

“QUANDO EU PENSO EM CUIABÁ...”: SIGNIFICAÇÕES DA CIDADE POR CRIANÇAS EM ESCOLAS PARTICULARES

“WHEN I THINK ABOUT CUIABÁ...”: MEANINGS OF THE CITY FOR CHILDREN IN PRIVATE SCHOOLS

Daniela Barros da Silva Freire Andrade¹
Paula Figueiredo Poubel²

RESUMO

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *Representações sociais da cidade de Cuiabá: estudo com crianças em contexto de escolas particulares*. Objetiva a identificação e análise das significações da cidade de Cuiabá, segundo crianças em contexto de escolas particulares. Adota como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2009; 2010). Os dados foram gerados com 40 crianças, em quatro escolas particulares, divididas entre as regiões: Leste, Oeste e Sul. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas individuais, que foram processadas pelo *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE). Os dados anunciam que aspectos da cidade, como as ruas, bairros e praças, são identificados como cenários observados pelas crianças durante os trajetos que percorrem, geralmente realizando a ligação entre lugares de família, consumo e a escola. A cidade aparece nas entrevistas como lugares fragmentados, e a ausência dos elementos históricos sugere uma postura de distanciamento em relação a um enraizamento cultural. Tais constatações desvelam o potencial transformador dos processos formativos, ao mesmo tempo que evidenciam seu poder de conservação.

Palavras-chave: Representações Sociais. Cidade. Crianças.

ABSTRACT

This study is part of the Master thesis entitled *Social representations of the city of Cuiabá: study of children in the context of private schools*. Aims to identify and analyze the meanings of the city of Cuiabá, according to children in the context of private schools. It adopts as theoretical support the Historical-Cultural Theory (Vygotsky, 2009; 2010). The data were generated with 40 children in four private schools, divided between the regions: East, West and South was conducted semistructured interviews individual, which were

¹Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN).
E-mail: freire.d@terra.com.br.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora Substituta da Universidade Federal de Mato Grosso, Curso de Psicologia. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), Cuiabá, MT – Brasil.
E-mail: poubel.pf@gmail.com.

processed by the software Analyse lexicale par Contexte d'un Ensemble of Segments of Texte (ALCESTE). Data announce that aspects of the city as the streets, neighborhoods and squares are identified as scenarios observed by children during the paths that run, usually performing the connection between family places, consumption and school. The city appears in the interviews as fragmented places and the lack of historical elements of the city suggests a distancing attitude toward cultural roots. These findings unveil the transformative potential of formative processes while show their power conservation.

Keywords: Social Representations. City. Children.

Introdução

O processo de desenvolvimento é um constante desvelar de novidades, por meio do contato com a cultura, a história, os símbolos e todos os códigos partilhados em seu meio. A criança é uma novidade para o meio, assim como este é novo para ela. Diante dela, a cultura se prepara de diferentes formas para receber o novo e significar o que é ser criança, ser menino ou menina, pertencer a uma família, entre tantos outros significados que cada sociedade compartilha. Da mesma forma, desenvolve práticas para transmitir a cultura ao novo, integrá-lo e educá-lo, a fim de que assuma seu papel na sociedade.

Quando a criança chega ao mundo, já existe sobre ela uma rede de significados (sobre seu corpo, sua identidade cultural, seu gênero, entre tantos outros) com os quais ela entrará em contato. Em movimento dialético ela negociará para criar sentidos, enquanto constrói também sua identidade. Tal processo se desenvolve em espaços marcados com artefatos culturais, que transmitirão a elas sobre condutas e convenções, e refletirá um conhecimento anterior. No contato com esse meio, a criança apreende a cultura, seu sistema de crenças e sua identidade, e se desenvolve física, emocional e psicologicamente.

De acordo com Tuan (1983), o ambiente construído, uma cidade planejada ou mesmo uma moradia, possuem uma função educativa. Gómez-Granell e Villa (2003) sugerem que, para manter a função da escola de educar as novas gerações, é necessário que o sistema educativo se envolva com o "tecido social da cidade" e os professores sejam reconhecidos em seu trabalho, assim como é necessário que a sociedade assuma sua "responsabilidade educativa". Concluem que a cidade precisa entender e assumir a educação como elemento estratégico, enquanto uma comunidade educativa, ou, ainda, em projetos de cidades educadoras.

