

Cuiabá das crianças: entre o medo e o pertencimento¹

Children's Cuiabá: between the fear and the feeling of belonging

Eliza Moura Pereira da SILVA²

Daniela Barros da Silva Freire ANDRADE³

Resumo

Este artigo propõe o estudo das significações sobre a cidade de Cuiabá por crianças, alunas da rede pública de ensino, analisadas sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1982, 2001) no diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010). Foram analisadas entrevistas de 40 crianças por meio da análise lexical. Essa última revela a cidade como cenário onde se desenrolam vivências no interior das quais as crianças se constituem subjetivamente, dando indícios de vivências predominantemente em espaços do âmbito privado, em que a linearidade está mais presente que a imprevisibilidade e o encontro com o outro.

Palavras-chave: Representações Socioespaciais. Cidade. Infância. Subjetividade.

Abstract

This article proposes the study of the meanings about the city of Cuiabá grasped by children, students of the public teaching web, analyzed under the perspective of the Social Representation Theory (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1982, 2001) in dialogue with the Cultural-History Theory (VIGOTSKI, 2009, 2010). Interviews of 40 children were analyzed by the lexical analyzes. This last one reveals the city as scenery where inner experiences unfold, which the child constitutes subjectively, giving evidences of experiences predominantly in private spaces, where the linearity is more present than the creation and the encounter with others.

Keywords: Socio-spatial Representations. City. Childhood. Subjectivity.

1 Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado intitulada *Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá-MT, segundo crianças*, defendida em março de 2014, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, pesquisadora voluntária do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância, Coordenadora Pedagógica do Colégio Ibero Americano. Endereço: Av. Beira Rio, nº 1001. CEP: 78035-175 Tel.: (65) 3322-0011. Email: <elizamoura@outlook.com>.

3 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância e Professora Adjunto IV do Departamento de Psicologia da UFMT, *campus* Cuiabá, IE. Endereço: Av. Fernando Corrêa, n. 2.367, Cuiabá-MT. CEP: 78000. Tel. 3615-8448. Email: <freire.d02@gmail.com>.

Introdução – Por que das crianças?

Este artigo discute as significações sobre a cidade de Cuiabá por crianças, alunas da rede pública de ensino, com o intuito de compreender as significações delas a respeito do espaço urbano, bem como refletir sobre aspectos de sua constituição identitária no âmbito dessa relação com a cidade. Para tanto, assume a criança como sujeito de pesquisa, na perspectiva da Sociologia da Infância e mediante o conceito de *criança sociológica* (JAMES; JENKS; PROUT, 2005), que a entende como ator social, que constrói sua identidade e sua condição cidadã nas relações sociais, em contato com os conhecimentos que circulam em seu entorno. A cidade é considerada um espaço social essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982) presente e atuante na constituição subjetiva da criança.

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010) e os estudos de Jodelet (1982, 2001), sobre *Mapas Sociais de Paris*, compõem o referencial ora adotado, que permite interpretar a relação das crianças com a cidade e o modo como constroem suas subjetividades. Os estudos de Castorina e Klapan (2003) e Castorina (2010), sobre a Ontogênese das representações sociais, de Tuan (1980; 1983) sobre as noções de *lugar*, *topofilia* e *topofobia* e de Sennett (1990), sobre espaço narrativo, também integram o referencial teórico, complementam as interpretações e, em seu conjunto, possibilitam compreender a relação da criança com a cidade como aspecto importante para o desenvolvimento infantil.

Teoria Histórico-Cultural e Teoria das Representações Sociais: articulações para se pensar a relação criança e cidade

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski (2009, 2010), destaca a dimensão social como elemento fundamental para o desenvolvimento humano, bem como a importância das relações entre pares e com os artefatos culturais como o espaço (ou meio). Esse último é essencialmente dotado de significados construídos nas relações entre pares, o que permite pensá-lo como possibilidade, atuante (ou não) no desenvolvimento da personalidade consciente, na medida de sua relação com a criança em dada etapa desse desenvolvimento. Espaço, considerado uma dimensão do meio, pode ser compreendido no contexto

do termo vivência ou *pereživanie*, que significa a unidade da personalidade da pessoa com as particularidades do meio, da forma como está representada no desenvolvimento, ou seja, é a unidade (da criança com o meio) de um todo complexo (que é o desenvolvimento) e se expressa em uma relação complexa, inevitável e, sobretudo, indissociável, entre as particularidades da pessoa e as particularidades do meio (VIGOTSKI, 2010).

Nesse contexto, todas as relações são mediadas por duas atividades humanas essenciais, a de reprodução e a de criação, essa última definida como toda a atividade que resulta na criação de novas imagens ou ações, sem reproduzir impressões e ações da sua experiência anterior. Arelado a ela, tem-se o conceito de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009), que confere à criança o potencial criativo de significação do seu entorno social, o que possibilita considerá-la como sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento. Em face disso, tem-se que a apropriação da cultura pela criança não segue a lógica de uma internalização passiva, mas considera que as crianças se apropriam da cultura, dos significados, regras e costumes de seu meio social por meio da significação de suas *vivências*, essas permeadas pela *reelaboração criativa*, e, assim, atribuem sentido ao mundo cultural onde estão inseridas. Portanto, a constituição subjetiva das crianças acontece mediante suas *vivências*, que carregam significações e interpretações pessoais, mas também são permeadas pelo arcabouço simbólico construído no e pelo meio sociocultural.

Esse arcabouço simbólico possibilita pensar as significações infantis pelo viés da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 1982, 2001; MOSCOVICI, 2003), que, em linhas gerais, entende as representações sociais como um conjunto de saberes práticos partilhados pelos indivíduos em seus grupos de pertença, originados na vida cotidiana, no curso das comunicações interpessoais, podendo ser também denominadas de senso comum. Jodelet (2001) considera que a representação se encontra em relação de simbolização e interpretação com determinado objeto (a princípio, desconhecido) de natureza social, material ou ideal. Isso quer dizer que o sujeito, ao simbolizar um objeto, constrói a representação que se coloca em seu lugar, fazendo presente o que está ausente, e conferindo-lhe significado ao interpretá-lo.

