



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**TAYNARA APARECIDA DE SOUSA CAVALCANTE**

**INFÂNCIA E CRIANÇA: UM ESTUDO NO REASSENTAMENTO URBANO  
COLETIVO (RUC) SÃO JOAQUIM, ALTAMIRA - PA**

Altamira, Pará  
2021

Taynara Aparecida de Sousa Cavalcante

**INFÂNCIA E CRIANÇA: UM ESTUDO NO REASSENTAMENTO URBANO  
COLETIVO (RUC) SÃO JOAQUIM, ALTAMIRA - PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação do Campus Universitário de  
Altamira da Universidade Federal do Pará, para  
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Gonçalves de Freitas

Altamira – Pará  
2021

---

D278i de Sousa Cavalcante, Taynara Aparecida.  
Infância e Criança: : UM ESTUDO NO REASSENTAMENTO  
URBANO COLETIVO (RUC) SÃO JOAQUIM, ALTAMIRA -  
PA / Taynara Aparecida de Sousa Cavalcante. — 2021.  
41 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Léia Gonçalves de Freitas Trabalho de  
Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de  
Educação, Altamira, 2021.

1. Criança. 2. remanejamento. 3. sociocultura. I. Título.

CDD 301.4314

---

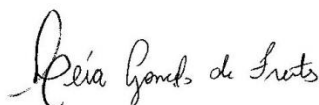
**INFÂNCIA E CRIANÇA: UM ESTUDO NO REASSENTAMENTO URBANO  
COLETIVO (RUC) SÃO JOAQUIM, ALTAMIRA - PA**

Elaborado por Taynara Aparecida de Sousa Cavalcante

Como requisito parcial para obtenção do grau de

**Licenciada em Pedagogia**

**Aprovado em 10 / setembro / 2021**



---

Profa. Dra. Léia Gonçalves de Freitas  
(Orientadora)



---

Prof. Me. Rozinaldo Ribeiro da Silva  
(Membro da Banca Examinadora)

---

Profa. Ma. Joselma Fernandes do Nascimento  
(Membro da Banca Examinadora)

A todos (as) profissionais da educação, em especial os (as) professores (as) do município de Altamira-PA. Às famílias remanejadas, em particular às crianças que contribuíram para a pesquisa. À minha mãe (*in memoriam*) que me inspirou, incentivou e permaneceu sempre comigo, mas partiu recentemente deixando saudades.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por saber que sem Ele nada seria possível. Obrigada meu Deus por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos, me reerguer nos momentos mais difíceis e por ser tão presente na minha vida.

Mãe, infelizmente a senhora não vai tomar conhecimento das seguintes palavras de agradecimento, mas preciso explicar minha eterna gratidão à senhora. Foram vinte e um anos ao seu lado para me tornar a pessoa que sou hoje. Agradeço por ter sido forte, honesta, batalhadora, trabalhadora, amiga, amável e compreensiva. A senhora viveu por mim e pelo meu irmão e se foi na certeza que tínhamos nos tornados pessoas do bem. Enquanto aqui viver, a senhora será para sempre meu exemplo e força.

Ao meu pai José Adailton e, em especial, ao meu irmão Juninho, de quem me orgulho, que acreditou em mim, comemora cada conquista, me incentivou nas tribulações e que, acima de tudo, sonha comigo e acredita na minha capacidade.

Agradeço ao meu marido João Renato por todo incentivo e força depositada, por ser tão companheiro e presente na minha vida, estando comigo e trilhando um longo caminho do início ao fim do curso. Te amo!

Agradeço a Profa. Dra. Léia Gonçalves de Freitas pelo convite para participar como bolsista em seu projeto, pela oportunidade de me orientar até a conclusão deste trabalho, pela dedicação, pelo tempo, pela preocupação e por me auxiliar com tanta paciência e maestria.

Obrigada às minhas amigas Laiane, Andrya, Renara e Jhennifer pela contribuição e entrega, nesses quase cinco anos de faculdade. Conhecer-las tornou o processo acadêmico mais divertido e leve. Iniciamos e finalizamos unidas e agradeço a ajuda, atenção e cuidado que tiveram comigo.

Às colegas da turma de Licenciatura em Pedagogia, ano 2017, que participaram da minha vida durante o curso, em especial Jucenilda e Cléa, com as quais tive o prazer de participar no projeto durante um ano. À Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, por todo acolhimento durante esses anos. Aos diretores, coordenadores, administração e, em especial, aos docentes que ministraram as disciplinas, compartilhando conhecimento e experiências. Agradeço também pela compreensão e auxílio, sem vocês não seria possível chegar até aqui.

Estendo meus sinceros agradecimentos à banca examinadora composta pelos docentes Rozinaldo Ribeiro da Silva e Joselma Fernandes do Nascimento, por aceitarem o convite para avaliar meu trabalho.