Os autores afirmam que "o conceito de cidade como espaço público passa por sua crise mais profunda (...) A crise da cidade está extremamente ligada à perda de sua função comunitária, educativa ou civilizatória." (GÓMEZ-GRANELL, VILA, 2003, p. 18). Essa

conclusão dialoga com os estudos de Sennett (1988) ao identificar historicamente, na sociedade ocidental, o "declínio do homem público".

Experiências de encontro com o novo, o diferente e o estranho, assim como a convivência com os "outros", esses que estão fora do meu grupo, os '*outsiders*' (SENNETT, 1990), fazem parte do cotidiano da cidade. Formar cidadãos que atuem nesse espaço exige não apenas que crianças e adolescentes possam opinar sobre a cidade, mas também que assumam responsabilidades e aprendam a administrar e melhorar esse espaço, o foro público (GÓMEZ-GRANELL, VILA, 2003).

Nesse mesmo movimento, a Educação Patrimonial (IPHAN, 1999) surge, com o intuito de fortalecer e potencializar o alcance da Educação para além da escola, envolvendo outros lugares, como a cidade, compreendendo o Patrimônio Cultural como fonte primeira de conhecimento.

2 A cidade como artefato cultural e a construção do conhecimento social na infância

Vigotski, ao elaborar sua teoria, assume o método materialista dialético³ por compactuar com as críticas referentes às visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas. O autor parte de uma concepção de homem que se constitui em relação dialética com o social e a História. Dessa forma, o homem se constitui e é constituído pelo meio, trazendo em si essas relações de historicidade, ideologia e representações da sociedade (JUNQUEIRA & OZELLA, 2006).

Durante sua formação, as influências de Vigotski foram diversas, transitando por Shakespeare, Hegel, Marx, Aristóteles, Freud, Darwin, Lewin, Politzer e Nietzsche. Entre essas, destaca-se Baruch Spinoza em seu livro "Ética". Este autor e filósofo holandês do século XVII elaborou em sua obra proposições que se contrapõem ao dualismo mente-corpo. Spinoza compreendia o homem como a unidade entre o corpo e a alma, não havendo separação entre eles. Tal posicionamento permitiu que fosse conhecido por sua filosofia monista⁴, e, segundo Chaves, et al. (2012),

³ Prestes (2010) discorre sobre a trajetória de Vigotski na Rússia e pontua a contribuição das leituras de Marx para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. O pensador afirmava que "(...) o que mais interessa a ele no marxismo é o método." (PRESTES, 2010, p.35).

⁴ Identifica-se por monismo as teorias filosóficas segundo as quais o ser procede de um único princípio, também conhecido como *doutrina da unidade*, negando cisões como, por exemplo, entre o físico e o espírito.

[...] pode-se dizer que, em Espinosa, pensamento (alma) e extensão (corpo) são atributos da substância única (...). Dessa forma, diferentemente da filosofia de Descartes, não há como separar e hierarquizar alma e corpo no processo do conhecimento, nem de submeter um ao outro. A mente (inteligência), nesse contexto, interliga-se com os sentidos, a experiência vivida, a linguagem e a cultura. Isto é, ela forma-se dentro de um todo. (p. 136).

A teoria histórico-cultural é fortemente influenciada por essas proposições, ao assumir a concepção de desenvolvimento humano vinculado à cultura, história, linguagem e mediação.

Prestes (2010) ressalta que "(...) um Vigotski spinozista revela-se diante de nós em diferentes obras (...) a ideia de unidade afeto e intelecto perpassa como um fio condutor os estudos sobre a relação entre o pensamento e fala" (p. 38).

A influência spinoza-monismo evidencia-se através da ideia de unidades regentes, assumida por Vigotski como unidades dialéticas indivisíveis para o entendimento do desenvolvimento humano.

Para compreender esse processo humano, no espaço em que este ocupa, torna-se necessário abordar o papel do meio no desenvolvimento da criança, a partir da perspectiva da relação existente entre a criança e o meio em cada etapa do seu desenvolvimento. Isso porque o papel do meio se distingue de acordo com a faixa etária, de forma que só é possível elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando se compreende a relação entre eles.