Disso, entende-se o ser humano como ser social ligado a grupos de pertença, apropriando-se da realidade a partir do que é constituído na sociedade, mas também participando de sua constituição e construindo representações mediante a elaboração psicológica e social. Nesse sentido, as representações “[...] são socialmente valoradas e utilizadas numa construção ativa pelo sujeito social em função das suas metas, e das significações sociais de que o meio urbano é portador” (JODELET, 1982, p. 7). Essa ideia do meio urbano como portador

de significações sociais exemplifica o espaço como de ordem social, tornando possível considerar que, além de ser objeto de representação, também adquire papel importante na constituição da identidade pessoal e social, a partir da *identidade dos lugares* (PROSHANKY, 1978 apud JODELET, 1982), que traz um elemento de bem estar ao indivíduo, que, por meio da identificação com o lugar, compensa as ameaças e medos externos.

Essa noção de *identidade dos lugares* dialoga com o conceito de *lugar*, criado por Tuan (1980, 1983), que define que o espaço se transforma em *lugar* à medida que é dotado de valor. Na mesma direção, o conceito de *topofilia* significa o elo de afeto entre a pessoa e o lugar (TUAN, 1980), que, por sua vez, refere-se à ideia de que o ser humano estabelece vínculo afetivo, no sentido do bem estar, associado à dimensão simbólica, histórica e social do lugar. Em contrapartida, a *topofobia* refere-se aos sentimentos negativos de medo, angústia, mal estar, também associados aos lugares.

Em diálogo com a ideia da simbolização e interpretação do objeto de representação, a princípio, desconhecido, tem-se a proposta de Sennett (1990), que sinaliza a dificuldade da humanidade em compreender a experiência da diferença como um valor humano positivo, o que leva ao medo do diferente, esse associado ao âmbito da vida pública (*outsider*), da diversidade, imprevisibilidade, considerada como destituída de moralidade. Em contraponto, a vida interiorizada (*insider*) e o espaço privado são associados à ideia de uma organização sagrada. Dessa forma, movido pela consciência da necessidade de resgate do espaço público, Sennett (1990) propõe o conceito de *espaço narrativo* como espaço associado à criação, à imprevisibilidade, à dimensão pública, da vida nas ruas, tomando a diferença como valor positivo, ao passo que o *espaço linear* associa-se à dimensão privada, da reprodução, da vida interiorizada, espaço do isolamento, segregação e homogeneização, cuja abertura para a diferença e para a criação encontra-se comprometida.

Finalmente, ao propor uma investigação com crianças, ressalta-se o diálogo entre a Ontogênese das Representações Sociais e a infância, a partir da proposta de Castorina e Kaplan (2003), que entendem que o processo de construção do conhecimento da criança não é direto e passivo, uma vez que a transmissão social é ressignificada e reelaborada pela criança. A criança significa seu contexto social por meio de suas *vivências* e também da apropriação das representações sociais, de modo que ambas as perspectivas, da Teoria Histórico-Cultural e Teoria das Representações Sociais, consideram a relação recíproca entre sujeito e sociedade e compreendem a importância da dimensão social na construção do conhecimento, bem como o papel do sujeito na sua reelaboração. Essas representações sociais, ao tomar o espaço como objeto de representação (como no presente estudo), passam a ser denominadas *representações socioespaciais* (JODELET, 1982).

Escolhas e procedimentos metodológicos para análise do discurso

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, destaca-se a participação de 40 sujeitos, sendo a escola a via de acesso ao universo infantil, em virtude de suas facilidades metodológicas (SARAMAGO, 2001) referentes ao contato com crianças de mesma idade e também com seus responsáveis, e, ainda, pela relevância da instituição na construção de uma proposta educacional que prima pela cidadania enquanto direito também da criança. Os critérios para a seleção dos participantes foram: crianças entre nove e 12 anos, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, desejo em participar da pesquisa e autorização do responsável mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido⁴.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individualmente com as crianças. Todas foram transcritas e processadas pelo *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE), o qual realiza uma análise de classificação hierárquica descendente, apresentando classes lexicais⁵, que são caracterizadas pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham desse vocabulário (CAMARGO, 2005).

No contexto do processamento do programa, os resultados são apresentados por meio de dendrogramas, que mostram as relações entre as classes e as relações entre as suas palavras. Essa escolha metodológica justifica-se porque as classes lexicais fornecidas pela análise quantitativa do *software*, em seu conjunto “[...] podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social” (CAMARGO, 2005, p. 517). Ademais, o resultado do processamento de dados permite perceber as recorrências nos discursos por meio da análise lexical, revelando, assim, os elementos mais importantes destacados nas significações das crianças acerca da cidade e de suas vivências nela.

Cuiabá das crianças: análise dos discursos sobre a cidade

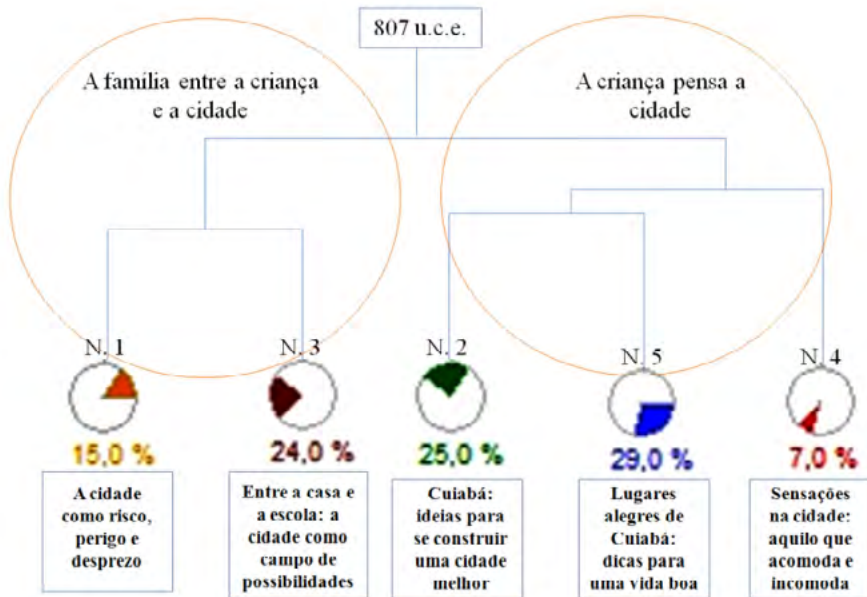
A classificação hierárquica descendente do ALCESTE considerou 83% dos

4 O termo de consentimento livre e esclarecido destinado à criança também foi assinado por cada participante como garantia do desejo em participar da pesquisa.