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>2 Criança e infância: noções introdutórias sobre representações, sentimentos e concepções .....</b>	<b>12</b>
2.1 Criança e Infância para Philippe Ariés .....	13
2.2 A ideia de infância para Jean Jacques Rousseau .....	17
2.3 Notas introdutórias .....	19
<b>3 Criança e infância no RUC São Joaquim: diálogos contextuais .....</b>	<b>21</b>
<b>4 Memórias da infância no RUC São Joaquim: resultados e discussões .....</b>	<b>28</b>
<b>5 Considerações finais .....</b>	<b>37</b>
<b>6 Referências .....</b>	<b>38</b>

## INFÂNCIA E CRIANÇA: UM ESTUDO NO REASSENTAMENTO URBANO COLETIVO (RUC) SÃO JOAQUIM, ALTAMIRA - PA

### RESUMO

A construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE Belo Monte) gerou significativas mudanças sociais e culturais no município de Altamira-Pará, alterando o cotidiano das crianças que viviam em áreas classificadas como zonas de risco e vulnerabilidade social. Essas crianças, juntamente com suas famílias, foram remanejadas para os chamados Reassentamento Urbano Coletivo (RUC), o que implicou em alterações dos seus modos de ser e de viver a infância. Nesse sentido, buscou-se analisar como as crianças (res)significam a infância nesse novo cenário habitacional. Trata-se de uma pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa, realizada com cinquenta crianças de seis a doze anos de idade. Os resultados demonstram que o remanejamento das crianças e, conseqüentemente as quebra de vínculos, se desdobrou em experiências e vivências cotidianas diversificadas, resultando em novos arranjos espaciais e, sobretudo, em novas formas de ser e estar em diferentes lugares. Contudo, os novos arranjos espaciais, construídos pelas crianças, evidencia a existência dialógica entre a dimensão social e cultural de forma singular e significativa para os aspectos subjetivos, afetivos e de interação humana.

**Palavras – chave:** crianças; remanejamento; sociocultura.

### ABSTRACT

The construction of the Belo Monte Hydroelectric Plant (UHE Belo Monte) generated significant social and cultural changes in the municipality of Altamira-Pará, altering the daily lives of children living in areas classified as risk and social vulnerability zones. These children, along with their families, were relocated to the so-called Collective Urban Resettlement (RUC), which implied changes in their ways of being and living their childhood. In this sense, we sought to analyze how children (res)mean childhood in this new housing scenario. This is an ethnographic research with a qualitative approach, carried out with fifty children from six to twelve years old. The results demonstrate that the relocation of children and, consequently, the breaking of bonds, unfolded in diversified daily experiences and experiences, resulting in new spatial arrangements and, above all, in new ways of being and being in different places. However, the new spatial arrangements, built by the children, show the dialogic existence between the social and cultural dimension in a unique and significant way for the subjective, affective and human interaction aspects.

**Keywords:** children; relocation; sociocultura.

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto da UHE de Belo Monte, inicialmente chamado *Kararaô*, foi proposto na década de 1980, durante o Governo Militar (1964-1985). Porém, em razão dos protestos dos povos indígenas e vários movimentos sociais, a construção permaneceu embargada por trinta anos, sendo considerado um dos processos conflitivos mais longo na história do país (FLEURY; ALMEIDA, 2013).

Nos idos de 2010, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – (IBAMA), concedeu a licença prévia e, em junho de 2011 foi assinada a Licença de Instalação n.º 795/2011 da maior usina hidrelétrica inteiramente brasileira, sendo a terceira maior do mundo, localizada no estado do Pará, abrangendo as cidades de Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio. “Sua potência instalada será de 11.233 MW, em um lago de 516 km² [...] o que fará com que seja a maior usina hidrelétrica inteiramente brasileira” (BARROSO, et. al, 2019, p. 107).

Oficialmente, a UHE Belo Monte começou a ser construída em 2011 e desde então foi visível a insatisfação da sociedade civil organizada, especificamente dos movimentos sociais locais, que reivindicaram e protestaram a favor de melhor qualidade de vida e por condicionantes viáveis para a população altamirense e região. Os principais movimentos reivindicadores foram o Movimentos de Mulheres, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento Xingu Vivo para Sempre (MELO; CORDEIRO; ALMEIDA, 2021).

Com o empreendimento, o município de Altamira foi bruscamente afetado, sendo previsto que parte de seus bairros seriam inundados, por isso, aproximadamente oito mil famílias foram remanejadas e tiveram suas casas demolidas (NORTE ENERGIA, 2017). Além disso, houve um significativo aumento do número de violência sexual contra crianças e adolescentes, da prostituição, da violência física, de assassinatos e de violência contra mulheres. Esse fenômeno, segundo Oliveira (2014) ao afirmar que “[...] os locais impactados por grandes obras apresentam um acelerado crescimento de casos de violência”.

As famílias diretamente afetadas pela construção da hidrelétrica tiveram duas possibilidades de desapropriação: a primeira foi por meio de indenização monetária, na qual o valor variava e era calculado de acordo com o tamanho do terreno; e a segunda foi o remanejamento para os Reassentamento Urbano Coletivo – RUCs (CHAVES; MONZONI; ARTUSO, 2019).