Antes de tudo, o meio, no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para a criança a cada faixa etária. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio" (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

A criança dispõe inicialmente do útero da mãe como meio; gradativamente, esse meio se expande para o seu quarto, a pracinha do bairro, a creche, jardim de infância, a escola, e todos os lugares que serão conhecidos em seus passeios. Mas outro elemento deve ser considerado, ainda que o meio sofra poucas alterações, ou mesmo que permaneça inalterado: a criança se modifica em seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, o papel e o significado dos elementos do meio modificam-se.

Através dessa análise, Vigotski conclui que "(...) os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade é a vivência." (2010, p. 683).

Nesse aspecto, identifica-se a contribuição do método utilizado pelo autor, pois ele defende a análise que integra e funde unidades num todo complexo, de forma que essas

unidades regentes representem produtos que preservam as propriedades do conjunto, diferente da análise que destaca elementos independentes para estudo.

Para o autor, "A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança." (VIGOTSKI, 2010, p. 684). Dessa forma, é o elemento interpretado pela vivência da criança, a partir do que lhe é possível, considerada sua situação social de desenvolvimento (capacidade de compreensão e tomada de consciência), que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. A vivência e sua qualidade são pontos fundamentais para instrumentalizar as crianças no processo de construção das identidades e das representações sociais.

Compreendendo essa construção como um processo criativo, Vigostki (2009) elabora a lei a que se subordina a atividade da criação: "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa (...) quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela" (p.22).

Situações ou ocorrências no meio, que possam influenciar a criança, dependem de como ela compreende seu sentido e significado. Junqueira e Ozella (2006) definem os significados como os conteúdos mais fixos compartilhados na sociedade que são apropriados pelo sujeito, enquanto o sentido, de forma mais ampla, abarca também os eventos psicológicos, as emoções, as elaborações que o sujeito produz.

Através do conceito de vivência e de significado, Vigotski (2010) caracteriza o meio como fonte de todas as propriedades humanas. Ainda, segundo o autor:

(...) a maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, *há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento.* (VIGOTSKI, 2010, p. 2010, grifos do autor).

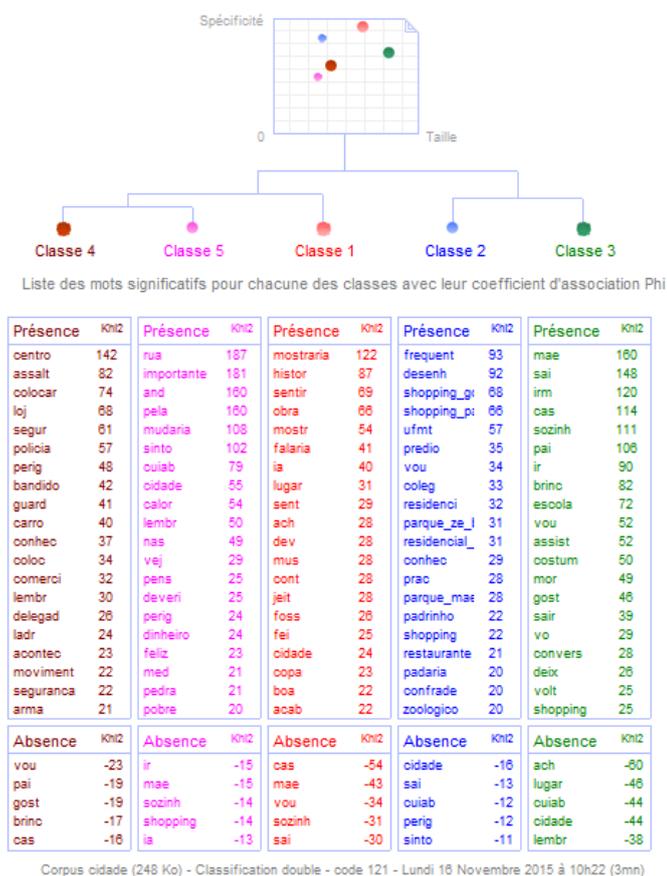
Vigotski (2010) levanta, então, a questão sobre como se desenvolve a forma ideal, ou final, na criança. O autor ressalta duas considerações: a primeira é que o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas. A segunda ressalta que, caso não haja no meio da criança a interação com a forma final, mas apenas com formas primárias, as ações se

desenvolverão lentamente e não atingirão o mesmo nível que fariam caso existisse, no meio, a forma final.