5 Neste estudo, entendidas como núcleos de significação.

segmentos de texto processados, o que corresponde a 807 Unidades de Contexto Elementares (UCEs), e organizou o discurso em dois grandes eixos, que são compostos por cinco núcleos de significação: Núcleo 1- 150 UCEs (15% do *corpus* analisado); Núcleo 2- 246 UCEs (25%); Núcleo 3- 234 UCEs (24%); Núcleo 4- 70 UCEs (7%); Núcleo 5- 267 UCEs (29%). A representação das relações de oposição e complementaridade entre os núcleos foi apresentada pelo *software* por meio do dendrograma da ilustração 1.

Ilustração 1 – Dendrograma de relação entre os núcleos de significação



Fonte: os próprios autores

Os nomes atribuídos aos dois eixos e cinco núcleos foram designados de modo a considerar o conteúdo discursivo selecionado pelo *software*, que inclui as palavras mais frequentes e características de cada núcleo. Esclarecido o critério de nomeação, nota-se que os dois grandes eixos se aproximam por abordarem a relação da criança com a cidade, mas também se diferenciam por, de um lado, destacar a família como mediadora da relação da criança com a cidade e, de outro, apresentar o pensar infantil sobre a cidade. Diante do exposto, tem-se o primeiro eixo, *A família entre a criança e a cidade*, composto por dois núcleos de significação: núcleo 1 e 3; e o segundo eixo, *A criança pensa a cidade*, composto por outros três núcleos: núcleo 2, 5 e 4. Os núcleos serão analisados na sequência

estabelecida pelo dendrograma. Somando os percentuais de aproveitamento de cada núcleo de significação, tem-se o primeiro eixo com 39% dos segmentos considerados pelo programa e o segundo eixo com 61%.

Núcleo 1 – A cidade como risco, perigo e desprezo

Eis as palavras mais significativas do núcleo em ordem decrescente: estava, cheg (chega; chegamos; chegando; chegar, chegava; chego; chegou), ele, foi, meu, peg (pega; pegada; pegam; pegamos; pegando; pegar; pegava), fal (fala; falam; falando; falar; falaram; falei; falo; falou), pai, dele, mulher, correndo, grit (gritando, gritou), fez, pul (pula; pulando; pulei; pulou), viu, quebr (quebrado; quebrei, quebrou), consegu (consegue; conseguia), amig (amiga; amigas; amigo), irma (irmã; irmão; irmãs; irmãzinha), saiu, mes (mês; mesa; meses), ret (reta; reto), tent (tentando; tentar; tentava), saindo, cirurgia, Pronto Socorro, cort (corta; cortada; cortam; corte; cortou), desc (desce; descer; desceu; desço), teve, gente, frente, deu, caiu, corr (corre; corrente; correr; correu), time (time; times), unic (única; únicas; único), barriga, estavam, ela, cerveja, ai.

A palavra mais recorrente é o verbo estar, conjugado no pretérito imperfeito do indicativo (estava), o que revela que o núcleo fala sobre algo do passado, um discurso sobre coisas que já aconteceram com as crianças, relato de histórias e casos, de maneira que o sujeito (a criança) que relata encontra-se fora da ação. Analisando, ainda, algumas palavras, como cortar, cirurgia, teve, quebrar, caiu, Pronto Socorro, bem como suas correlações e recorrências, é possível pensar que tais casos e relatos se associam a situações de riscos e acidentes que ocorreram com o Outro, que pode ser um *pai*, uma *mulher* ou um *amigo* (palavras mais recorrentes). Nesse sentido, a tônica do discurso parece revelar que o perigo permeia a relação da criança com a cidade, de modo que as crianças o percebem, o vivenciam ou o percebem nas vivências de outrem:

Já atropelaram um monte de gente lá perto de casa. O amigo do meu irmão *morreu atropelado*, ele estava vindo do jogo e o negócio da bicicleta dele quebrou, ele foi arrumar, *o carro bateu nele*, ele voou e quebrou o pescoço, quebrou aqui o osso das costas. (Sujeito 35, sexo feminino, 10 anos).

A avó estava tentando bater no porteiro para tentar entrar. E também teve uma vez que fomos lá com meu pai, *minha irmã caiu dentro do poço*, só que não é poço, é reservatório, só tem dois metros, e bateu a cabeça na tampa, na tampa

do concreto, minha mãe ficou preocupada e levou para o Pronto Socorro. (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

Esses relatos evidenciam dois aspectos importantes e interligados da relação da criança com a cidade: de um lado, o referido perigo que existe e torna a vivência na/da cidade permeada pelo risco, e de outro, o adulto como mediador da relação. Os aspectos se interligam uma vez que, em decorrência do perigo, se fazem necessárias prescrições que organizam a relação da criança com a cidade, orientando os trajetos infantis, sendo o adulto o responsável por estabelecer essas prescrições (aonde ir, quando ir, como ir e com quem ir, por exemplo), em nome de uma possível segurança. Assim, nesse contexto de relatos de acidentes e situações de risco na cidade, adultos como mãe, tio e tia se fazem presentes, sendo o *pai* uma figura de forte presença:

Só que *meu tio* está para candidato a Vereador e ela trabalha só para ajudar meu tio a arrumar a casa. Meu primo tem a marca de um monte de corte, quando cortou *meu pai segurou e estancou o sangue*, quando chegou lá estava todo aberto, estava no vivo, na carne e isso dá dó, meu pai ficou com dó e *a mulher começou a costurar*. (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

Ele estava em primeiro lugar na fila e o rapaz, o amigo que trabalhava com *meu pai* estava em quarto e quinto lugar para fazer cirurgia e no dia que *era para operar o amigo do meu pai* que chama Eupídio que era para operar o pé dele, ele não pôde operar. (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

Esses relatos, além de evidenciarem a forte presença da figura paterna, possibilitam perceber outras duas imagens de adultos: em primeira instância, tem-se o adulto que prescreve e restringe a circulação da criança na cidade; intimamente relacionada à anterior, tem-se a segunda imagem reveladora de um adulto que também apoia a criança quando ela precisa de ajuda, que lhe explica as coisas e as situações, que a protege, que a acompanha em momentos difíceis como, por exemplo, a cirurgia e outras vivências relacionadas ao contexto hospitalar.

Retomando o último relato, sobre *o amigo do pai* que não pôde ser operado, tem-se mais um aspecto importante presente no discurso do núcleo que diz respeito à ausência de apoio da cidade. Se de um lado as crianças evidenciam o suporte da família em seu discurso, de outro denunciam o desamparo da própria cidade e das respectivas instituições destinadas à assistência da população: “Para poder aliviar a dor e depois que foi operado, *ele foi desprezado*

também, ficou uns três, quatro meses. O amigo do meu pai não, o amigo que trabalha com meu pai, só ficou um mês, *tem gente que é desprezado*” (Sujeito 11, sexo masculino, 11 anos).