Esse processo tortuoso gerou grandes mudanças sociais para as famílias e para as crianças altamirenses. Foi nesse contexto de transformação social e cultural para infância que problematizamos como as crianças têm vivenciado e protagonizado em seu cotidiano os valores e sentidos que marcam suas identidades, assim como, seus processos de autoconhecimento e ressignificação da infância. O interesse pela problemática surgiu em 2019, quando fui bolsista pelo projeto “A infância no contexto da obra da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: o que dizem as crianças remanejadas em Altamira – PA”. Além disso, tais discussões permeavam o Grupo de Estudo e Pesquisa Infância Amazônica e Formação Docente (GEPIAFD), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, onde venho pesquisando sobre a temática, com destaque para o processo de (res)significação da infância das crianças remanejadas para o RUC São Joaquim.

A relevância social e acadêmica desta pesquisa está na necessidade de compreensão de como a vida das crianças sofreu mudanças após a implementação da UHE Belo Monte, que desencadeou o remanejamento compulsório não só de espaço, mas de cultura, de lazer e de identidade. Além disso, tal estudo também é relevante para sensibilização de que as crianças remanejadas são sujeitos de direitos e precisam ter condições dignas de viver em ambiente saudável, ter os costumes, brincadeiras e vínculos afetivos protegidos e garantidos, como é previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei N ° 8.069 de 1990.

Entende-se ainda que a construção da UHE de Belo Monte impactou diretamente nos aspectos socioculturais e econômicos das crianças, que por sua vez tiveram que (re)inventar novas formas de convivência, principalmente porque nem ao menos puderam expressar suas opiniões, uma vez que “nenhum grupo de crianças e adolescentes, residentes em algum dos municípios que compõem a mesorregião do Xingu, foi consultado ou teve espaço para expressar seus interesses e necessidades” (OLIVEIRA, 2014, p. 53). Nesse sentido, essa pesquisa contou com 50 crianças de seis a doze anos de idade como sujeitos participantes. Essas crianças foram ouvidas durante os anos de 2019 e 2020, cujo objetivo geral foi analisar a (res)significação da infância no novo espaço de habitação, no bairro que surge para os chamados “remanejados” da UHE Belo Monte.

Estudar a infância e o cotidiano da criança remanejada significa compreendê-la nas suas dimensões sociais e culturais, visto que elas são sujeitos ativos que se estruturam e se adaptam pelo ambiente sociocultural, dado que o deslocamento da criança para esses reassentamentos acarreta a “perda do espaço concreto de moradia e sobrevivência, e, conseqüentemente, das referências culturais, econômicas, sociais e espaciais” (WANDERLEY, 2009, p. 480), o que

requer delas um processo de ressocialização, devido às particularidades que agora passam a delinear novas vivências e novos espaços.

O conceito de cotidiano adotado aqui é a partir dos estudos Bakhtin (2006, p. 113), para quem o cotidiano é permeado por ideologias socioculturais dos sujeitos, constituindo-se no “domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos”.

Segundo Pinho (2014), às crianças altamirenses tiveram seus lares destruídos e seus vínculos afetivos e familiares desfeitos. Com toda essa mudança a cultura foi modificada, as brincadeiras e o lazer alterados e a paisagem destruída. Ademais, segundo Freitas e Nery (2016, p. 122) “o momento em que passam as crianças altamirenses é crucial, elas foram violentamente impactadas, gerando assim rupturas sociais e culturais”.

Em relação à metodologia, optou-se pela pesquisa etnográfica, acrescida da produção de desenhos elaborados pelas 50 crianças e da observação do cotidiano infantil. André (1995) nos lembra de que o trabalho do pesquisador etnográfico é o de observar, registrar e descrever o processo, sempre em sintonia com as escolhas teóricas, pois, no método etnográfico, a descrição densa é fundamental, muito embora, há um forte movimento para considerar os enfoques interpretativos e críticos.

Os participantes dessa pesquisa, foram crianças com idades de 06 a 12 anos incompletos, estudantes da rede pública e matriculados na instituição de ensino localizada no RUC São Joaquim. A pesquisa desenvolveu-se nas manhãs de sábado, por meio de encontros com duração de duas horas e meia. Nesses encontros, foram produzidos desenhos e brincadeiras lúdicas e tradicionais sugeridas pelas crianças.

A escolha pela produção dos desenhos ocorre porque concordamos com Vygotsky (1991, p. 134) quando ele afirmar que o desenho é uma das formas da criança atribuir significação às coisas, sendo que “os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”.

A atribuição que as crianças dão ao desenho corresponde à percepção que elas têm do objeto em si, da realidade conceituada, material e não material. Primeiramente, ocorre o reconhecimento do objeto representado após a realização do desenho, em seguida, a criança expressa por meio da fala o significado da ação gráfica, identificada a analogia do objeto. Por último, ocorre o ato gráfico, manifestado pela verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação. As crianças, por meio dos desenhos, manifestam um perfil peculiar das práticas cotidianas como um produto histórico-social sobre sua infância, quando imersa em meio a signos e significados que nem sempre é expresso por palavras. Estes signos culturais,

quando compreendidos, são dotados de um sentido próprio, mas também revelam ideologias que sofrem influência de diversos esquemas e suas variantes, de acordo com as tendências dominantes da apreensão das vivências e suas experiências cotidianas (VYGOTSKY, 1991).

