

# "MAS A GENTE NÃO TEM PODER EM NADA!": REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE SEGUNDO CRIANÇAS

Paula Figueiredo Poubel  
Naiana Marinho Gonçalves  
Andréia Maria de Lima Assunção

**Resumo:** O estudo propõe a discussão sobre significações acerca da cidade por escolares de nove a 12 anos. Inspirou-se na abordagem Ontogenética das Representações Sociais em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural. Objetiva compreender a visibilidade cívica da criança a partir dos discursos analisados, que evidenciam suas relações com a cidade. Este estudo foi desenvolvido na oficina *Bate Bola na Mandioca* realizada no interior do Circuito Cultural Setembro Freire 2013 – Casa de Cultura Silva Freire. A coleta de dados ocorreu pela produção de desenhos e narrativas dos alunos de uma escola particular do município de Cuiabá. Os dados foram submetidos às técnicas de análise de conteúdo e análise compreensiva. Os discursos elaborados foram organizados em duas categorias: a criança que pensa a cidade e a cidade que não pensa a criança.

**Palavras-chave:** Cidade. Criança. Abordagem Ontogenética.

## Introdução

O presente estudo, de caráter exploratório, propõe discussão sobre o compartilhamento de significados acerca da cidade e dos espaços de visibilidade cívica, por escolares entre nove e 12 anos. O mesmo inspirou-se na Abordagem Ontogenética das Representações Sociais em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural.

Compreendendo-se a lógica adultocêntrica enquanto hegemônica nos espaços e em suas organizações, pensar a criança e como esta estabelece relações nos espaços que ocupa, significa admitir a existência de infinitas possibilidades de interpretações de *ser* e *estar* no mundo, incluindo àquelas advindas das lógicas infantis.

Ao discorrer acerca da formação de saberes e constituição do Eu, a partir da intersubjetividade e socialidade, Jovchelovitch (2008) aponta que a relação Eu-Outro, seja por interações imediatas ou imaginadas, nem sempre se configura como um exercício harmonioso, visto que o Outro

[...] entra na vida cotidiana em uma enormidade de arenas, que vão desde o trabalho, a escola e a família, o consumo, a arte e atividades de lazer, até a negociação de recursos e políticas; ele propõe diferentes interpretações e leituras sobre o que está em questão, redefine identidades pessoais e nacionais e abala nossa capacidade de definir com precisão limites do que é realidade e do que pode ser chamado de conhecimento. (JOVCHELOVITCH, 2008, p.215)

Neste sentido, é notável que a interação com o Outro pressupõe *novos projetos de identificação* (IBIDEM, p.215), visto que provoca tensões que se evidenciam nas relações de poder presentes na negociação entre diferentes saberes, sendo estes os atribuídos ao Eu, que são aqueles saberes interpretados como válidos, e os atribuídos ao Outro, que são compreendidos como inferiores e, portanto, frequentemente negados.

Este processo demonstra a presença de resistência em reconhecer o valor que a diferença de saberes possibilita à constituição da subjetividade, de modo que o diferente frequentemente provoca estranheza, violência, dominação e medo.

[...] encontramos um conjunto de representações, atitudes e práticas que consistentemente ignoram a perspectiva do Outro; tendemos a menosprezar, depreciar e mesmo desumanizar pessoas que simplesmente não são como nós. É um estado de coisas que revela não apenas a quantidade do valor negativo presente no saber do Eu sobre o Outro que lhe é diferente, mas também, o quanto o Eu, na mesma medida, desvaloriza, rejeita e, em casos extremos, chega a destruir os saberes do Outro. (JOVCHELOVITCH, 2008: p.212)

O presente estudo compreende que este panorama influencia o processo de construção identitária de crianças, seja nas escolas, ou na cidade, visto que o mesmo inclui e é atravessado pelos saberes que orientam as representações sobre estes espaços, deste modo propõe que esta assimetria existente entre o Eu e o Outro distorce a construção de saberes, práticas e representações.