O discurso revela que a criança percebe a precariedade do atendimento das instâncias de saúde e para ela a cidade é *quem* despreza as pessoas, é a cidade *quem* não protege e não ampara. No entanto, retomando a importância do sujeito na terceira pessoa do singular, que predomina no discurso, tem-se que, para a criança, o Outro é quem está desamparado, uma vez que ela se sente protegida e amparada pela família, pela mãe, pela tia, e, especialmente, pelo pai.

Dessa perspectiva, a ideia de proteção permeia a dimensão do Eu e do Outro, estando presente na primeira, por conta da família, e ausente na segunda, em decorrência do desprezo e desamparo da cidade em relação aos seus moradores, revelando a falha da sociedade e seu sistema. Enfim, são muitos problemas percebidos, que compõem o raciocínio orientador do discurso desse núcleo de significação, e que, coerentemente com seu título, evidenciam a cidade sob a perspectiva do risco, perigo e desprezo, imagem frente a qual a criança se posiciona ao se identificar com as questões éticas que envolvem a convivência social.

Núcleo 3 – Entre a casa e a escola: a cidade como campo de possibilidades

Eis as palavras mais significativas do núcleo, em ordem decrescente: *sozinh* (sozinha; sozinho), *sai* (sai; saía; saio), *brinc* (brinca; brincando; brincar; brinco), *venho*, *minha*, *cas*(casa; casas; casinha), *com*, *vou*, *sair*, *meus*, *mãe*, *escola*, *bol* (bola; bolo), *meu*, *gost* (gosta; gostar; gostava; gostei; gosto), *avo* (avo; avos), *mor* (mora; moram; morar; moro), *computa* (computação; computador), *para*, *jog* (jogam; jogamos; jogando; jogar; jogo; jogou), *pai*, *ir*, *assist* (assistir; assisto), *pé*, *amigos*, *primos*, *de*, *SestSenat*, *eu*, *tom* (tomar; tomo).

Diferentemente do núcleo anterior, em que o tempo verbal e o sujeito da ação indicavam relatos de acontecimentos com outros, esse apresenta seus verbos majoritariamente no presente do indicativo (brinco, venho, moro, saio, gosto, jogo, assisto, pesco) conjugados em primeira pessoa do singular, o que revela um discurso mais voltado para aquilo que a própria criança faz na cidade. Como resultado, nota-se que a criança nesse núcleo se encontra em outro lugar na relação com a cidade, não mais observando os acontecimentos e ações dos outros, e sim, fazendo coisas e circulando pelo cenário urbano:

Moro com a minha mãe e as minhas irmãs. Venho para a escola de ônibus, *sozinho*. Gosto de mexer no computador, jogar Playstation, de vez em quando estudar um pouco. Quando eu *saio* de casa, eu desço lá embaixo para brincar com as minhas irmãs. Vou no mercado, no *shopping*, *vou* para a casa do meu pai, *vou* na casa, durmo na casa dos meus amigos, na casa da minha tia. (Sujeito 27 sexo masculino, 10 anos).

Moro com meu pai e minha mãe. Eu venho para a escola a pé, *sozinha*. Gosto de brincar, assistir televisão, às vezes eu *vou* para a casa da minha avó tomar banho e minha avó mora perto do rio e *eu vou* tomar banho perto do rio, pescar. (Sujeito 14, sexo feminino, 10 anos).

O discurso revela uma criança que se desloca na cidade e que fala de coisas que costuma ou gosta de fazer em casa, na escola, ou ainda no espaço-tempo entre a *casa* e a *escola*, sendo essas palavras recorrentes no discurso. É uma criança que transita entre sua própria casa e a casa de parentes (tios, tias, primos, avós) e que vivencia outra cidade, não mais a do risco, perigo e desprezo, e sim, uma cidade do acolhimento, da diversão, enfim, uma cidade como campo de possibilidades da criança que com ela interage, dimensão essa que é reforçada pela palavra *sozinho(a)*, que é a mais frequente desse núcleo. Essa última está intimamente associada ao sentido de autonomia e, portanto, distante da ideia de desamparo, interpretação que também se reforça pela frequência e conjugação dos verbos no presente do indicativo (eu saio; eu vou), que indicam a ação da criança, revelando que ela se relaciona com a cidade a partir de sua própria possibilidade de ação.

No que diz respeito aos trajetos, percebe-se que são restritos a lugares mais próximos, familiares, que se tornam parte do cotidiano e que possibilitam às crianças exercerem sua autonomia sem correrem riscos a partir da circulação em outros espaços mais distantes. Ademais, assim como no núcleo anterior, percebe-se que os adultos se revelam como mediadores da relação da criança com a cidade, seja como alguém que está acompanhando, levando, seja como ponto de referência da criança, como alguém que orienta e permite os trajetos. A essa ideia alia-se o fato das crianças transitarem com frequência entre as instâncias familiares, revelando a família como uma rede social que motiva a mobilidade urbana da criança, por sua vez mais associada ao âmbito da vida privada.

Dessa forma, as crianças circulam em espaços privados, na dimensão do previsto e previsível, do controle e suposta segurança, não avançando em direção à dimensão pública da cidade como espaço narrativo (SENNETT, 1990), como um

lugar onde o encontro com o diferente acontece. Percebe-se que as crianças aderem ao discurso culturalmente construído, que significa o encontro com o imprevisto como algo perigoso e indesejado, que acaba por regular suas vidas e sua mobilidade urbana. As vivências infantis são organizadas a partir da valorização do âmbito privado, percebido como espaço de segurança, e isso se reflete nas representações socioespaciais da cidade.