Sobre a técnica da observação, Severino (2007, p. 125) destaca que ela “é todo o procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É uma etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”.

Em relação ao *lócus* da pesquisa, o RUC São Joaquim, localiza-se no município de Altamira, sendo o segundo loteamento construído pela Norte Energia. Nesse espaço, as famílias teriam acesso a instituições escolares, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), espaço de lazer, saneamento básico, água tratada, rede de esgoto, unidades de saúde, mas, o que encontramos foi um saneamento quase inexistente e atendimento da rede de assistência e proteção à infância ineficiente.

Pesquisar as infâncias do RUC São Joaquim requereu um olhar mais aguçado para duas questões que se entrecruzam: 1) compreensão de infância como produção social e “como o próprio objeto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de ação” (SARMENTO, 2013, p. 7). Assim como, com seus ritos, especificidades, complexidades, direitos a diferença cultural, suas simbologias, ideologias e história que marcam e demarcam territórios e lugares, que criam e recriam seus modos de pensar, de ser, de agir, enfim, de viver e de ser criança (KRAMER, 2007); e 2) a compreensão de criança como sujeito de direito sociocultural, sendo necessário que na pesquisa “as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva” (SARMENTO, 2013, p. 7).

Estruturalmente, este estudo está apresentado em três seções: 1) apresenta-se uma revisão de literatura acerca da infância no Brasil; 2) discute-se e analisa-se os dados da pesquisa; 3) apresenta-se as considerações finais, apontando os resultados encontrados durante a pesquisa.

## **2 CRIANÇA E INFÂNCIA: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE REPRESENTAÇÕES, SENTIMENTOS E CONCEPÇÕES**

Nesta seção discutimos e analisamos os termos “criança” e “infância” construídos e transformados historicamente, considerando os processos socioculturais da sociedade. Tal tarefa é realizada a partir das contribuições de Philippe Ariès (1978), no livro *História Social da Criança e da Família*, no qual o autor analisa e faz contribuições sobre as concepções de

infância. Ariès (1978) apresenta em sua obra discussões conceituais sobre representações, sentimentos e concepções de infâncias articuladas a iconografias, cuja tese é pontuar a existência da infância desconhecida e o entendimento do conceito da criança como sujeitos socioculturais e políticos.

Os pensamentos do filósofo Jean Rousseau são fundamentais e decisivos para a compreensão da criança, sendo considerado um dos maiores precursores nessa temática. As observações realizadas por Rousseau em seu livro *Emílio ou da Educação* (1762), é um divisor de águas para a compreensão sobre crianças para o Oriente.

Optamos, portanto, em apontar o processo historicamente da criança e da infância através da literatura, embasando-se nos autores: Ariès e Rousseau os quais consideramos basilar nesta temática. Em seguida realizaremos um estudo sobre as transformações acerca dos termos “criança” e infância, juntamente com autores contemporâneos, como: Rousseau (2004); Andrade (2010); Kuhlmann Júnior (1998); Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004); Mello (2007); Quinteiro (2002); Kramer (2007), Muller e Redin (2007), dentre outros.

## 2.1 Criança e Infância para Philippe Ariès

A historiografia sobre a infância, de acordo com Ariès (1981), evidencia divergências conceituais sobre os termos “criança” e “infância”, pois a criança sempre existiu, mas o sentimento pela infância era ausente até o século XII e a arte medieval não a representava porque não havia lugar para a infância no mundo. Por um longo período a criança “não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.18). O que a diferenciava a criança do adulto era unicamente o tamanho físico. Nesse contexto,

o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p.156).

O fato de existir criança não significava sua representação, pois não era compreendida e tratada com particularidades e cuidados necessários. De acordo com Ariès (1981, p. 52) “a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas, tenham sido próprias da arte grega”, sendo, portanto, os primeiros a representar iconograficamente a criança e suas particularidades, como expressões faciais.

Somente por volta do século XII é que essas representações vão surgindo, destaca-se primeiramente “a representação do anjo, sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente” (ARIÈS, 1981, p. 52). E depois um segundo tipo de criança, que seria o “modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou a Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria” (ARIÈS, 1981, p. 53). E, o terceiro tipo de criança foi o que apareceu na fase gótica, a criança nua,

O menino Jesus quase nunca era representado despido. Na maioria dos casos, aparecia, como as outras crianças de sua idade, castamente enrolado em cueiros ou vestida com uma camisa ou uma camisola. Ele só se desnudava no final da idade média (ARIÈS, 1981, p. 53).

Diante dessas representações, o autor afirma que a criança passou a ser vista com maior evidência nos quadros e, conseqüentemente, suas famílias representavam essas imagens. Assim, “a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança na multidão, mas ressaltada no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando” (ARIÈS, 1981, p. 55).

