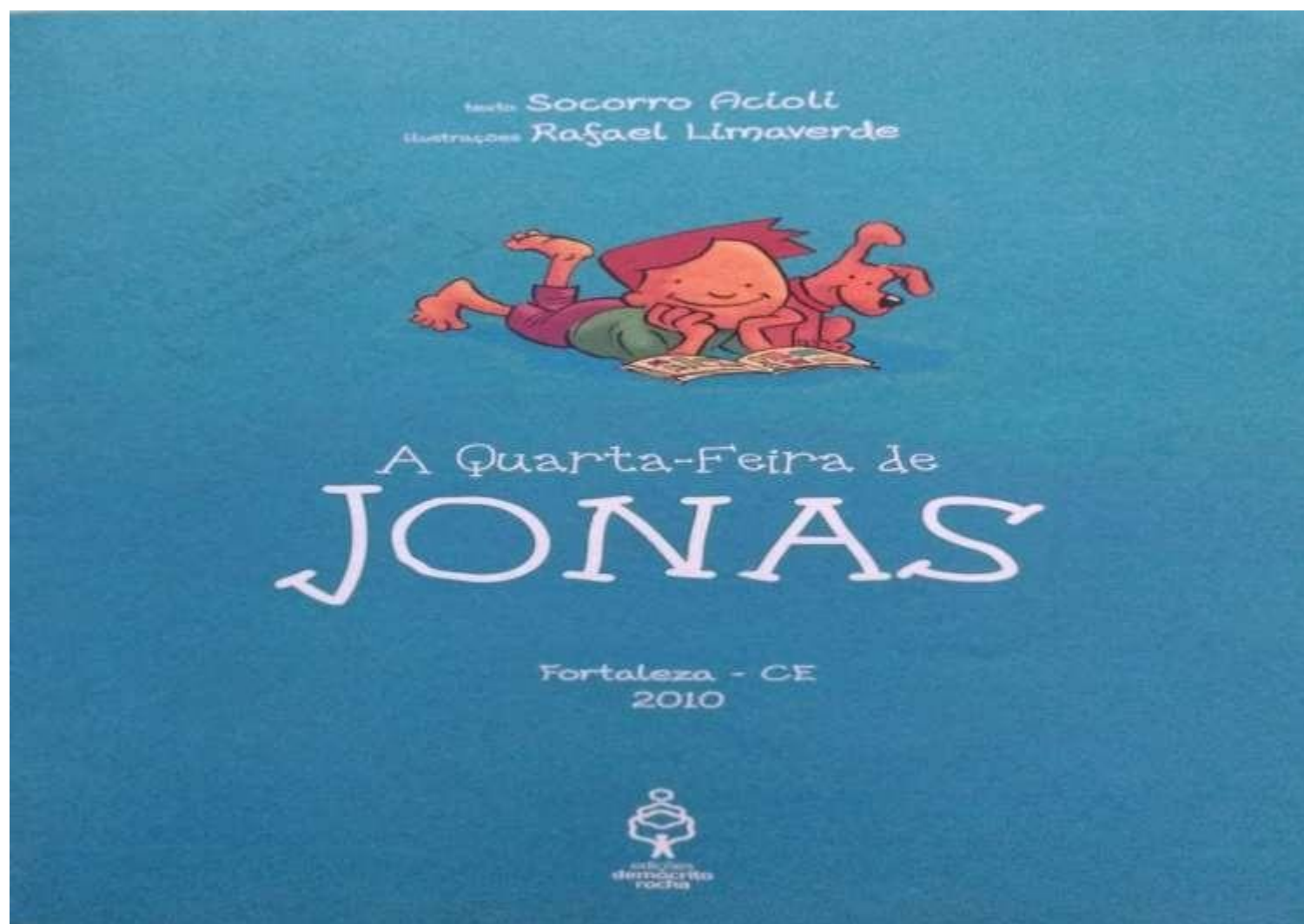
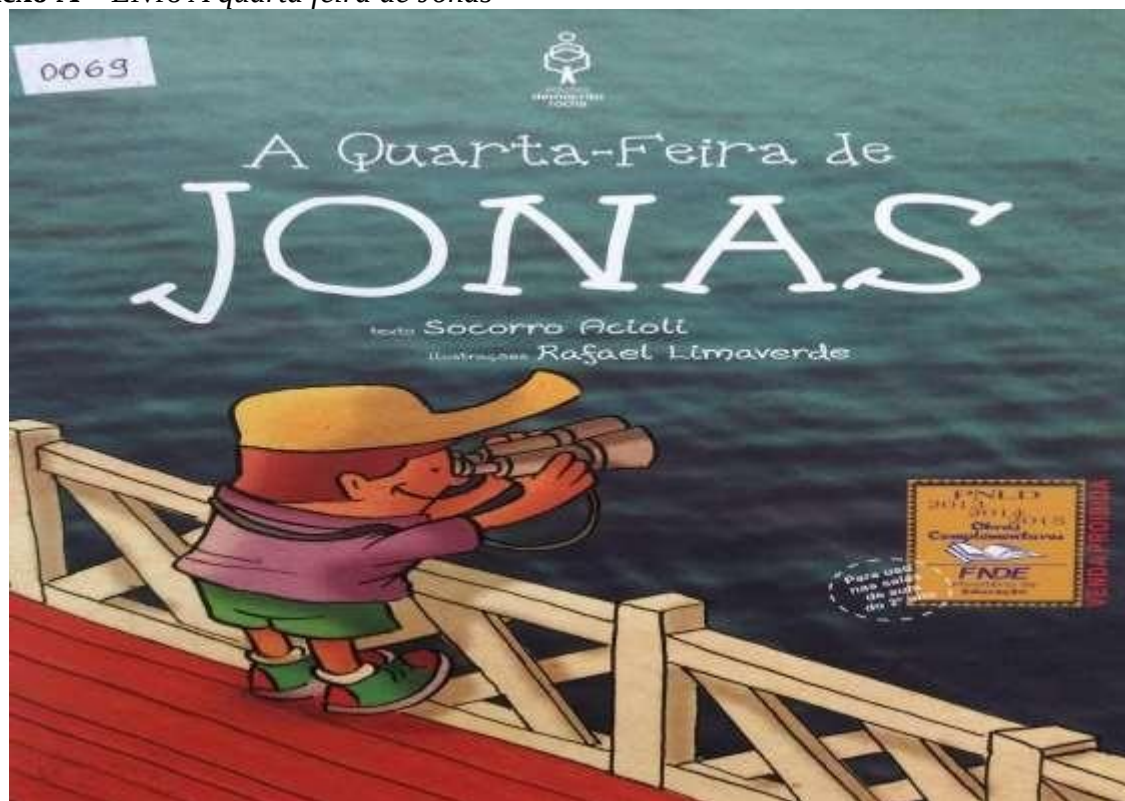
Apêndice 30 – Dispositivo didático criado para o trabalho com o livro: *A quarta feira de Jonas*