Em consonância, Arruda (2011) aponta o consenso como promotor de interação social imediata, envolvendo processos de discordância e argumentação e, ao mesmo tempo, é um importante meio de sustentação para o entendimento entre pares; ressalta-se ainda, que o consenso resulta de luta de poder (ARRUDA, 2011). Deste modo, a importância do consenso para a organização de representações sociais pode ser destacada, visto que o mesmo é forjado por crenças, opiniões e informações organizadas a partir das experiências e trocas interindividuais.

Para que haja um processo formador de consenso, pressupõe-se a necessidade de ouvir todas as vozes dos atores participantes. Neste sentido, a sociologia da infância contribui com a

denúncia da condição de (in)visibilidade cívica da criança na sociedade Ocidental. A fim de justificar a elaboração de ações que reflitam sobre o contexto das relações estabelecidas entre as crianças e o espaço da cidade, as contribuições da sociologia da infância apresentam este período do desenvolvimento humano enquanto uma categoria social do tipo *geracional*, formada por um grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo (SARMENTO, 2007).

A partir destas considerações, pode-se pensar que trabalhos como estes possibilitam impulsionar reflexões acerca do *status* de (in)visibilidade cívica atribuído à infância, e suas implicações decorrentes desta situação social. Além destas, Sarmiento (2007) aponta ainda a existência de um processo de invisibilização da infância na cena pública, naturalizado por discursos pautados na ideia de proteção e cuidado. De modo que: “O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão ‘naturalmente’ privadas do exercício de direitos políticos.” (IBIDEM, p.37).

Neste sentido, o objetivo do presente estudo consiste em compreender a criança a partir de suas relações com a cidade, investigando suas respectivas formas de apropriação e representação destes espaços, com o intuito de entender as cenas que ocupam e em quais são protagonistas.

## **Fundamentação Teórica**

A abordagem ontogenética das Representações Sociais apresenta investigações acerca dos “[...] processos através dos quais a criança incorpora as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquire assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade [...]” (DUVEEN, 1995, p.261).

Duveen (1995) faz uma observação orientadora nesse campo, visto que, apesar de nascer em um mundo já estruturado, não significa que a criança nasça com competências para ser um ator independente nesse mundo, portanto, parte-se do pressuposto de que essas competências são forjadas ao longo de seu desenvolvimento.

Em um primeiro momento, a criança figura como um objeto construído a partir das representações que os outros sustentam, gradualmente internalizando essas representações

chega então a identificar sua posição dentro de um mundo já estruturado. Sendo assim, as representações são internalizadas, entrelaçando-se aos processos de construção de identidade (CASTORINA, 2010).

De acordo com Duveen (1995): "Enquanto processo psicossocial, a construção de uma identidade é um modo de organizar significados que possibilitam à pessoa se posicionar como ator social." (p. 268). Neste sentido, essas operações constituídas a partir de uma definição e uma localização no mundo fornecem o valor simbólico às representações sociais.

Pensando na ontogênese das representações sociais, em seus estudos, Chombart De Lauwe e Feuerhahn (2001) afirmam que

A representação aparece como um instrumento de cognição que permite à criança interpretar as descobertas do meio físico e social realizadas por meio de suas sensações, ações e experiências, conferindo-lhes um sentido e valores fornecidos pelo meio, principalmente em suas relações e trocas com o outro (p. 281).

Castorina e Kaplan (2003) contribuem com a consideração de que o processo de transmissão social não ocorre de modo direto e passivo, uma vez que essa transmissão é ressignificada e reelaborada pela criança, pois “[...] entre la ‘sociedad pensante’ de los adultos y la presencia del niño como actor social existe un proceso de construcción que merece ser considerado”. (DUVEEN apud CASTORINA, 2003, p. 20). Tais considerações são identificadas como ponto de aproximação entre as contribuições de Castorina (2003; 2010; 2013), baseadas em Duveen, e a Teoria Histórico Cultural, destacando-se as unidades regentes

Para Vigotski (apud PRESTES, 2010), a vivência pode ser compreendida partindo-se de uma orientação bio-social, visto que decorre da unidade dialética: personalidade – meio. Ela demonstra a relação de características próprias da personalidade da criança em interação com aspectos da realidade que a circunda, em uma dinâmica de construção mútua.