O motivo das crianças estarem representadas nos quadros com multidões de adultos, para Ariès (1981), sugere duas variações de ideias:

primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; o segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco, e se comprazia em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

Essas representações foram fundamentais, segundo o autor, para materializar tendencialmente a separação do mundo da criança do mundo adulto e anunciar o sentimento de infância. Nesse período, ainda não existia uma particularidade da infância, pois os estudos sobre as especificidades infantis e seu desenvolvimento sociocultural eram preliminares, sendo, portanto, as crianças “negligenciadas”. Ariès (1981, p. 10) considera que a criança nem chegava a sair de uma espécie de anonimato e “quando ela conseguia superar os primeiros perigos e sobreviver ao tempo da paparicação, era comum que passasse a viver em outra casa que não a de sua família.

Outra questão apontada pelo autor era o alto índice de mortalidade infantil, consequência direta e inevitável da demografia da época (ARIÈS, 1981). Quando sobreviviam, eram realocadas em casas aleatórias sem afeto e carinho por parte dos próprios pais, situação

comum e naturalizada no período histórico já que a família não tinha função afetiva”. O autor ressalta que

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amas e criados, crianças e velhos, mulheres e homens. A criança estava por toda parte, inserida no meio dos adultos, sem nenhuma restrição ou espaços específicos para o seu desenvolvimento. A escola substituiu o papel da família no processo educacional, [...] isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (ARIÈS, 1981, p.11).

Inserida em um novo contexto, separada dos adultos e vivendo isolada do convívio da sociedade, em instituições de regime de internato, a criança era moralizada, sendo “uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovidos pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à igreja, às leis ou ao Estado” (ARIÈS, 1981, p. 10). Era a possibilidade da distinção entre a criança e o adulto e a preocupação de tratamentos de acordo com a idade cronológica. Nesse contexto,

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p. 12).

Com isso, a criança passou a ser vista por sua família como uma pessoa importante e sua perda era sentida e compreendida, situação definida por Ariès (1981) como afeto familiar e preocupação com o bem-estar da criança.

A distinção da vestimenta, também foi uma mudança significativa no quadro de representação da criança, pois “o traje tinha uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças” (ARIÈS, 1981, p. 157). Isso provocou um novo sentimento pela criança, o de paparicação, “em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos” (ARIÈS, 1981, p. 158).

No tocante aos sentimentos de infância destacamos dois: 1) paparicação, surgindo no meio familiar e expandido para a sociedade de forma natural; e 2) moralização, surgiu de fonte exterior à família, dos eclesiásticos ou dos homens da lei e de um maior número de moralistas do século XVII. Os moralistas haviam-se tornado sensíveis e recusavam-se a considerar as crianças como um brinquedo, para eles, as crianças eram criaturas frágeis de Deus. O

movimento moralista alterou os costumes, hábitos e educação familiar, sendo a criança entendida diferentemente do adulto, precisando ser preservada da sujeira da vida e principalmente da sexualidade (ARIÈS, 1981).

Além das idades da vida é possível observar, nessa classificação, os momentos de brincadeiras liberado para as crianças até os sete anos. As brincadeiras, geralmente, eram cavalo de pau, boneca, moinho ou pássaros amarrados. Após aos setes anos se iniciava a idade da escola, em que os meninos aprendiam a ler ou simplesmente segurar um livro e um estojo e as meninas aprendiam a fiar. Depois, a idade do amor ou dos esportes, das festas, dos passeios, de rapazes e moças. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria. E por fim, as idades sedentárias (ARIÈS, 1981).

Essa discussão, para Ariès (1981), foi fundamental, pois abriu espaço para se debater as questões relacionadas à infância como representações, sentimentos e concepções. A concepção do “adulto em miniatura” foi a mais conhecida pelos estudiosos até hoje, devido aos impactos causados à educação. Tal expressão foi utilizada para caracterizar as crianças durante a Idade Média, pois não se tinha “nenhuma das características da infância eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos” (ARIÈS, 1981 p. 51). Na Figura 1 estão representados os três movimentos sobre o estudo da infância, nos ajudando a melhor visualizar esse importante processo na historiografia da infância, bem como compreender atualmente as definições conceituais sobre criança e infância, seja no contexto literário ou nos instrumentos que asseguram e garantem os direitos das crianças, sobretudo, os brasileiros.

Figura 1 – Movimentos no estudo da infância



Fonte: elaborado pela autora.

## 2.2 A ideia de infância para Jean Jacques Rousseau

Os pensamentos de Rousseau, sobre a criança em seu livro “Emílio ou da Educação”, foram fundamentais para a compreensão da infância. O filósofo educacional como ficou conhecido, cria uma concepção sobre infância através do seu trabalho com Emílio, uma criança a qual Rousseau, observou por vinte anos, o desenvolvimento do menino. Sendo considerando uma das primeiras literaturas a falar sobre a infância.