A cidade de acordo com as crianças

Foram ouvidas 40 crianças alunas de escolas particulares, através de entrevistas semiestruturadas. O *corpus* foi analisado pelo *software* Alceste que, após o processamento, dividiu o *corpus* em 748 Unidades de Contextos Elementares (UCE) que continham 646 palavras, formas ou vocábulos diferentes. A análise hierárquica descendente reteve 79% do total de UCEs do *corpus*, organizadas em cinco classes, conforme apresentado na ilustração abaixo.

Ilustração 1: Classificação hierárquica descendente das classes formadas



Fonte: Elaboração própria, por meio do software Alceste.

O dendrograma dividiu o *corpus* em dois eixos, que foram nomeados a partir do conteúdo das entrevistas e palavras destacadas, a fim de manter a proximidade com o discurso das crianças. O primeiro, *O legal e o ruim da cidade*, que abrange as classes 4, 5 e 1, levanta a avaliação das crianças sobre a cidade de Cuiabá e considera para isso os

lugares que escolheriam mostrar, caso tivessem que apresentar a cidade a alguém. E o segundo - *Os lugares que frequento e onde construo minha história em Cuiabá*, abarcando as classes 2 e 3. Para fim deste artigo, será apresentada a seguir, a análise do primeiro eixo.

Classe 1 - A avaliação ambivalente sobre Cuiabá

A classe 1 é composta por 25% do *corpus* e se orienta pelo verbo "mostraria", mote que possui também o maior consenso, e se apresenta no futuro do pretérito do indicativo, primeira pessoa do singular. O discurso regido por esse verbo sugere que essa classe abrange também as respostas à questão da entrevista: "Se um amigo de outra cidade viesse visita-lo em Cuiabá, quais lugares você mostraria para ele?". Sendo assim, esse discurso gira em torno de uma situação imaginária, e abrange também verbos no pretérito imperfeito do indicativo, como os verbos "devia" e "queria".

Nessa situação as crianças analisam o estatuto social da cidade a partir de duas posturas: ora comparando com uma cidade de referência, como São Paulo e Rio de Janeiro, ora criticando o mal feito a partir de critérios da própria cidade. No segundo caso, revelando traços de discursos da mídia e/ou da observação dos próprios adultos.

É mais comum você ver as pessoas não gostarem de Cuiabá porque é uma terra excluída e muito congestionamento (...). Eu queria morar assim, na verdade eu já morei e vi como que é as coisas, em **São Paulo** eu nunca morei lá, mas lá é o centro de tudo. No jornal quando fala as coisas do mundo inteiro, internacionalmente falando, só aparece as principais cidades: **Rio de Janeiro**, São Paulo, Rio de Janeiro, São Paulo e muito raramente, mas muito raramente fala de Mato Grosso.

(Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos, grifo nosso)

A escolha das cidades a serem comparadas indica os significados transmitidos ou privilegiados na comunicação ou processo de educação das crianças, fato que ressalta a luta simbólica existente no meio (VIGOTSKI, 2010), durante o processo de transmissão da cultura local sobre os lugares da cidade de Cuiabá e sobre os grandes centros (como as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo).

O emprego do mote "acho" em algumas entrevistas sugere o processo da criança de elaborar sua própria opinião sobre a cidade, em diálogo com os discursos partilhados na cultura, mídia e nas relações com os adultos.

As crianças apresentam uma avaliação ambivalente quando pensam se Cuiabá é uma cidade em que vale a pena viver. O discurso se divide entre os lugares que as crianças mostrariam (história, histórias, histórico; sentir; boa) e a reclamação do que não gostam

(obra; feia; acabada, acabar). Da mesma maneira, os sentimentos se apresentam no discurso como feliz, ou ódio, raiva e ansiedade, associados a lugares.

Os dados sugerem certa diferença entre as crianças, polarizando as opiniões e sentimentos em dois grupos. Aqueles que acham Cuiabá uma boa cidade, demonstraram um nível de informações e/ou vivências que compreendem a cidade a partir de suas próprias vivências (VIGOTSKI, 2010) na cidade. O outro grupo, que identificam os aspectos negativos da cidade, aparenta trazer um modelo de cidade grande para a comparação, sem, contudo, apresentar em conjunto um movimento de conhecer Cuiabá. Dessa forma, a cidade, diante dos critérios de cidade grande, é caracterizada com todos os estereótipos e preconceitos atrelados a uma cidade menos desenvolvida.