Apêndice 31 – Dispositivo didático criado para o trabalho com o livro: *A menina que engoliu o mundo*



ANEXOS

Anexo A – Livro *A quarta feira de Jonas*

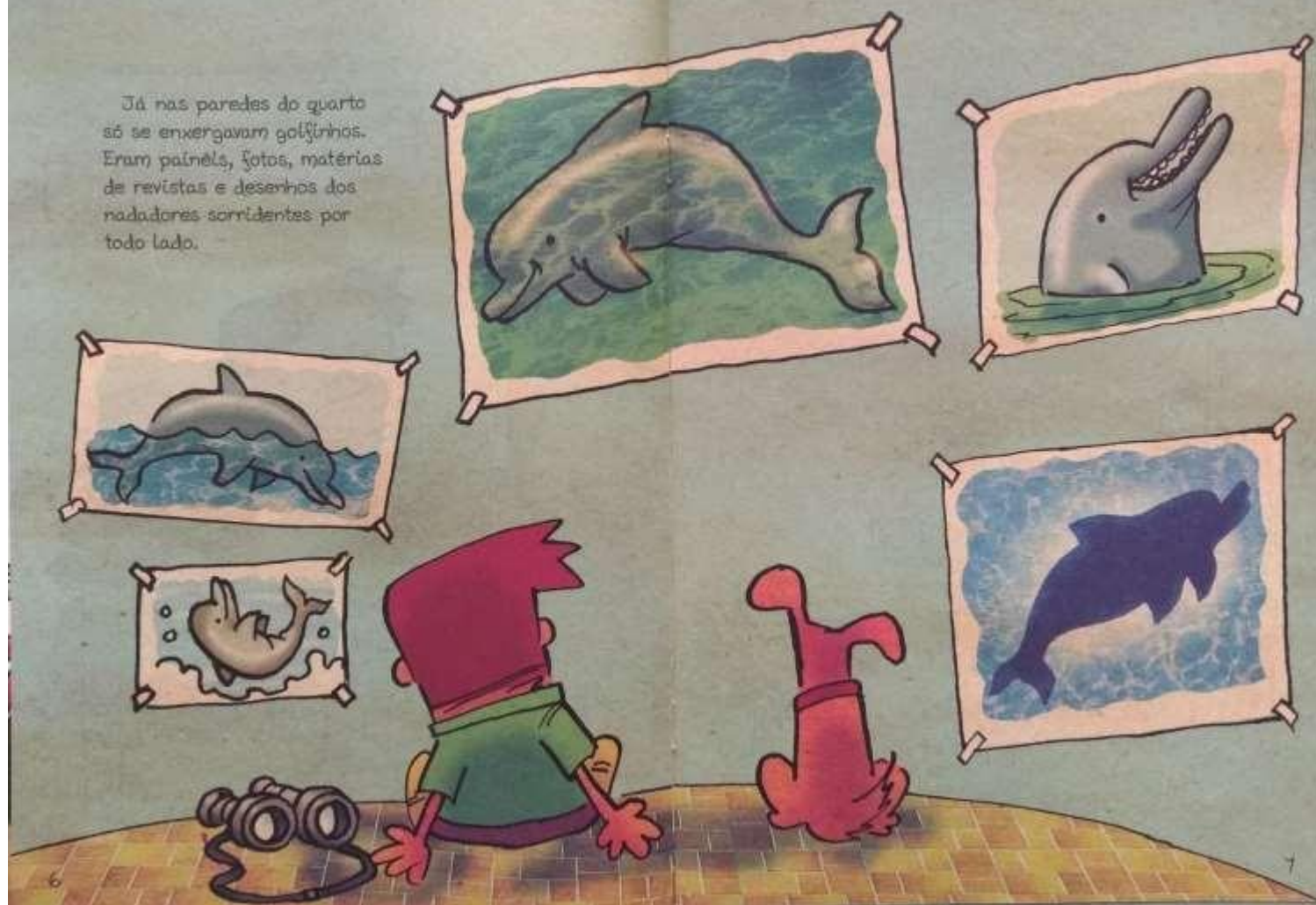
Se você entrasse algum dia no quarto do Jonas, descobriria rapidamente quais são as duas coisas de que ele mais gosta na vida: revistas em quadrinhos e golfinhos.