Para corroborar Dalbosco (2011) “O Emílio ou da Educação é uma das poucas obras da história da cultura ocidental que consegue vincular organicamente filosofia e pedagogia, mostrando-nos a origem filosófica dos problemas pedagógicos e, ao mesmo tempo, a base pedagógica do genuíno exercício filosófico”.

Assim, Rousseau ficou conhecido por analisar como as crianças eram tratadas em sua época e como deveriam ser respeitadas. Para o autor não se tinha conhecimento sobre a infância, ao afirmar que:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

A ideia que se tinha sobre a criança era do adulto em miniatura, sendo considerada como indesejada, um ser incompleto, inacabável e com limitações. A partir das análises de Rousseau as crianças passam a ser vistas com amor “Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto.” (ROUSSEAU, 2004, p.72).

Em seu livro, o autor propõe reflexões aos leitores, com isso:

Quem de nós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? (...) Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida. (ROUSSEAU, 2004, p. 72- 73).

A todo momento, Rousseau remete às particularidades de ser criança e a simplicidade de viver essa fase. Através das indagações, o autor questiona as ações humanas “queixamo-nos da

condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança.” (ROUSSEAU, 2004 p.9).

Em uma de suas análises o filósofo educacional, conclui que para chegarmos a fase adulta passamos pela fase criança. Com isso, “Rousseau irá refletir sobre o lugar da infância na ordem da vida humana. E, então, descobrirá que a infância é uma das etapas evolutivas mais importantes do processo de maturação do Homem e, possui, justamente por isso, um valor em si mesma” (DOZOL, 2006 p.52).

Em relação ao sentimento da criança, Rousseau afirmar que o primeiro sentimento [...] é amar a si mesma, e o segundo que deriva do primeiro, é amar os que lhe são próximos”. (ROUSSEAU, 2004 p. 289). O autor, considera a criança sem maldade com bons sentimentos incapaz de “fazer mal a ninguém” (Rousseau, 2004 p.115). Assim “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias. Nada é menos sensato do que a elas querer substituir as nossas e preferiria exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura a exigir que tivesse julgamento aos dez anos (ROUSSEAU, 2004 p. 91-92).

O autor descreve a infância com genuinidade e bondade, seres incapazes de maldade. Defendo a liberdade para a criança:

Julgais que esse tempo de liberdade seja perdido para ele? Pelo contrário, será melhor empregado, pois é assim que ensinareis a não perder um só momento de um tempo precioso; mas, se começardes a agir antes de saber o que é preciso fazer, agireis ao acaso. Sujeito a vos enganardes, será preciso voltardes atrás. Estareis mais afastado do fim do que se tivésseis sido menos apressado para atingi-lo. Assim, não façais como o avaro que perde muito por não querer perder nada. Sacrificai na infância um tempo que ganhareis com juros numa idade avançada. O médico sábio não dá estouvadamente receitas à primeira vista, mas primeiro estuda o temperamento do doente antes de lhe prescrever qualquer coisa; começa a tratá-lo tarde, mas cura-o, ao passo que o médico apressado demais o mata. (ROUSSEAU, 2004 p.98).

A concepção de Rousseau sobre a infância, corresponde a uma análise histórica sobre como essas crianças eram vistas e tratadas nessa época. Quando o filósofo discorre em seu livro através de reflexões o autor além de narrar particularidades sobre a criança, convida o leitor a se colocar no lugar da criança. A criança e a infância para Rousseau é um ser de bondade, que precisa de liberdade para viver essa fase, amando ao próximo.

As contribuições de Rousseau, naquela época divergia da ideia da sociedade oriental que considerava as crianças como adultos em miniaturas, homens incompletos, seres inacabáveis, inviáveis para a sociedade e sem serventia. A partir dessas contribuições a criança passou a ser vista com novos olhares e cuidados. Além disso, a educação pensada pelo educador amplia o campo de possibilidade para as crianças.

Nesse sentido, buscamos compreender a infância por Rousseau que possui grande relevância para a compreensão da temática em questões educacionais, contribuindo com os pensamentos sobre a infância vivenciada em sua época.

### 2.3 Nota introdutórias

Diante dos expostos históricos por Ariès e Rousseau, traçamos uma linha com a modernidade, a fim de compreender como a sociedade atual compreende a criança e a infância:

No Brasil, a Lei Nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi o mais significativo texto com alterações sobre as definições conceituais acerca dos termos criança e infância. Suas orientações preveem que as crianças são sujeitos de direitos, sem prejuízos na proteção integral do “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, p. 2). São consideradas crianças todas as pessoas com até 12 anos incompletos.

Fundamentado nesses princípios, Andrade (2010), em sua abordagem sobre o termo infância, considera que ela

apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modificasse conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variedades sociais como raça, etnia e condição social (ANDRADE, 2010, p. 55).

Segundo Kuhlmann Júnior (1998, p. 16), a infância “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais”. Os autores supracitados concordam sobre as diferentes possibilidades existentes sobre o termo infância, pontuando que em cada momento histórico houve significados divergentes sobre, em decorrência do processo evolutivo da sociedade e dos povos.