Tal dado aponta posturas diferentes, seja por estruturas de possibilidades e permissões diferentes ou por vivências e significações distintas.

As crianças elencaram lugares na cidade que não gostariam de mostrar para as pessoas. Dentre eles aparecem a Copa do Mundo⁵, o trânsito, o calor e a comparação com São Paulo e Rio de Janeiro.

Eu não mostraria as obras da Copa que ainda não terminaram. Eu não ia querer mostrar esses lugares porque eu acho feio. E eu acho esse lugar uma vergonha, ficar assim. Era para ficar pronto antes da copa, só que não está.
(Sujeito 3, sexo feminino, 11 anos)

Quando penso em Cuiabá, eu lembro do calor. Do calor e das obras. Principalmente na copa, que teve bastante obra. Acho que o mais importante é acabar as obras.
(Sujeito 40, sexo masculino, 10 anos)

O discurso não é marcado por pronomes possessivos na primeira pessoa (meu, minha), o que considera a avaliação da cidade mais no impessoal.

No discurso, as crianças mostram quais os pontos de ancoragem para definir o critério de apresentação da cidade, em que se evidencia o capital cultural que tem sido transmitido e negociado na construção de sentido das crianças, as quais mostram qual o padrão de cidade que elas entendem como positivo e sua forma de se relacionar com a cidade.

A minha casa ninguém vê, mas o resto que eu desenhei todo dia passando por lá todo mundo vê. O **mais chique** eu acho, ou é o Centro de eventos do Pantanal ou o *Shopping* Goiabeiras. O resto não é tão caro. As pessoas devem sentir conforto de estar em um lugar refrigerado porque todos, só a obra do copa e a fonte, o resto é tudo com ar condicionado.

⁵ Cuiabá foi cidade-sede da Copa do Mundo FIFA de futebol masculino, o que trouxe como responsabilidades promover obras para adequação da mobilidade urbana.

(Sujeito 12, sexo feminino, 10 anos, grifo nosso).

Os lugares da cidade que as crianças nomeiam parecem atuar nesse sentido como um marcador identitário na personalidade (VIGOTSKI, 2010); ressaltam a posição social de quem conhece e frequenta lugares que podem proporcionar conforto e representam um alto valor de capital simbólico ("mais chique").

Classe 4 - A cidade perigosa

Essa classe compõe 16% do *corpus* e é formada por 136 UCEs, o que representa um dos menores níveis de compartilhamento. Em relação à classe 1, descreve os aspetos topofóbicos da cidade com maior riqueza de detalhes.

As relações mais fortes entre os vocabulários revelam a denúncia de uma cidade que, para as crianças entrevistadas, precisa de mais segurança, guardas e policiamento diante dos bandidos. O centro é o termo mais citado e aparece identificado como espaço para o comércio, mas também como um lugar potencialmente perigoso.

O conteúdo das entrevistas salienta os aspectos negativos da cidade e o exercício de significação das crianças em elaborar hipóteses sobre como se dá o mundo do roubo e da violência, em uma tentativa de enfrentar o estranho a partir do nível de informação e vivência que possuem sobre a cidade. Conforme indica Vigotski (2009), o processo criativo de significação da cidade acontece a partir das experiências. Sendo assim, as crianças constroem sentidos a partir dos elementos do meio, tendo como referência os adultos, os objetos, a mídia e as normas que regulam os espaços.

A fala ainda impessoal das crianças demonstra falta de implicação no cenário da cidade, de forma que as crianças analisam a cidade e seus problemas, mas parecem não se sentir implicadas com tais situações. Tal dado reforça a hipótese de que as crianças ouvidas neste estudo demonstram ter notícias da violência da cidade mediadas por um distanciamento, seja através dos carros, da televisão ou dos muros dos condomínios.

Sendo assim, as crianças elaboram soluções para a cidade ancorando-se em aspectos das vivências que possuem, como o condomínio. Nas entrevistas a seguir, o modelo de muros, cercas elétricas e regime fechado surge como a solução para a violência.