Pelo chão do quarto, quase não havia mais onde pisar, de tantas revistas espalhadas, super-heróis para todo lado.

Jonas era assinante de revistas em quadrinhos, que chegavam pontualmente toda quarta-feira e aumentavam a coleção.

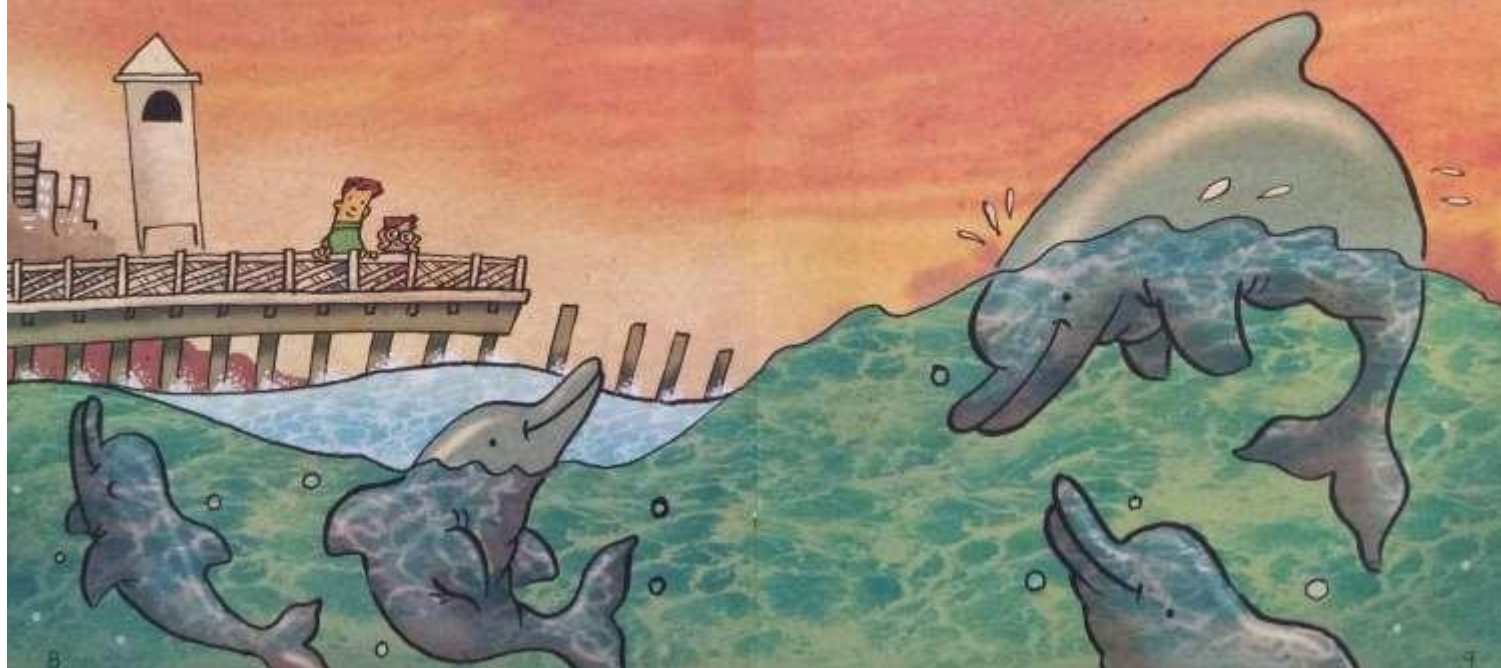


Já nas paredes do quarto só se enxergavam golfinhos. Eram painéis, fotos, matérias de revistas e desenhos dos nadadores sorridentes por todo lado.



Pas domingos, Jonas ia com seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos brincando. Levava o seu binóculo superpotente e acompanhava os saltos da família de amigos que vivia por lá.

Jonas os conhecia tão bem que já sabia os seus nomes: Januária, a mãe; Juvêncio, o pai; Juvenal, o filho mais velho; e Júnior, o caçula.



Tudo começou em um dia de quarta-feira.

O carteiro chegou pontualmente. Entregou um saco plástico verde com o nome e o endereço de Jonas colado na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, jogou no chão, deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar.



... o vento levava o saco plástico pela rua, voando, como uma mancha verde pelo ar.

No dia seguinte, enquanto Jonas
lia a segunda revista...



Na sexta-feira, Jonas leu a terceira
revista, a melhor de todas...



... a chuva forte arrastava o saco
plástico pelo chão, como se fosse um
bicho sem forma.