“A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança [...]” (VIGOTSKI, 2009<sup>a</sup>, p.383).

Desse modo, pode-se dizer que o desenvolvimento da criança é determinado por sua vivência particular do meio. Portanto, para relacionar-se com o meio e apreender o ambiente, que constitui e é constituído pelo indivíduo, pressupõe-se vivenciá-lo.

A situação social de desenvolvimento da criança, como também suas vivências, influenciam na compreensão do significado e do sentido, já que estas se constituirão de formas distintas aos diferentes contextos e idades.

Vivenciar pressupõe significar, e neste sentido é útil a distinção entre sentido e significado.

Conforme Aguiar e Ozela (2006) os significados são considerados como produções históricas e sociais, que permitem diversos processos como a comunicação, socialização de experiências entre outros.

Eles são mais fixos e estão relacionados às subjetividades dos sujeitos. Os sentidos constituem-se de modo muito mais amplo, pois se constroem em meio à “[...] articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade.” (AGUIAR; OZELA, 2006, p. 226).

Quanto ao comportamento humano, Vigotski (2009<sup>b</sup>) identificou dois tipos principais de atividades que orientam o desenvolvimento, que seriam a de reprodução e criação.

Castorina (2013) afirma que a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria das Representações Sociais se inserem no debate contemporâneo relativo às vinculações históricas entre os indivíduos e a cultura, ambas as contribuições oferecem elementos para se pensar os conceitos de identidade e subjetividade. A construção da identidade e da subjetividade acontece no encontro com o outro e na negociação com os significados, visto que o sentido que se atribui ao outro revela não apenas características deste, mas também daquele que o significa (CASTORINA, 2010).

Nesta perspectiva, a vivência e a qualidade dessa são pontos fundamentais para instrumentalizar os sujeitos no processo de construção da identidade e das representações sociais. É importante acrescentar que, para a efetivação deste processo, não é necessária a presença física do outro, pois ela pode ocorrer a partir da relação com os espaços, objetos, discursos e consigo mesmo.

Nesse ponto, o presente estudo se aproxima das reflexões sobre o processo de construção da identidade, ao possibilitar às crianças uma vivência no espaço da cidade conhecido por seus reguladores sociais e históricos, de forma a oferecer um ambiente de possibilidades e de encontro com esse outro, o espaço da cidade, e o enriquecimento das vivências nesse espaço.

## **Metodologia**

O estudo se desenvolveu por meio da realização da oficina *Bate Bola na Mandioca* realizada no Circuito Cultural Setembro Freire 2013. O recorte proposto envolveu a participação de 14 crianças entre nove e doze anos, alunos de uma escola particular do município de Cuiabá.

A coleta de dados ocorreu no Museu da Imagem e do Som de Cuiabá (MISC). Nesta ocasião, as crianças assistiram a um vídeo retratando os quatro períodos emblemáticos do crescimento e desenvolvimento da cidade de Cuiabá, com fotografias que possibilitavam a observação do processo de modernização da cidade.

Após, as crianças foram incentivadas ao diálogo em subgrupos conforme a descrição da cena a seguir: “Imaginem se vocês pudessem falar pessoalmente com o prefeito de Cuiabá, ou algum governante responsável pela cidade. O que vocês diriam a respeito da nossa cidade?”.

As discussões foram registradas, pelas crianças, na forma de desenho e fragmentos escritos. Os dados oriundos das discussões foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977) enquanto que os desenhos e fragmentos escritos foram submetidos à análise compreensiva.

## **Análise de Dados**

Diante da análise das entrevistas e dos desenhos, este estudo propõe um recorte a partir do conceito de visibilidade cívica (SARMENTO, 2007), e nesta temática foram destacadas duas categorias: A criança que pensa a cidade e a cidade que não pensa a criança. Tais categorias serão apresentadas abaixo:

### **1. A criança que pensa a cidade:**

Identificou-se na fala dos grupos a necessidade e o desejo por melhores condições nos âmbitos da educação, da saúde, do turismo, da infra-estrutura e da cultura. Essa demanda é

apresentada pelos problemas retratados pelas crianças como o analfabetismo, a falta de hospitais e a miséria como realidade de uma parcela da população.