Para que as pessoas se sentissem mais seguras, eu acho que eu ia fazer umas cinco cadeias, todas fechadas, para prisão de morte mesmo, sabe? Mesmo que a pessoa não tinha feito nada, mas prisão de morte assim. Porque não é culpa da população que existe assaltante, não é culpa da população e também eu ia

colocar em regime fechado. Você sabe o que é **regime fechado**? Eu ia colocar em regime fechado, com **cerca elétrica** e ia fazer um campo magnético de cerca elétrica até uma certa potência. Os meus comparsas mesmo iam sem seguranças de lá, eu ia ser a delegada, todas as celas fechadas com aquele piso bem duro que não dá para martelar, não dá para cavar um túnel para sair.
(Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos, grifo nosso).

Colocaria mais cercas elétricas, aumentaria os muros, colocaria mais segurança. Colocaria mais guarda, porque aqui não tem nenhum guarda onde eu moro. Eu nunca vi um guardinha lá, só o do meu **condomínio**.
(Sujeito 33, sexo feminino, 9 anos, grifo nosso).

As narrativas apresentadas demonstram que as crianças apresentam pouco exercício reflexivo sobre a origem dos problemas sociais, dado que sugere também a mediação do adulto ou da mídia na significação da cidade.

O meu avô bem assim, tem que ser duro, né? Eu dentro do carro e ele falou: Olha, você fica quieta aí, fica parada aí que esse bairro **aqui é muito perigoso**. Eu fiquei lá no carro. O meu avô foi lá, e eu fiquei com medo.
(Sujeito 1, sexo feminino, 10 anos, grifo nosso).

Eu acho que tem uma área aqui em Cuiabá que eu esqueci o nome, que é muito perigoso, que se você passa de noite, é aqui perto do *shopping*, você passa de noite e vê muito ladrão, até entrou no ônibus, **falou a reportagem do MTTV** quando eu estava assistindo. Eu colocaria mais policiais em casa, rua.
(Sujeito 5, sexo feminino, 10 anos, grifo nosso).

O espaço público, por exemplo, do transporte público e de alguns bairros, é conhecido pela criança através dessa mediação e, ao ser significado pelo perigo torna-se um lugar que transmite medo. Em virtude desse medo, as crianças elaboram sugestões de segurança, como colocar mais policiais na cidade. Esse movimento, como consequência, ressalta os espaços privados como possibilidades de viver a cidade com uma sensação maior de proteção. Dessa forma, as crianças conhecem cada vez mais *shoppings*, lojas e condomínios, e entram, cada vez menos, em contato com os foros públicos da cidade.

Classe 5 - A cidade da minha família

Essa classe compõe 14% do *corpus* e é formada por 116 UCEs. Ela apresenta alguns pontos de encontro com a classe 4, como as denúncias dos problemas da cidade, e se diferencia pelo conteúdo dos problemas levantados, abarcando também os problemas ambientais.

O discurso das crianças nesse momento relata o que veem (veja) e sentem (sinto) quando andam pela rua. Elas elaboram a narrativa do que pensam e lembram, o que acham importante e o que mudariam na cidade.

Nessa classe, destaca-se o termo *rua* como o mais importante e organizador das demais significações. A qualidade dos verbos dessa classe revela um discurso mais pessoal, quando a criança relata o que sente, pensa e lembra na primeira pessoa do singular. Assim como nos momentos em que relata seu desconforto pelo calor, ou os sentimentos de felicidade e tristeza. Esse aspecto demonstra a implicação do sujeito com a cidade, formando uma classe que reúne a ideia de um eu inserido na cidade - com memórias e afetos.

As questões ambientais observadas pelas crianças são denunciadas quando retratam o desconforto com a derrubada de árvores, o lixão exposto em algumas regiões e a poluição. Diante disso, surge o desconforto acompanhado pelo sentimento de tristeza, mas também um sentimento de afeto, de querer mudar e cuidar, e as crianças propõem o que mudariam, por exemplo, com a limpeza.