Os termos criança e infância são apresentados na literatura científica de formas distintas, embora exista um equívoco em compará-las. Para Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004),

a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 16).

A partir das análises dos autores, pode-se entender a infância como uma condição social e criança como o sujeito, sendo essa última uma fase que todos os seres humanos passam inevitavelmente, enquanto a primeira precisa ser vivida e sentida. Desse modo “a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.28).

Para Mello (2007, p. 90), a “infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. As crianças desenvolvem sentidos próprios e opiniões, construindo sua própria identidade histórica. Contudo, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) ressaltam que, embora a criança seja autora da sua história, a história nunca é narrada na primeira pessoa, os adultos que assumem o papel de definir o que é ser criança, logo silenciando o autor, ou seja a criança. Logo,

se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 16)

É possível pensar que não há uma história da criança e sim uma história sobre a criança, na qual:

os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? (QUINTEIRO, 2002, p. 22).

A criança é um sujeito de direito, contudo, historicamente silenciada e narrada na terceira pessoa, o que sabemos sobre a infância é contada por adultos e não pela criança.

Sendo matéria de estudos e pesquisas, os termos “criança” e “infância” vêm ao longo do tempo sendo atualizados. Para Kramer (2007, p. 13), por exemplo, “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. Além disso, ele é mutável e nem sempre existiu da mesma maneira, ao contrário, “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade” (KRAMER, 2007, p. 14). Nesse entendimento, o termo infância é uma condição social e a palavra criança é o sujeito, tal como afirmam Muller e Redin (2007, p. 12), “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”.

As concepções de criança e infância que conhecemos hoje passaram por mudanças, variando conforme o tempo e a sociedade.

A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história. As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p.98).

Compreendida como um sujeito de direito, a criança tem liberdade de expressão, de construir sua própria identidade e, ao mesmo tempo, de criar e recriar mecanismos particulares e específicos que a diferenciem em seu desenvolvimento social, cultural e afetivo. Como previsto na Declaração de Genebra (1924), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Declaração dos Direitos das Crianças (1959), na Convenção Internacional Sobre os Direitos das Crianças (1989), nos estatutos internacionais interessados no bem-estar da criança, bem como na Constituição Federal Brasileira (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 reconhece a necessidade de proteção à infância. No Artigo 227 fica estabelecido que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esses direitos reservados às crianças são deveres a serem cumpridos pelo estado, pela família e pela sociedade como um todo, priorizando garantir sua efetivação no território brasileiro. No município de Altamira-PA, essas questões não se diferem, especialmente porque desde sua fundação, em 1911, a infância altamirense sempre esteve à mercê da falta de políticas públicas. Seus direitos têm sido violados e desconsiderados, sobretudo, durante a construção da UHE de Belo Monte, o que evidencia a falta de comprometimento e sensibilidade com a infância, anunciando uma violência simbólica expressa de forma sociocultural e histórica, modificando e (in)visibilizando o cotidiano infantil (FREITAS, 2019).

### **3 CRIANÇA E INFÂNCIA NO RUC SÃO JOAQUIM: DIÁLOGOS CONTEXTUAIS**

O RUC São Joaquim está distante do centro da cidade, hospitais, delegacia, corpo de bombeiro, espaços de lazer e do Rio Xingu. Esse bairro foi estruturado de acordo com um projeto original de Reassentamento Urbano e Coletivo, da Empresa Norte Energia S/A<sup>1</sup>. Dentre os cinco RUCs construídos para o remanejamento das crianças e suas famílias, o São Joaquim é o mais centralizado. Segue uma imagem do bairro (Figura 2):

Figura 2 – RUC São Joaquim no ano de 2019



Fonte: Google Earth.

Nessa imagem (Figura 2) é possível observar o reassentamento onde foi realizada a pesquisa. A Norte Energia planejou e construiu casas padronizadas com uma área de 63m<sup>2</sup>, três quartos, dois banheiros e sala e cozinha conjugada. Sua infraestrutura conta com piso e telhas de cerâmica e forro de laje.

Com a construção dos RUCs, houve uma segregação interna e externa, evidenciando uma exclusão socioeconômica e cultural da população. Para Alves e Meda (2018, p. 188) “uma moradia excluída no contexto socioespacial é uma moradia marginalizada”. Também ficou evidente situações de preconceito e discriminação, por isso famílias tendem a se isolar e serem isoladas, os bairros são denominados de periféricos e considerados perigosos pela população local (AMARAL; CARVALHO; HERRERA, 2019). A distância geográfica do RUC prejudica a locomoção dos moradores, já que há precariedade no transporte público coletivo.

<sup>1</sup> “A Norte Energia S.A. é responsável pela construção e operação da maior usina 100% brasileira: a Usina Hidrelétrica Belo Monte. Constituída sob a forma de Sociedade de Propósito Específico (SPE), a Companhia venceu o leilão de concessão em 20 abril de 2010. O prazo de gerenciamento da Usina pela Norte Energia, definido no contrato de concessão, é de 35 anos. Ao assumir o desafio de construir e operar a UHE Belo Monte, a Norte Energia firmou o compromisso de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, por meio da geração de energia elétrica limpa, renovável, confiável e a preço justo, utilizando o potencial hidrelétrico do rio Xingu” (disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br/pt-br/norte-energia>).