Criança (grupo 1) – A gente precisava de mais escola, mais hospitais e mais cultura.

Monitora – Vocês falaram sobre mais cultura... que tipo de cultura?

Criança (grupo 1) – É... cultura musical, cultura histórica...

Diante de um contexto de mudanças no espaço físico da cidade, como a construção do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), as crianças apontam as falhas que percebem, além de apontarem o que pensam sobre a poluição do Rio Cuiabá.

Criança (grupo 1) – O VLT em si não é ruim, mas o que eles estão fazendo para construir o VLT é ruim.

Criança (grupo 1) – Já fecharam um monte de loja, muita gente está prejudicada com isso. Tem muita gente chegando atrasada na escola, tipo hoje tá faltando 5 pessoas que chegaram atrasadas... é, e eu sempre chego atrasado por conta da copa.

Criança (grupo 1) – E também do Rio Cuiabá, porque eles estão... primeiro eles querem destruir o rio, depois eles vão lá recuperar o rio.

Criança (externa) – É muito estranho isso.

Da mesma forma, as mesmas demonstram pensar a cidade, ao elaborar projetos que visem auxiliar na geração de renda para o combate à miséria, conforme a fala abaixo:

Criança (grupo 2) – A gente fez esse projeto pra gente falar que gostaríamos de mais escolas, porque falta muita educação, analfabetismo aqui em Cuiabá, no Mato Grosso em si, na verdade no país. E mais hospitais, porque falta muito, tem muita gente que realmente precisa naquele exato momento e tem que ficar em espera. A gente também colocou muitos pontos turísticos, achei que ia ser uma boa ideia porque assim chamaria muito mais turistas, aumentando mais a renda da cidade e aí a gente podia desenvolver mais projetos, tirando muita gente da miséria. Ah, e construir mais prédios, pra ter mais espaço pra coisas públicas que estão... que eu considero mais importante.

Diante de um contexto em que o acentuado calor é característico da cidade, as crianças desenvolvem soluções, as quais podem ser caracterizadas enquanto *mágicas* para esse problema que causa desconforto, como “Criança (grupo 1) – [...] colocar uma cúpula na cidade e colocar um ar condicionado”.

O significado de segurança para as crianças demonstra como a ideia de higienização social tem sido partilhada em alguns grupos, e gradativamente sendo incorporada à representação delas, como nas falas a seguir:

Criança (externa) – É também aqui devia manter as casas do Porto sob vigilância (...) é viciados e moradores de rua entram dentro das casas, e que teve uma vez eles invadiram a casa de Barão de Melgaço.

Monitora – É mesmo? E o que é que a gente faz com eles?

Criança (externa) – Prende.

Criança (externa) – Mata. (risos).

Durante a mesma reflexão, a professora da classe questionou quanto às consequências dessa lógica, instrumentalizando as crianças com exemplos de sociedades que criam políticas para o controle populacional como a China. Incentivados à reflexão, as crianças se colocaram diante da possibilidade de eliminar o outro que não se adapta e desconstruindo o primeiro raciocínio, chegando à conclusão de que não querem um novo holocausto.

## 2. A cidade que não pensa a criança

A cidade vivenciada pelas crianças encontra-se algumas vezes restrita a determinados lugares e, segundo as mesmas, faltam possibilidades como espaços diferenciados de educação e cultura.

Criança (grupo1) – Eu quero falar... a gente deveria ter mais coisas para se divertir porque a única coisa que a gente faz aqui em Cuiabá é ficar em casa ou ir ao *shopping*, então a gente não tem nada para fazer aqui.

A cidade se apresenta para a criança como um ambiente de interações sociais que exerce influência e é influenciado por elas ao longo de seu processo de constituição da consciência e da identidade.

Sendo assim, a representação é compartilhada não apenas pelos discursos, mas pelas possibilidades ou impossibilidades de participação colocadas aos sujeitos. As crianças ouvidas demonstraram significar a cidade como um palco de decisão de quem pode votar.