Núcleo 2 – Cuiabá: ideias para se construir uma cidade melhor

Esse núcleo pertence ao segundo eixo, denominado *A criança pensa a cidade*, e apresenta uma mudança de foco no discurso; se no eixo anterior a família ganhava destaque, nesse, as ideias infantis vem à tona no discurso e revelam as representações sociais das crianças sobre a cidade em suas diferentes perspectivas. Eis as palavras mais frequentes, em ordem decrescente: **mudar** (mudar; mudaram; mudarem; mudaria), *perig* (perigosa; perigosas; perigoso; perigosos), nas, rua (rua; ruas), Cuiabá, sinto, importante (importante; importantes), *mat* (mata; matado; matam; matando; matar; matas; matasse), *segurança(s)*, *colocaria*, cidade, *drog* (droga; drogada; drogado; drogando; drogas), policia (polícia; policiais; policiamento; policias), mais, melhor (melhorando; melhorar; melhores; melhorias; melhorou), coloc (coloca; colocar; colocaram; colocasse, colocava; colocavam), *segur* (segura; seguras; seguro), chei (cheia; cheias; cheio), ruim, nossa, isso, and (anda; andando; andar; ando), me, fum (fuma; fumam; fumando; fumava; fumavam; fumo), precis (precisa; precisam; precisamos; precisando; preciso), aquelas, *bandido* (bandido; bandidos), drogados, jeito, acontec (acontece; acontecem; acontecer; acontecesse; aconteceu), ladr (ladrão; ladrões), obra (obra; obras), *roub* (rouba; roubada; roubam; roubar; roubaram; roubo), pessoa (s), buraco (s), faria.

Desse conjunto, destaca-se *mudar* como o verbo mais importante do núcleo, apresentado na maioria dos casos no futuro do pretérito (mudaria), indicando, portanto, um discurso sobre o que a criança mudaria na cidade. Outros verbos como *colocaria*, *faria* revelam o sentido de providência, a ação que se concretizaria em melhorias para a cidade se à criança fosse dado o poder para tanto. Assim, o núcleo revela características da cidade que incomodam profundamente a criança, problemas da realidade citadina, como a violência e a poluição, que a criança percebe e mudaria se tivesse os meios necessários:

Eu já me sinto que eu *não estou segura* porque na cidade de Cuiabá *eu não me sinto tão segura* assim. Mas no Centro toda

hora é polícia também, tem bastante amarelinho, mas a qualquer momento *pode acontecer alguma coisa com você e ninguém vê*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

A minha mãe também *foi surpreendida*, mas graças a Deus devolveram o dinheiro. É *muito perigoso* andar no Centro, *traumatiza*. (Sujeito 40, sexo feminino, 10 anos).

Notam-se os problemas do perigo e, portanto, da falta de segurança como um aspecto da cidade que incomoda muito, tanto crianças quanto adultos, uma vez que tais problemas restringem as vivências e a ação de quaisquer cidadãos. O uso do termo *traumatiza* pelo sujeito 40 reforça essa ideia do medo que restringe e da falta de segurança como impedimento da ação da criança na cidade, como um obstáculo para sua ação no mundo em que vive. Movida pelo anseio de encontrar um mundo seguro onde possa se lançar, a criança pensa em providências que tomaria para promover melhorias na cidade ou ao menos a diminuição dos problemas que a aflige. O trecho a seguir exemplifica essa ideia:

Então eu *melhoraria* as ruas, colocaria *mais policiais* nas ruas. Tem *uns prefeitos que ficam tirando dinheiro da prefeitura*, eu não faria isso, que eles *sabem que é errado*. *Melhoraria* a educação das crianças, melhorar a comida da escola, o lanche da escola. Melhoraria muitas coisas que nos bairros precisam melhorar. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Nota-se que a polícia surge como a principal responsável pela solução dos problemas de violência, ao menos como solução mais imediata, responsável por tomar uma atitude diante da transgressão. Os policiais são vistos de uma perspectiva positiva, como heróis, de modo que a violência, muitas vezes praticada por esses agentes, não é percebida pela criança que, com frequência, é motivada pela necessidade de representar a vida como algo estável e seguro, organizada em torno de uma separação clara entre o bem e o mal. Por outro lado, dando atenção à fala *tem uns prefeitos que ficam tirando dinheiro da prefeitura, eu não faria isso, que eles sabem que é errado*, percebe-se que os agentes governamentais são vistos pela perspectiva da falha, do descaso e da falta de compromisso, como se eles não fizessem direito seu trabalho. Nesse sentido, para resolver os problemas oriundos desse descaso por parte dos que detêm o poder, outras providências também são elencadas, como revelam alguns trechos dos discursos:

Eu sinto alegria e menos união. Amor e alegria, menos união. Mudaria, *mudaria* os mercados, *mudaria as escolas*, eu mudaria. Tiraria os mendigos das ruas, eu *tiraria* os drogados das ruas, cada um ter uma casa, *daria casa para cada um*. Se fosse, *se Cuiabá fosse todo meu*, eu *faria* tudo isso. (Sujeito 40, sexo feminino, 10 anos).

Quando ando nas ruas de Cuiabá eu sinto bem. Perto do Atacadão, perto do CPA é perigoso e aquela, onde ficam aqueles drogados. Mudaria quase tudo, ali perto do Atacadão, eu *mandaria colocar* asfalto nas ruas, *melhorar* a saúde, *segurança*, *criar* mais creches escolares. (Sujeito 26, sexo masculino, 10 anos).

As crianças falam em *tirar os drogados da rua*, em *construir mais escolas*, em *dar casa para cada um*, o que demonstra sua preocupação com a promoção do ser humano, o anseio em tirar as famílias da miséria, em dar condições mínimas às pessoas necessitadas. Parece que a criança associa os problemas da falta de segurança à precariedade do sistema, às falhas dos que governam, não apenas criticando e denunciando aqueles que diretamente praticam a violência, mas compreendendo que o ato violento está associado à falta de condições dignas de vida, de cidadania.

Desse modo, destacam-se duas tendências no discurso desse núcleo no que diz respeito às providências diante dos problemas sociais: a de caráter punitivo e mais imediato, pela ação efetiva do policiamento, e a de cunho menos imediato e mais humanizado, pela perspectiva da promoção do ser humano, da garantia de seus direitos. Por sua vez, a promoção do ser humano parece estar aliada a uma perspectiva assistencialista, *dar dinheiro*, *dar casa*, *tirar das ruas*, que parece coerente com as propagandas mais recorrentes do governo federal (bolsa escola, bolsa família). O modelo assistencialista das bolsas transmite a mensagem de que o governo trabalha pelas pessoas e, por sua vez, as crianças parecem aderir à ideia, não sendo possível saber se elas falam de um lugar de consciência política ou se falam porque apreendem discursos socialmente construídos que circulam na sociedade.

Há, ainda, uma terceira perspectiva, que envolve discursos embrionários acerca da cidadania e da consciência de um fazer ético e comprometido com o humano. Castorina e Klapan (2003) e Castorina (2010) permitem interpretar que as crianças constroem suas próprias hipóteses acerca das normativas, com o objetivo de dar sentido às suas vivências no mundo, mas o fazem a partir

de representações sociais com as quais entram em contato, ou seja, o fazem a partir de discursos que circulam em seu meio social, como o do policiamento e assistencialismo em prol da cidadania.