... enquanto o saco plástico
caía em um esgoto.



No sábado, Jonas releu as três
revistas e começou a ler a quarta...

... enquanto o
saco subia e descia
nas ondas do mar,
perto de tantos
outros sacos ao
seu redor, como
monstros intrusos.



No domingo, Jonas leu a última revista.
Preparou o boné, o binóculo e foi com o seu
pai até a Ponte dos Ingleses para observar os
golfinhos, como faziam todos os domingos.
Mas daquela vez, não conseguiu ver nenhum.



O biólogo que cuidava dos golfinhos contou o que aconteceu.

Júnior, o golfinho mais novo, foi encontrado muito doente, cheio de sacos plásticos no estômago. Não resistiu e morreu. Os outros golfinhos foram embora, muito tristes, procurando lugar melhor pra morar.

Ele nem sabia, mas dentre os plásticos no estômago do golfinho Júnior havia um saco verde, com restos de uma etiqueta pregada, letras apagadas... onde um dia o nome de Jonas esteve escrito.

FIM



Você gostou desse final? Nem eu. Na verdade, eu detestei. Não gosto de finais tristes. E se o Jonas e o Júnior tivessem outra chance? E se aquela quarta-feira, quando tudo começou, fosse um dia diferente?

Tudo recomeçou em um dia de quarta-feira. O carteiro chegou pontualmente. Entregou um saco plástico verde com o nome e o endereço de Jonas colado na etiqueta adesiva. Ele rasgou o saco, colocou no cesto de lixo reservado para os sacos plásticos, deu um tchau apressado para o carteiro e correu para ler as cinco revistas que acabavam de chegar.



Enquanto Jonas lia a primeira aventura...



No dia seguinte, enquanto Jonas lia a segunda revista...



... sua mãe levou o pacote de plásticos para a estação de reciclagem no supermercado perto de casa.



... o caminhão da empresa de reciclagem coletava todos os sacos plásticos, inclusive aquele com o nome do Jonas colado na etiqueta.



Na sexta-feira, Jonas leu a terceira revista, a melhor de todas...



No sábado, Jonas releu as três revistas e começou a ler a quarta...



... enquanto o plástico, juntamente com quilos de outros plásticos, era moldado, lavado, seco e transformado em resina para a fabricação de outras coisas.

... enquanto o pessoal da estação de reciclagem separava os plásticos, vidros, papéis e encaminhava cada coisa para o lugar certo.



No domingo, Jonas levou a última revista. Preparou o bonê, o binóculo e foi com o seu pai até a Ponte dos Ingleses para observar os golfinhos, como faziam toda semana. Mas daquela vez... teve uma surpresa!

Uma nova família de quatro golfinhos chegou para ficar. Eles souberam que ali o mar era limpo, bom pra viver.



24



Januária, Juvêncio, Juvenal e Júnior pareciam muito contentes, correndo e pulando com os novos amigos.

Jonas quebrava a cabeça para arranjar mais quatro nomes com a letra J e batizar a família que acabara de chegar.

25

E no mar, a beleza de sempre. Nada de lixo, nada de sujeira. Só a natureza, linda e cheia de vida como deve ser.



26



27

Socorro Acioli



Socorro Acioli nasceu em Fortaleza, em 1975. É jornalista e doutoranda em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro. Estuda roteiro de cinema e foi aluna de Gabriel Garcia Márquez e Guillermo Arriaga. Por seus livros infantojuvenis já recebeu o selo de "Altamente Recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e o I Edital de Incentivo às Artes, categoria Obra Inédita Infantil, da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará.

socorroacioli.wordpress.com

Rafael Limaverde



Sou Rafael Limaverde, meio menino, meio gente grande, comedozim de rapadura e açaí, que gosta de poesia, de banho de chuva, de pintar pelas paredes, de pipa, de abraço e beijo, de passarinho cantando livre e tantas outras coisas...

Tem outra coisa que gosto muito: Nadar no mar! É certo dia vi uma família de botos!

Me senti o próprio Jonas, fazendo festa diante de tão belo espetáculo da natureza.

Quisera eu que todas as crianças do mundo (e de todas as galáxias!) tivessem o direito simples e precioso de poder ver esses animais encantados, mas pra isso a gente tem que cuidar deles e de nosso planeta.

É é assim que quero pintar o mundo! Com infância, natureza, cores, poesia e alegria.

Um abraço apertado a todas as crianças (grandes e pequenas).