Criança (grupo 1) – A gente, pelo menos, eu não posso votar ainda, então não vale. (risos de todos). A gente não tem um candidato bom, então a gente vota no menos ruim.

A representação de criança é descrita como aquela que não possui o poder, denunciando um panorama de invisibilidade cívica.

Criança (externa) – Mas a gente não tem poder em nada! A gente é um ninguém!

Criança (externa) – A gente é o começo de alguém... Aí, se tipo alguém de nós morrer, só a família vai se importar. O povo não vai lá chorar no meu túmulo.

A utilização deste discurso para definirem a si mesmas revela o compartilhamento de significados sobre uma representação de criança marcada por expectativas sociais, construídas com base na lógica adultocêntrica, que demarcam mais intensamente as impossibilidades do ser criança no âmbito de impactos e mudanças políticas. Isto não implica necessariamente em uma ausência total de participação política, o que pode ser demonstrado pelo discurso ora afirmando a si mesmas enquanto participantes das transformações sociais, ora enquanto desprovidas do poder de decisão nestas transformações.

As narrativas demonstraram indignação frente à corrupção e à atitude das pessoas que reelegem e reverenciam os políticos, ainda que esses já tenham sido julgados e reconhecidos por condutas repudiadas socialmente. Esse modo de se relacionar com a autoridade é questionado pelas crianças que se vêem em um movimento ambivalente em relação a elas mesmas, quanto à sua inclusão e responsabilidade neste processo. Refletindo sobre a cidade, as crianças ora se reconhecem como responsáveis por cuidar da cidade, ora dizem que “não votam”, demonstrando sua significação sobre visibilidade cívica.

A indignação também aparece diante de uma cultura do “promete, mas não cumpre” também identificada por elas em casa, quando os pais se comprometem em atividades com os filhos e não as realiza.

A representação da cidade se delineia a partir de um lugar que não foi planejado, mas foi se construindo de maneira que, na fala das crianças, não oferece estrutura para ser a capital do estado.

Criança (externa) – Eu acho que Cuiabá não deveria ser capital.

Monitora – É? Onde seria a capital? (...)

Criança (externa) – Uma nova cidade.

Monitora – A impressão minha, quando vocês falam, é que por vocês a gente passava uma borracha no passado para construir de agora em diante.

Criança (externa) – Mais ou menos...

Monitora – Como seria uma cidade sem passado?

Criança (externa) – Conforme o tempo passava seria passado.

Surgem no discurso algumas alternativas como construir uma nova capital, destruir Cuiabá e refazer a cidade. Tal alternativa marca a ausência do valor conferido à memória social e à historicidade. Neste sentido, no que se refere ao valor conferido à cidade, é possível discorrer acerca da noção de pertencimento que as crianças possuem em relação a este local,

visto que este pressupõe que os indivíduos se identifiquem com os espaços, e para isso é necessário que os mesmos tenham contribuído neste processo de construção, assim como tenham tido suas necessidades levadas em consideração para este planejamento. Durante as entrevistas foi levantada uma hipótese de que a maioria das crianças eram filhas de migrantes, fato que foi exposto quando as mesmas foram questionadas quanto à história da família na cidade, e algumas ressaltaram que a família delas é imigrante e não tem vínculos com esse local.

Entre os espaços privados, o *shopping* aparece como uma solução ao garantir o lazer e climatização amenizadora do calor, característico da cidade.

Monitora – Por que é que tem que ter *shopping*?

Criança (grupo 2) – Porque é como se fosse uma distração pro povo, aí tipo você... como Cuiabá é um lugar muito calor, quente quer dizer... E aí a gente quer ficar lá fora, mas não dá porque está quente, a gente acha que o *shopping* seria uma boa maneira de distração porque têm cinemas, lojas e a praça de alimentação.

Contudo, o grupo se colocou diante da questão da acessibilidade dos espaços, visto que algumas atividades ou espaços podem exigir um alto custo.

Criança (grupo 1) – Cara, em Chapada tudo que tem pra fazer você paga, toda diversão que você tem pra fazer custa mais de 100 reais.