O uso de pronomes possessivos (meu; minha) foi percebido nas entrevistas e sugere a hipótese do pertencimento à cidade estar vinculado também ao pertencimento familiar. Cuiabá é percebida então como o lugar onde reside a família, o afeto, e isso em alguns momentos parece superar as mazelas e problemas da cidade. Tal hipótese foi confirmada nas entrevistas a seguir:

Quando penso em Cuiabá, eu lembro do Aquário Municipal e da escola e da minha casa. O mais importante é a minha casa
(Sujeito 33, sexo feminino, 9 anos)

Quando penso em Cuiabá, lembro de felicidade. E às vezes um pouquinho de tristeza. O mais importante disso é a minha família, porque sem ela eu não sou nada.
(Sujeito 7, sexo feminino, 11 anos)

Quando penso em Cuiabá eu lembro do *Mc Donald's*, lembro do *Shopping Pantanal*, *Shopping Goiabeiras*, da casa dos meus amigos, da minha casa. O mais importante são os meus amigos e minha casa.
(Sujeito 32, sexo masculino, 10 anos)

Nas entrevistas identificou-se, ainda, que o lugar de onde a criança observa a cidade algumas vezes se encontra através do vidro do carro, sendo esse o espaço que muitas vezes ocupa ao percorrer a cidade, ao perceber seus problemas, suas qualidades, e elabora suas opiniões, como é possível observar no trecho a seguir:

Quando eu ando pelas ruas, eu fico às vezes pensando como ela era antes, eu vejo fotografia de Cuiabá antes pra ver como que era. E hoje, tem até uma parte de Cuiabá que era rua de pedra, que tem as, esqueci o nome. Que tem as portas de madeira, as janelas que abrem assim. Eu lembro mais de Cuiabá antiga quando eu passo por lá. Eu costumo andar pela cidade de carro e eu fico olhando tudo, eu vejo a Cuiabá como que ela era, como ela vai mudando, melhorando ou

piorando. De um lado sim, de outro lado não. Que o lado sim, que a cultura está aumentando mais. De um lado não, que as queimadas estão prejudicando ela muito e esse governador só pensa em dinheiro, em dinheiro.

(Sujeito 14, sexo masculino, 10 anos)

Quando relata o lugar de onde observa a cidade, a criança descreve também o lugar que seu corpo ocupa nessa cidade. Por vezes um lugar de observador, que percebe alguns movimentos na cidade, mas não se vê implicado neles, ou não possui vivências significativas nesses espaços, para além da observação.

Algumas Considerações

Ao analisar o discurso das crianças, em contexto de escolas particulares, identificam-se significações da cidade de Cuiabá marcadas por trajetos, vias públicas esvaziadas de vivências e significados, como cenários que se apresentam ao longo do percurso que liga predominantemente espaços privados. Contudo, os trajetos são identificados também como fontes de informações, a partir das quais crianças elaboram suas hipóteses a respeito da cidade.

Os lugares nomeados pelas crianças indicam a alta recorrência e consenso de um perfil de espaços privados voltados para o consumo ou enquanto lugares de convivência familiar, como a casa. Esses dados fortalecem a compreensão das possibilidades que a cidade tem ofertado, ou que tem sido possibilitado pelos adultos, para as crianças.

A casa e a família são representadas como elementos importantes na significação da cidade, que recebe o afeto e o sentimento de pertença pelas crianças ou, pelo contrário, atua no sentido de fortalecer estigmas e distanciamento em relação à Cuiabá.

Neste cenário, a condição cidadã desse Eu apresenta-se subtraída de seu direito em transitar pelo espaço público da cidade. Seus direitos parecem ser sequestrados em nome da proteção. Nesse cenário, a família, o condomínio, a escola, o carro e o *shopping center* anunciam ilhas de inserção social que protegem a criança ao mesmo tempo que disciplinam sua inserção no espaço público, restringindo-a.

Tais constatações desvelam o potencial transformador dos processos formativos ao mesmo tempo que evidenciam seu poder de conservação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

APOSTOLIDIS, T. Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 211-226, 2006.

CHAVES, H. et al . Contribuições de Baruch Espinosa à teoria histórico-cultural. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 18, n.1 abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682012000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n1p134>.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. IPHAN, 1999.

JUNQUEIRA, W. M.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional**. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, 2013.

SENNETT, R. **O Declínio do Homem Público – As tiranias da Intimidade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

_____. **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.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. 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. 2010.