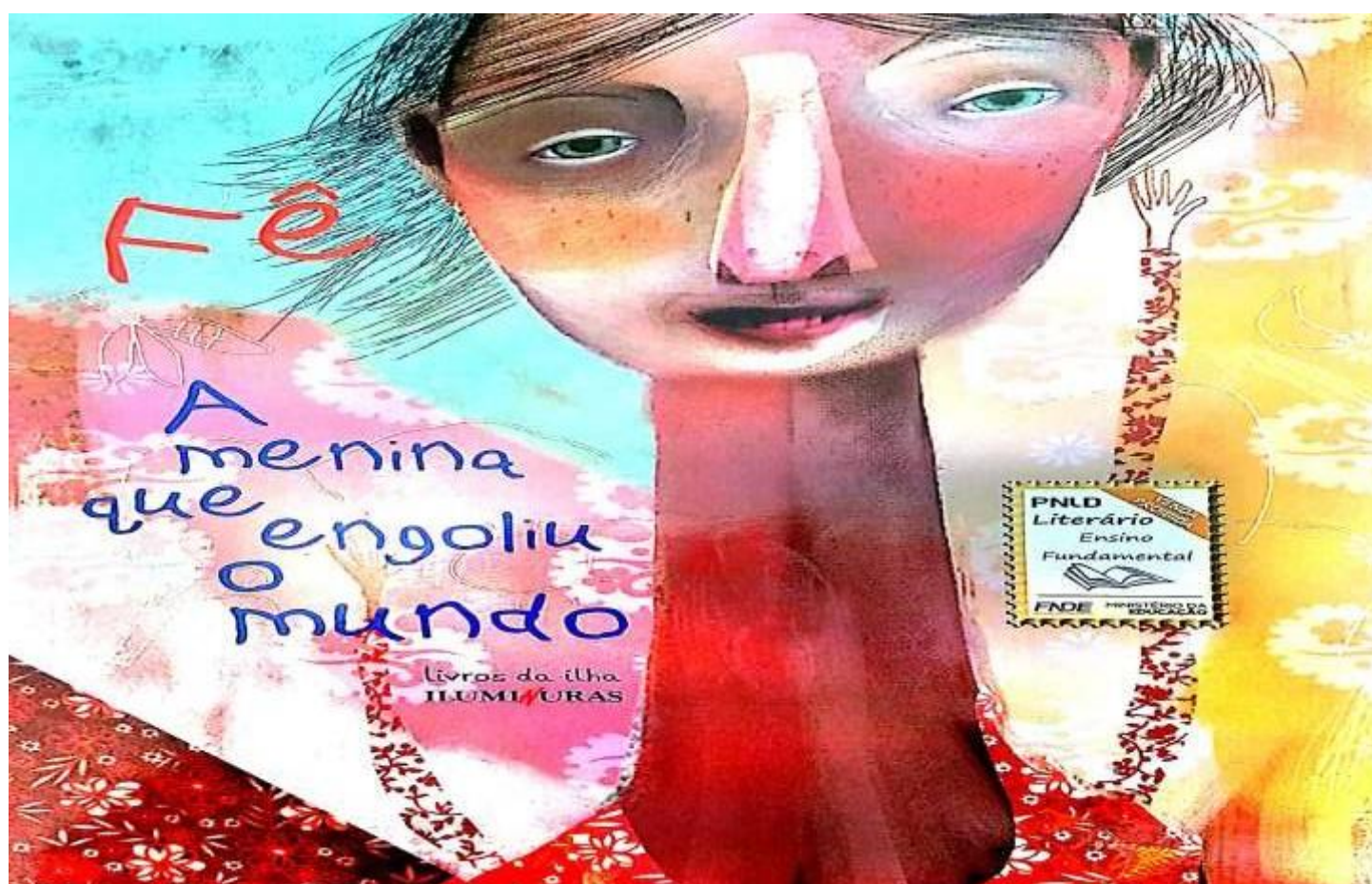
www.ilustrasrafael.blogspot.com



Um livro que nos fala de consciência ecológica, de amor à natureza e de como somos responsáveis pelo equilíbrio ambiental. Com a história de Jonas, um menino que gosta de golfinhos e de revistas em quadrinhos, a autora consegue mostrar como o nosso comportamento pode ser determinante para a vida da paisagem e dos seres que nos cercam.



Anexo B – Livro *A menina que engoliu o mundo*



Digitizado com CamScanner



livros da ilha
divisão infantojuvenil

Copyright ©
F&E

Copyright © desta edição
Editora Iluminuras Ltda.

Preparação de textos
Jane Pessoa

Revisão
Bruno D'Abruzzo

Impressão
Edigrafica Gráfica e Editora Ltda.
CNPJ 04.218.430/0001-35

"Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada!"



ABRASIL CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

F&E
A menina que engoliu o mundo / Texto e Ilustração F&E. - 1. ed.
- São Paulo : Iluminuras, 2007 - 1. Reimpressão, 2018.

31 p. : il. : 27 cm.

ISBN 978-85-7321-544-1

1. Conto Infantojuvenil Brasileiro. I. F&E. II. Título.

16-31991 CDD: 348.5
CDU: 680.5

2018
EDITORIA ILUMINURAS LTDA.
Rua Inácio Pereira da Rocha, 389
05432-011 - São Paulo - SP - Brasil
Tel/Fax: 55 11 3031-6161
iluminuras@iluminuras.com.br
www.iluminuras.com.br

Amanda tinha apenas nove anos, era pequena no tamanho mas grande em sua curiosidade por conhecer o mundo, descobrir sua fauna, sua flora, os mais diversos lugares: cavernas, desertos, selvas, oceanos, vales e montanhas, e também os diferentes povos que o habitam e que ela tão pouco conhecia.

Amanda dava asas à sua imaginação.

Ela assistia a documentários, lia livros e enciclopédias, pesquisava na internet, mas percebeu, cheia de dúvidas, que para conhecer o mundo completamente seria preciso comê-lo, ou melhor, engoli-lo. Queria saber se era doce e delicioso como a torta de morango preparada por sua mãe ou se era amargo como o jiló de que ela tanto detestava.