De um modo geral, o discurso desse núcleo de significação enfoca a questão dos problemas sociais, o que acaba por reforçar a ideia presente no primeiro núcleo de significação, da Cuiabá como uma cidade do risco, perigo e desprezo. A grande diferença está justamente na perspectiva de significação do perigo que, nesse núcleo, volta-se para as medidas de superação. Por fim, apesar das denúncias, há uma tensão entre a Cuiabá que é bem quista e a que é passível de severas críticas, revelando que, apesar dos muitos aspectos (já discutidos) que incomodam, a cidade de Cuiabá é vista como um lugar do afeto da criança:

Por Cuiabá sinto muito bem porque foi aqui que eu nasci, que eu pretendo morar quando eu casar, quando eu crescer. Mudaria sim, ia prender os ladrões, para eles não jogar lixo no chão, nos rios, porque polui e um monte de coisa, e também não bater na criança, só quando for preciso. Quando ando nas ruas de Cuiabá eu me sinto bem, às vezes. Me sinto muito bem porque foi em Cuiabá que eu nasci, que eu moro, que eu pretendo morar até quando eu morrer. (Sujeito 7, sexo feminino, 10 anos).

Além de reforçar as denúncias (violência e poluição), o discurso revela Cuiabá como um lugar de pertencimento, especialmente por meio de falas como *eu sinto orgulho, eu nasci aqui, porque foi em Cuiabá que eu nasci*. Existe o sentimento de pertencimento, mesmo com todos os pesares da cidade e isso conduz à interpretação de que, na sua constituição subjetiva, a criança precisa de algum motivo para acreditar no mundo.

Núcleo 5 – Lugares alegres de Cuiabá: dicas para uma vida boa

Esse núcleo também pertence ao eixo *A criança pensa a cidade*. Eis as palavras mais significativas, em ordem decrescente: *mostraria, lugar* (lugar; lugares), *ach* (acha; acham; achamos; achar; acharam; achavam; acho), *pens* (pensa; pensam; pensando; pensar; pensei; penso), *ness* (nessa; nesse; nesses), *dev* (deve; devem; devia), *sent* (sentada; sentado; sente; sentem; sentir; sentissem), *mostr* (mostra; mostram; mostrando; mostrar; mostrei), *apresentaria*, *elas*, *shopping* (s), *zoológico*, *igreja*, *sentir* (sentiria; sentiriam), *mus* (museu; museus), *alegr* (alegre; alegres; alegria), *típica* (típica; típicas), *desenh* (desenhar; desenhei; desenho), *antiga*

(antigamente; antigas), *divert* (diverte; divertem; divertir), cultura (s), *feliz* (felizes), *Aquário Municipal*.

Semelhante ao núcleo de significação anterior, esse apresenta o verbo *mostrar* como a palavra mais recorrente, também no futuro do pretérito (*mostraria*) e com o sujeito da ação em primeira pessoa do singular, que, juntamente com a segunda palavra mais recorrente (*lugar*), indica um discurso sobre os lugares da cidade que a criança mostraria, como *shopping*, *zoológico*, *igreja* e *Aquário Municipal*, que se tornam lugares de referência. Parecem ser lugares que *dão certo* na cidade, em contraponto com o que nela existe de errado, os problemas denunciados nos núcleos anteriores: “Nesses lugares *eu penso que é divertido*, legal. *Sinto muita alegria*, interessante. *Eu mostraria os shoppings*, os três *shoppings*, *o rio*, a cultura, os museus, os índios, os parques dos índios, essas coisas” (Sujeito 6, sexo masculino, 12 anos). “*Eu penso só em coisas boas quando estou nesses lugares. Sinto paz. Mostraria os lugares que eu mais frequento*, é o *shopping*, a *escola*, o *parque*, o *rio*, o *restaurante*, a *igreja*” (Sujeito 15, sexo feminino, 10 anos).

Nota-se que a relação dos lugares que a criança mostraria e os que não mostraria está intimamente ligada ao sentimento de *topofilia* e *topofobia*, afirmação que se reforça no seguinte trecho: “*Eu acho que ele se sentiria triste*, sem harmonia. *Nos lugares que eu mostraria, eu acho que ele iria se sentir muito feliz e nos lugares que eu não gostaria, acho que ele iria se sentir triste*” (Sujeito 4, sexo masculino, 11 anos).

Dessa forma, no âmbito geral do núcleo, nota-se que o discurso fala de um cenário mais múltiplo, o que sugere que a criança está sensível à dimensão cultural da cidade e que, portanto, suas atividades de lazer não se restringem ao consumo, cujo apelo se revela fortemente no *shopping*. Voltando às palavras mais recorrentes listadas anteriormente, nota-se a presença das palavras *antigas* e *antigamente*, o que indica uma vertente do discurso complementar a dos sentimentos de *topofilia*, que é a da valorização da memória social da cidade. Além disso, percebe-se que a valorização dos lugares, não somente os antigos, mas também aqueles considerados dignos de apresentação a alguém que não conhece Cuiabá, também se associa à ideia de pertencimento e de identidade do lugar (PROSHANKY, 1978 apud JODELET, 1982). Mais uma vez o pertencimento vem à tona no discurso, revelando uma possível ligação entre esse núcleo de significação e o anterior. É como se a representação da criança sobre a cidade devolvesse para ela quem ela é, e daí o sentido e a importância da continência em relação aos lugares.

Voltando à palavra *mostraria*, a de maior recorrência, é possível perceber algumas características dos lugares que *dão certo* na cidade, os quais a criança mostraria, onde a convivência social é considerada harmoniosa, lugares onde

as crianças se sentem protegidas do perigo, valorizadas, de maneira que a diversão e o bem estar estão associados à dimensão da segurança e do controle, ou seja, à dimensão da previsibilidade do que acontece nos referidos lugares, típica da dimensão privada.

Seguindo essa linha de interpretação e resgatando a proposta de Sennet (1990), nota-se certa dificuldade em lidar com multidão, pois essa se associa à dimensão da vida pública (*outsider*), do imprevisível, menos seguro, menos tranquilo, mais fedido e barulhento, o que acaba tornando os lugares mais fechados (dimensão da vida privada -*insider*) associados à paz e tranquilidade. Dessa constatação, percebe-se que espaço público, na sua condição narrativa e criativa, de abertura para o encontro e da diferença como valor humano positivo, é significado pela criança como o lugar a ser evitado em prol de proteção, revelando uma construção identitária infantil marcada pela linearidade, pelo medo e pela consequente restrição de mobilidade urbana.