Além de denunciarem em outros trechos das discussões que a cidade necessita de novos espaços de lazer e que estes sejam pensados pelas e para as crianças, os trechos acima falam da existência de alguns destes que podem ser frequentados, porém nem todos têm a possibilidade de chegar até eles, seja pela distância ou pelo investimento financeiro demandado. Deste modo, além de as crianças não participarem do planejamento dos espaços, algumas delas não tem a autorização de nem sequer frequentá-los, o que acaba por gerar um processo de exclusão da infância a partir do recorte da classe social a qual pertence, refletindo assim as lógicas sociais de organização.

## **Considerações Finais**

A metodologia utilizada na oficina contribuiu para ampliar o espaço de dúvida das crianças, funcionando como um ambiente potencializador de construções de novas mentalidades sociais, através das interações propiciadas pelos debates, permitindo aproximar-se deste outro, não familiar, podendo este ser a cidade ou os moradores dela que possuem outras vivências, em espaços ainda desconhecidos pelas crianças entrevistadas.

Os reflexos dessa vivência demonstraram ora novas possibilidades de ser e estar no espaço da cidade, incentivando o protagonismo infantil neste âmbito, ao proporcionar um espaço de discussão; ora a necessidade de intervenções nos processos educacionais, que visem a construção da visibilidade cívica de crianças.

É válido acrescentar que atividades como estas incitam as crianças a irem além das evidências no processo de construção de lógicas discursivas que organizem o mundo que as cerca, em meio às contradições que lhe são apresentadas.

Diante dos dados analisados identificou-se o princípio da contradição, ao perceber no discurso das crianças o exercício de organizar uma hipótese sobre o mundo diante de diversas representações, ancoradas em diferentes paradigmas. Os discursos evidenciaram como as representações sociais das crianças estão ancoradas na condição de invisibilidade cívica, visto que as mesmas identificam e assumem o lugar de que não são investidas de poder por não possuírem o direito ao voto.

Assim, de acordo com Sarmiento (2007), “Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro de referencial de destinatários políticos, designem-se eles como ‘cidadãos’, ‘contribuintes’, ‘patrícios’ ou mesmo ‘povo’” (IBIDEM, p. 38). Nota-se que esta condição de invisibilidade consequentemente estende-se em direção a um panorama político, no qual as decisões tomadas não levam em consideração seus possíveis impactos sociais para as diferentes gerações, em especial a infantil.

## **Referências**

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELA, Sergio. **Núcleos de significação como Instrumento para a Aprecensão da Constituição dos Sentidos**. São Paulo: Psicologia Ciência e Profissão, 2006, p. 222-245.

ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. in: ALMEIDA, A.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A.(orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em: 25 mar 2014.

CASTORINA, José Antonio; KAPLAN, Carina Viviana. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 9 - 27.

CASTORINA, José Antônio. A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 37-63.

CASTORINA, José Antonio. **The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective**. Papers on Social Representations. Peer Reviewed Online Journal. Vol. 19.1. 2010, p. 18.1 – 18.18. Disponível em: <[http:// www.psych.lase.ac.uk/psr/](http://www.psych.lase.ac.uk/psr/)>. Acesso em 03 mar 2014.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-Josée; FEUERHAHN, Nelly. A representação social na infância. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 281 – 299.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (orgs). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLON, Suzana Inês. A subjetividade e o sujeito na construção do conceito de consciência e na definição da relação constitutiva eu-outro. In: \_\_\_\_\_. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 97- 147.

MOTTA, Flávia M.N. De criança a alunos: **Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: **Infância (in)visível**. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). Araraquara, SP: Junquera&Marin, 2007, p. 25-49.

SILVEIRA, Giovanna Lobianco. **Berçário como lugar:** significações segundo profissionais de Educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá. 2013. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

PRESTES, Zoia Ribeiro (2010). **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília, Tese de Doutorado, Universidade de Brasília.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A crise dos sete anos.** Tradução instrumental para fins didáticos, por Achilles Delari Junior. Produção voluntária independente: Umuarama, 2009. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/criset.pdf>>. Acesso em: 25 mar 2014. (a)

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009. (b)