Sua mãe sempre a aconselhava:

— Menina, não engula a comida que faz mal, coma devagar e mastigue bem.



Amanda foi dormir naquela noite decidida a engolir o mundo de uma só vez logo que ela despertasse. Acordou bem cedo, enquanto os pais, o irmão menor e sua gata Chiquinha ainda dormiam. Tomou um delicioso banho, passou seu melhor perfume, estreou um vestido de estampa floral, escovou os dentes deixando-os brilhantes para recepcionar o tão esperado e ilustre desconhecido.



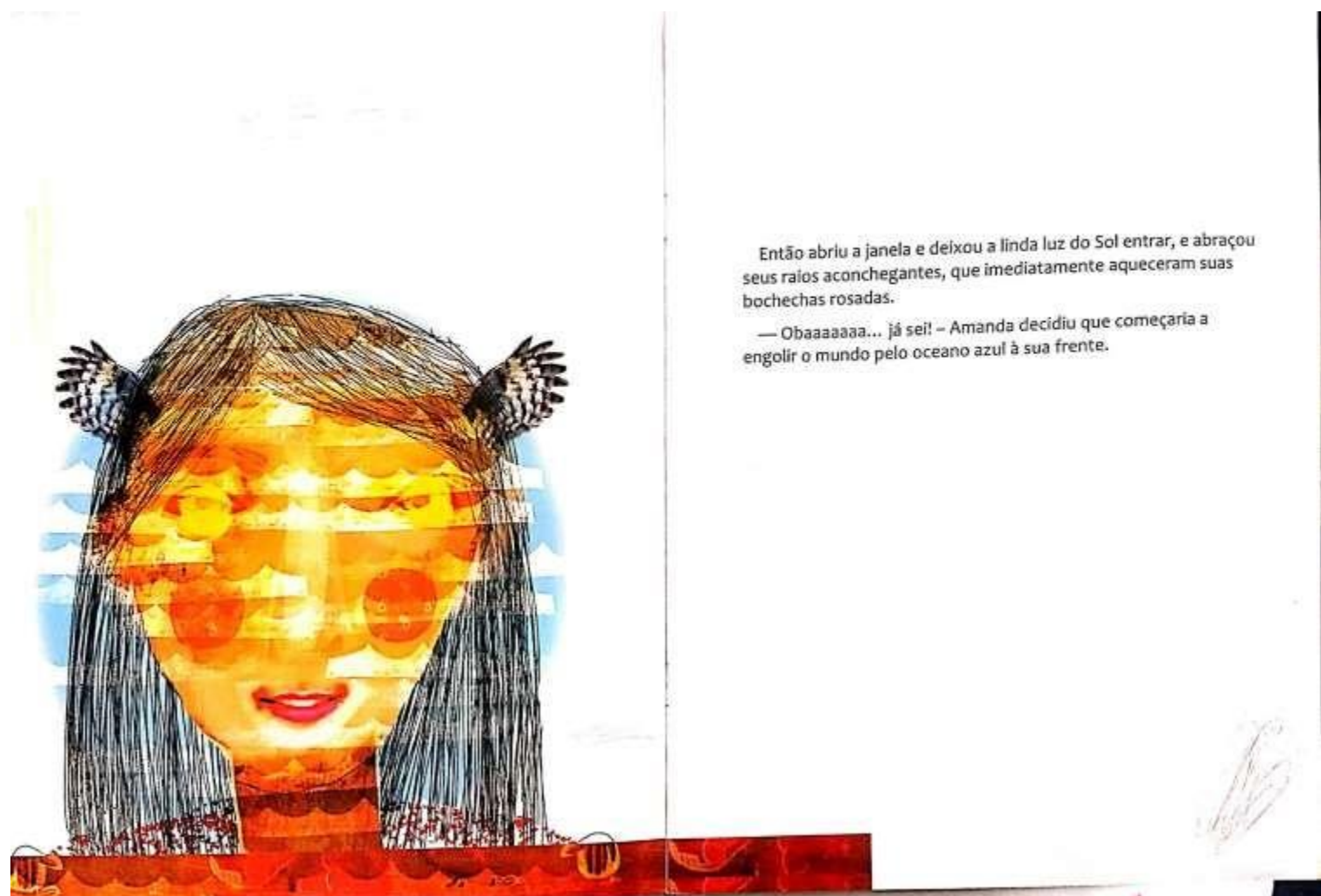


Começou a escolher onde iria recebê-lo.

Pensou na casinha da Chiquinha, mas logo desistiu, pois o mundo ficaria muito apertado.

Depois pensou no quarto de seu irmão menor, mas logo ao entrar, viu a bagunça de roupas, brinquedos espalhados por todo lado e desistiu, o mundo ficaria desorientado com tanta desordem.

Finalmente, com todo cuidado abriu a porta do quarto de seus pais, e logo desistiu da ideia, pois ficou imaginando eles reclamando ao serem interrompidos em pleno sono dominical apenas para recepcionar o mundo!



Então abriu a janela e deixou a linda luz do Sol entrar, e abraçou seus raios aconchegantes, que imediatamente aqueceram suas bochechas rosadas.