Núcleo 4 – Sensações na cidade: aquilo que acomoda e incomoda

Esse núcleo, o último do eixo *A criança pensa a cidade*, apresenta as seguintes palavras mais significativas, em ordem decrescente: *Itapajé*, Pedra 90, Carumbé, Osmar Cabral, Tijucal, Jardim Presidente (Jardim Presidente I; Jardim Presidente II), Parque Cuiabá, CPA, dent (dentista), *bairro* (s), *colorid* (colorida; coloridas; colorido), *Igreja Matriz*, *bonit* (bonita; bonitas; bonito), Riachuelo, Lojas Americanas, papelaria, Loja de calçado (s), ao lado, lanchonete (s), *part* (parte; partes; partir), estaciona (estaciona; estacionamento; estacionamentos), hotel, Loja de Roupas (s), principal (principalmente), taxi, *acomodad* (acomodada; acomodadas), *Centro de Cuiabá*, ponto de ônibus, *viol* (violento; violentos), calçado, praça (s), *fei* (feia; feio), o, vamos, *bonitos*, pronto, loja (s), mas, todas.

Ao analisar as palavras mais recorrentes, nota-se uma sequência de bairros da cidade, seguida de uma nova sequência, dessa vez com lugares de comércio e serviços, como lojas, lanchonete e hotel, em geral localizados no Centro de Cuiabá (também presente na lista de palavras recorrentes), o que aponta para um discurso de caráter descritivo, especialmente se comparado ao discurso dos núcleos anteriores. A partir disso, percebe-se uma tensão entre a relação dos bairros e o Centro da cidade, o que dá origem a dois blocos no discurso, o dos bairros e o do Centro, em ambos existindo partes que são bonitas e partes que são feias:

Tem o *bairro* Carumbé, o CPA, aqui é o Osmar Cabral que fica bem aqui pra cima ao lado do Tijucal, e o *Centro*

de Cuiabá que tem dentista, hotel, Lojas Americanas, tem loja de calçado, praça, Igreja, a Igreja Matriz, Riachuelo, papelaria, lojas de roupas. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Uns lugares *mais feios tipo uma parte do Osmar Cabral*, não, eu não mostraria para ele não. Porque Osmar Cabral *tem parte que é muito feia*. No Carumbé eu nunca deixaria de mostrar *porque é bonito*, mas só umas ruas que eu já andei que é muito feia mesmo. No Itapajé tem lugar que eu não mostraria, um pedaço do lugar eu não mostraria. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

A criança possui uma percepção detalhista da organização dos lugares e faz sua crítica levando em consideração o critério da estética. Nesse sentido, a beleza dos lugares está associada ao adjetivo *colorido*, de forma que os lugares bonitos são coloridos e os feios não são ou estão com a pintura desbotada:

E tem hora que tem uns bairros que ficam lá dentro, *umas ruas que são lindas, é tudo colorido*. Tem também ali no Jardim Presidente II, uma rua também, as paredes das casas *são todas desenhadas, todas bonitas*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Nem todas as praças são assim bem bonitas como tem algumas. Dentista tem uns que não são tão bonitos. Tem hotel, tem uns hotéis que no fundo *não é pintado*, a frente às vezes é uma *cor desbotada*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Centro de Cuiabá, lojas de roupas, eu gosto de ir, principalmente roupa que é com a minha cara, aí eu gosto de ir. Hospital eu já até enjoei. Lanchonete eu também gosto, *me sinto acomodada*, gosto. Estacionamento, eu não sou muito chegada não, *me dá dor de cabeça*. (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos).

Nota-se que a criança, além de definir os lugares pelo critério da beleza, também se demonstra muito sensorial, indicando que a cidade provoca diferentes sensações, boas ou ruins, dependendo das características dos lugares e, portanto, dependendo do sentimento que se nutre pelos lugares. Nos lugares que a criança gosta (*topofilia*), que são bonitos e coloridos, ela se sente *acomodada* (palavra recorrente no núcleo

que pode ser entendida no sentido de confortável, de bem estar), ao passo que os lugares que ela não gosta (*topofobia*), como, por exemplo, o estacionamento, provocam-lhe sensações ruins, como *dor de cabeça*. Alia-se às sensações ruins o adjetivo violento (outra das palavras recorrentes), que indica que o problema da violência também aparece no discurso desse núcleo: “O Carumbé é um bairro, *tem parte do Carumbé que é lindo* você ver, mas *só que não à noite*. Não dá porque *à noite lá é muito violento, mas é bonito*” (Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos). Interessante notar que a criança associa a violência ao período noturno, como se a cidade de dia fosse uma e de noite outra, menos bonita porque mais hostil e violenta. Em outras palavras, de noite a beleza fica em segundo plano por conta do perigo que gera medo e incômodo, indicando que, além da própria dinâmica e características socioespaciais dos lugares, esse (dia e noite) é mais um fator que orienta os trajetos infantis e interfere nas relações de *topofilia* e *topofobia*.

Assim, esse núcleo de significação revela a dimensão atitudinal da criança com relação à cidade, baseando-se no sistema de valores que ela adere. A cidade é vivida, sentida, percebida e representada como um bloco indissociável em que podem ser identificadas pelo menos três dimensões de base: a) a da cognição – que diz respeito às informações sobre os lugares e suas atividades, às prescrições que indicam aquilo que a criança pode ou não fazer nos lugares e em quais lugares lhe é permitida a circulação, e às significações e valores que a criança adere e aprende na relação com a cidade e com outros sujeitos sociais; b) a do afeto – que revela os sentimentos de *topofilia* e *topofobia* em relação aos lugares e quais características dos mesmos provocam mal estar ou bem estar; e, por último, c) a dimensão do movimento – concernente à atividade da criança na cidade, no tráfego urbano, sua interação com os meios de transporte e outras instâncias culturais, tanto públicas quanto privadas, indicando a mobilidade urbana como importante meio pelo qual as crianças vivenciam a cidade.

Relações entre os núcleos de significações

Como explicado no início da discussão, é possível interpretar o discurso das crianças sobre a cidade de Cuiabá a partir de dois grandes eixos. O primeiro eixo (A família entre a criança e a cidade), que é composto pelo núcleo 1 (A cidade como risco, perigo e desprezo) e núcleo 3 (Entre a casa e a escola: a cidade como campo de possibilidades), revela um discurso sobre a relação da criança com a cidade e apresenta a família como a grande mediadora dessa relação. Além disso, aparecem duas cidades nesse contexto: a cidade do perigo (núcleo 1) e a da possibilidade (núcleo 3).