— Obaaaaaaa... já sei! — Amanda decidiu que começaria a engolir o mundo pelo oceano azul à sua frente.

— NNNNNhhhhhaaaaaaaacccccccc...

Numa bocada, lá se foi o oceano. Primeiro ela sentiu o sabor salgado, depois o doce das águas dos rios, aliviando o sal intenso do mar, que lhe irritava a garganta. Em seguida vieram as cachoeiras, que deixaram nela um frescor nunca antes sentido.

Logo depois dessa deliciosa e refrescante sensação, Amanda sentiu o gosto horrível dos rios poluídos, dos mares contaminados. Seus olhos arderam, sua boca ficou amarga e azeda, e sua barriga parecia que ia explodir.



Apesar disso, ela persistiu. Engoliu as montanhas e os vales, com todas as suas matas, flores, perfumes e cores; as planícies, com suas terras contínuas acompanhadas de uma suave brisa. Amanda sentiu a imensidão dos vales dentro dela e a liberdade de estar solta em campos infinitos.

Logo chegaram as cidades, com a correria frenética das pessoas, dos carros, a poluição, o barulho intenso.

A menina, então, sentiu a alegria das pessoas que reencontravam amigos, entes queridos, mas também a tristeza intensa daquelas que viviam solitárias, aprisionadas em apartamentos minúsculos.



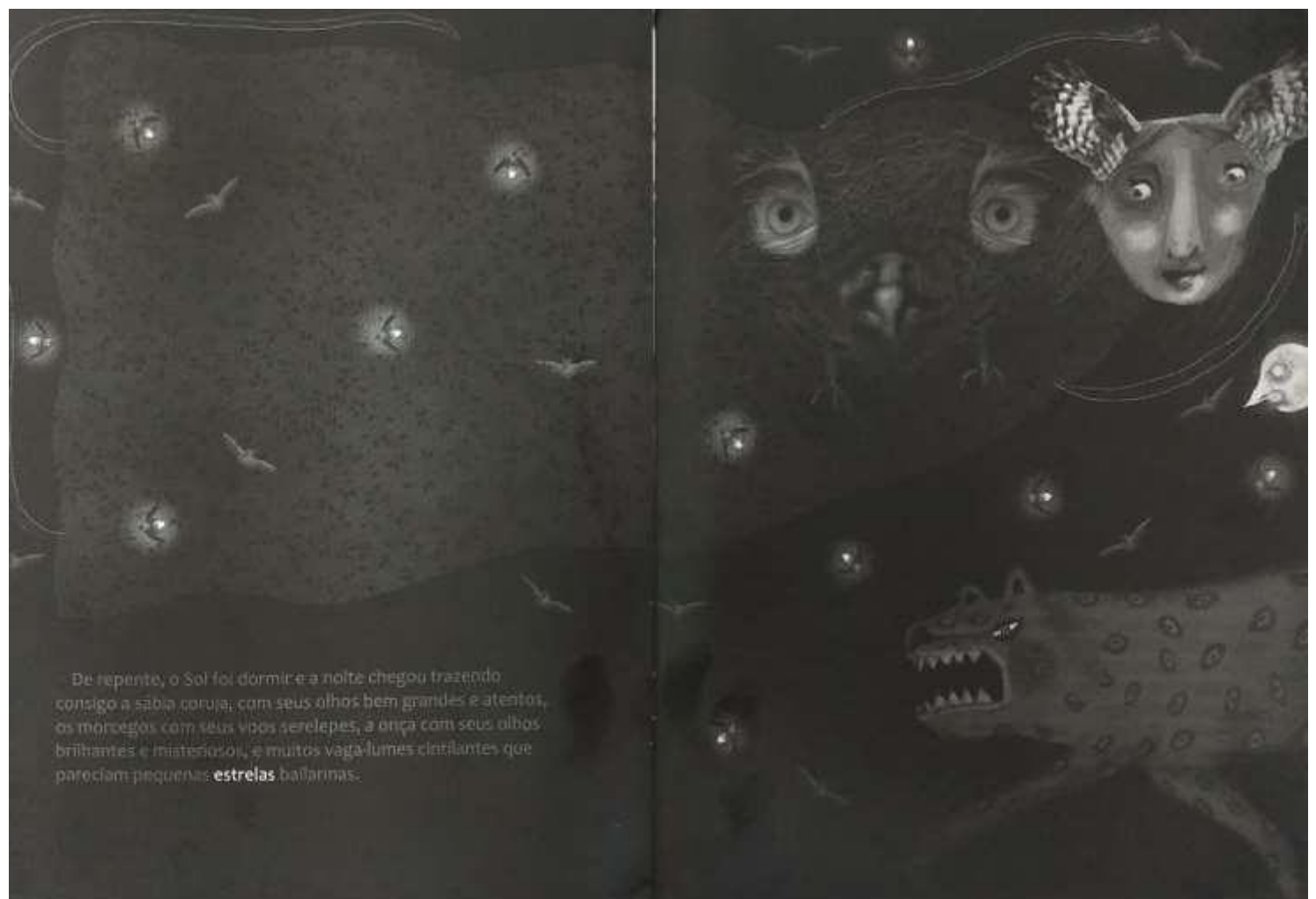


Vieram os países, culturas diferentes, povos que se amavam e celebravam a sua amizade, e outros que se detestavam, que se enfrentavam em contínuas guerras, mostrando o lado sombrio da humanidade. A dor sentida foi tão forte e intensa, que Amanda vomitou tanques de guerra, ogivas nucleares e todos os males que um conflito pode causar.

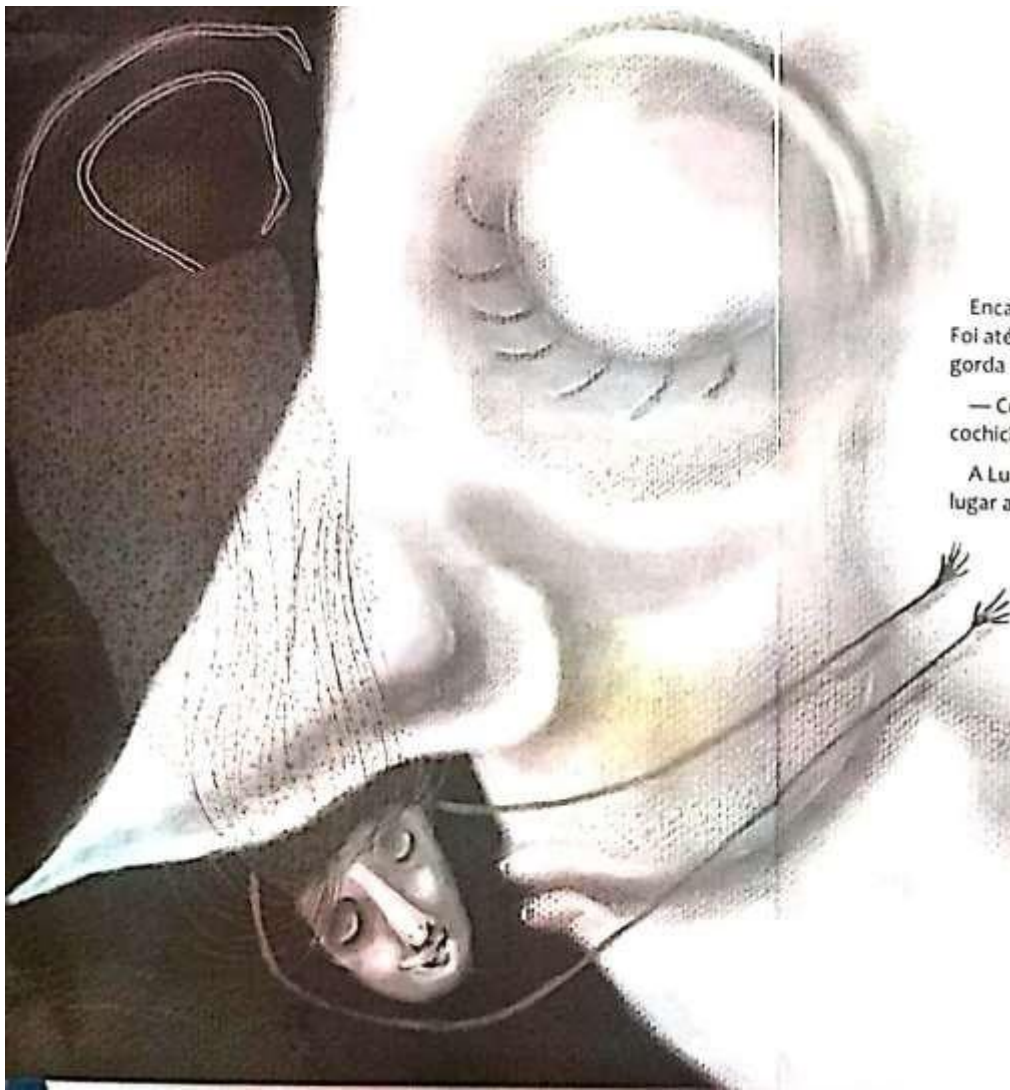
Mas sua determinação era tão grande para conhecer o mundo que as lágrimas em pétalas se transformaram. Amanda o amava e o mundo amava Amanda.

Ela sentia e digerida intensamente cada momento que lhe era oferecido.

— Nossa, como o mundo é grandão e cheio de surpresas! — exclamou.



De repente, o Sol foi dormir e a noite chegou trazendo consigo a sábia coruja, com seus olhos bem grandes e atentos, os morcegos com seus voos sereníssimos, a onça com seus olhos brilhantes e misteriosos, e muitos vaga-lumes cintilantes que pareciam pequenas **estrelas** bailarinas.



Encantada, Amanda olhou para o céu e viu a Lua cheia. Foi até ela e apertou com seus pequeninos dedos a gorda bochecha lunar.

— Como você é branquinha e fofinha, dona Lua! — cochichou Amanda.

A Lua sorriu, fez uma reverência e se despediu, dando lugar ao irradiante Sol, anunciando um novo dia.

Amanda então viu elefantes, rinocerontes, gorilas, girafas, cangurus, ornitorrincos, macacos, além de muitos pássaros coloridos. Seus olhos cintilaram ao ver um lago com sapos barulhentos e peixes multicoloridos, e perto dali, cigarras cantadeiras e grilos estridentes.