Analisando as relações de complementaridade e oposição entre nos núcleos 1 e 3, tem-se que esses se aproximam ao destacar a mediação da família, mas se opõem ao revelar duas imagens diferentes da cidade, do sujeito criança e, portanto, dois tipos de relação entre ambos: o núcleo 1 apresenta Cuiabá como lugar de perigo, risco, desprezo e desamparo, onde a criança se mostra expectadora de situações difíceis, percebendo os problemas como a violência e precariedade do sistema de saúde, mas impotente diante desse contexto, embora se percebendo apoiada pela família; por outro lado, o núcleo 3 apresenta Cuiabá como lugar de lazer, mobilidade e acolhimento familiar, onde a criança aparece como sujeito da ação que se depara com inúmeras possibilidades na relação com a cidade.

O segundo eixo (A criança pensa a cidade), que é composto pelo núcleo 2 (Cuiabá: ideias para se construir uma cidade melhor), núcleo 5 (Lugares alegres de Cuiabá: dicas para uma vida boa) e núcleo 4 (Sensações na cidade: aquilo que acomoda e incomoda), revela um discurso sobre o que a criança pensa a respeito de sua cidade, traçando estratégias de planejamento urbano e de mudanças nas condições socioespaciais. Os três núcleos se aproximam por apresentar discursos que criticam os diversos problemas de Cuiabá, mas que também falam dos lugares legais, das coisas que dão certo na cidade e que causam felicidade e bem estar. Por outro lado, também se contrapõem ao dar enfoques diferentes em assuntos semelhantes: o núcleo 2 volta-se para pensar as providências a serem tomadas para construir uma cidade melhor; o núcleo 5 demarca os sentimentos de *topofilia* e *topofobia*, nomeando os lugares mais alegres da cidade e tecendo críticas ao tratar dos lugares ameaçadores; por último, o núcleo 4 também critica e fala de lugares legais, ou seja, trata dos sentimentos de *topofilia* e *topofobia*, mas o faz evidenciando os critérios que estabelecem quais são e quais não são os lugares do afeto, critérios que se associam às sensações que a criança tem nos diferentes lugares. Especificamente sobre a relação de afeto com a cidade, destaca-se que os sentimentos de *topofilia* e de *topofobia*, embora sejam mais marcantes nos núcleos 5 e 4, permeiam claramente o discurso de todos os núcleos de significação, sendo o sentimento topofóbico o de maior predominância.

Considerações finais

Segundo mencionado no início deste artigo, buscou-se discutir sobre as significações das crianças a respeito da cidade, compreendendo que, por meio de suas vivências urbanas, constroem suas subjetividades, bem como sua condição cidadã.

Considerando o panorama geral dessas significações, nota-se que as crianças falam de uma cidade melhor, apresentam as coisas boas e revelam seu esforço

em enxergar Cuiabá de uma perspectiva positiva (sentimentos topofílicos), mas, para isso, partem a todo o momento dos problemas que incomodam e, por isso, há prevalência dos sentimentos de *topofobia*. Assim, o projeto de futuro que a criança faz para a cidade é otimista, revelador de uma Cuiabá que vale a pena para todos os seus moradores, baseado em valores aprendidos nas relações sociais, esses associados à ideia de bem comum. Interessante notar que muitos outros valores são aprendidos pelas crianças, como a corrupção, por exemplo, porém, elas revelam adesão àqueles que permitem pensar em um futuro melhor.

A cidade compreendida como artefato cultural é assumida como cenário onde se desenrolam vivências no interior das quais a criança se constitui subjetivamente, na relação com vários outros, manifestando necessidades e dificuldades frente à imprevisibilidade própria do âmbito da vida pública e, com isso, dando indícios de vivências predominantemente em espaços do âmbito privado, onde a linearidade está mais presente que a dimensão da narrativa, da criação e do encontro com o outro. Ainda assim, nesse processo constitutivo, nota-se uma multiplicidade de percepções, sensações e interpretações possíveis do fenômeno urbano que a criança constrói nas relações entre pares e com o próprio espaço da cidade, também sob a base das duas atividades humanas destacadas por Vigotski (2009): reprodução e criação. Por esse viés, no exercício de pensar a cidade, a criança assume o risco de se pensar nela, construindo uma narrativa orientada por valores e discursos socialmente construídos e partilhados em meio aos quais adere a alguns deles, organizando uma agenda (ato criativo) que orienta seu discurso em torno de um projeto de caráter cívico para a sua cidade. Nesse exercício, ao pensar a cidade, a criança se pensa como cidadã.

Finalmente, retomando os eixos do discurso na relação com o binômio reprodução e criação, é possível dizer que o primeiro eixo (A família entre a criança e a cidade) está ancorado na reprodução que a criança faz das prescrições dos adultos com relação às suas vivências na cidade, revelando a Cuiabá das crianças como exercício de caráter mais reprodutivo. Partindo dessas prescrições, o segundo eixo (A criança pensa a cidade) mostra uma atividade criadora na qual a criança se permite construir novos sentidos para a cidade, revelando as singularidades da Cuiabá das crianças. Retomando a constatação de que o primeiro eixo se compõe de 39% dos segmentos considerados pelo programa e o segundo eixo de 61%, tem-se a predominância do exercício criativo no discurso infantil, no entanto, assim como para Vigotski (2009), tudo que se cria de novo parte do que antes já existia (reprodução), por mais inovadora que seja a criação, nota-se que são atividades indissociáveis e o discurso das crianças é revelador disso.

Referências

- CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um Programa Informático de Análise Quantitativa de Dados Textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.
- CASTORINA, J. A. The ontogenesis of Social Representations: A dialectic perspective. **Paperson Social Representations**, Linz, Austria. v. 19, p. 18.1-18.9, 2010.
- CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 2005.
- JODELET, D. As representações sócio-espaciais da cidade. In: DERYCKE, P.-H. (Org.). **Concepções de espaço**. Universidade de Paris, 1982. p. 145-177.
- _____. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 35, p. 9-29, 2001.
- SENNETT, R. **The conscience of the eye: the design and social life of cities**. New York: Norton & Company, 1990.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.
- _____. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

Recebimento em: 28/09/2015.

Aceite em: 17/11/2015.