Conseqüentemente, o lazer e o convívio social foram agravados, pois houve alteração nos modos e formas de participação na cidade.

Nesse contexto, as crianças foram diretamente impactadas, já que tiveram que dar novos significados às suas vivências e experiências cotidianas, por isso, a necessidade de escutá-las. Muller e Redin (2007), ao afirmarem que a criança não chega a ser ouvida nos estudos que investigam “o que é ser criança” ou “como é ser criança”, defende a ideia da oralidade e da representação por meio de mapa mental. A criança ao narrar seu cotidiano, conta sua própria história, fala, representa e expressa vivências sociais e culturais. Assim,

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pretende a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo um contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico (KRAMER, 2007, p. 79).

Essa pesquisa buscou identificar o que as crianças pensam sobre “o que é ser criança” e “o que é infância”. Seguem respectivamente os posicionamentos de Hanna, Iana, Juliana, Marcia e Olga:

*É... bom! É a gente brincar, se divertir (HANNA, 8 anos de idade).*

*Ah! É brincar muito, quando eu estou crescendo um pouco aí é estudar para mim (IANA, 9 anos de idade).*

*Poder brincar é poder ir para o parque tomar sorvete é brincar de vários jogos (JULIANA, 12 anos de idade).*

*Ah, infantil (MÁRCIA, 9 anos de idade).*

*Ser criança para mim é brincar se divertir é brincar com os meus primos com meus irmãos (OLGA, 8 anos de idade).*

Suas vozes revelaram que vivem a infância como sujeitos ativos, brincam, se divertem e entendem que estão na fase do brincar. O que elas consideram como espaço para viver a infância, elas não têm acesso, que é os parques, sorveterias e amigos para se relacionar. O brincar é importante na vida e no desenvolvimento da criança, pois com as brincadeiras elas se sentem mais confortáveis para expressar suas emoções e medos. Como enfatizado por Santos (2013),

O brincar e as brincadeiras fazem parte da vida da e se caracterizam por ser transmitidos de uma geração para outra, o brincar é aprendido no cotidiano de suas vidas, na convivência com seus pares nas ruas, parque, escolas, de forma em que ao

brincar e se socializar com outras crianças estas produzem suas culturas infantis (SANTOS, 2013, p. 79).

Essas considerações de Santos (2013) foram percebidas durante as atividades lúdicas realizadas com as crianças. Duas das diversas atividades realizadas com elas foram a brincadeira “poço sem fundo” e “pega-pega” (figuras 3 e 4).

Figura 3 – Atividades lúdicas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Atividades lúdicas



Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira brincadeira sugerida pelas crianças foi “poço sem fundo”, nela as crianças estabelecem o contato físico, mantendo uma aproximação oral e demonstram afetos através do abraço, beijo no rosto, aperto de mão. Para as crianças esse momento foi coisa séria, pois se expressaram e interagiram, além disso, aprenderam a lidar com novas situações vivenciadas nesse novo mundo criado para elas e não por elas. Lira e Rubio (2014, p. 1) consideram esses momentos importantes, pois, ao lidar com o mundo que os cercam, as crianças “formam sua personalidade, recria situações do cotidiano, se expressa”.

Em seguida, as crianças brincaram de “pega-pega”, também chamada de “esconde-esconde”. Durante as brincadeiras observou-se que existem laços familiares presentes, já que as formas de brincar foram reinventadas, acrescentando, retirando e criando suas próprias regras. Maia (2012, p. 135) afirma que a criança é “ator social, partícipe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam”, logo, brincar compõem o repertório do desenvolvimento infantil. Corroborando com Maia (2012), Friedmann (1996) acrescenta que a

identidade, autonomia, imaginação e algumas capacidades como atenção, imitação, memória, socialização e integração são resultados concretos da ação do brincar, seja ela com ou sem o brinquedo – objeto mediador que permite testar a vida real. A criança torna-se aquilo que não é, ultrapassa o real e compreende o mundo em que vive (FRIEDMANN, 1996, p. 121).

Brincar com as crianças possibilitou reviver parte da cultura modificada pelo remanejamento, uma vez que elas apresentam depoimentos como o seguinte: *“Preferia o antigo bairro porque ele era mais legal, não era tão perigoso, a gente brincava na rua até oito da noite. Aqui a gente brinca dentro de casa”* (GABRIELA, 9 anos de idade). O relato evidencia que o cotidiano dessas crianças foi alterado e que, conseqüentemente, elas se adequaram à nova realidade. Sobre essas modificações, Lira e Rubio (2014, p. 4) reitera que houve uma mudança no ritmo da vida, “refletindo mudanças no modo de brincar das crianças, as brincadeiras de rua quase não acontecem mais, a urbanização e a violência trouxeram uma nova caracterização das ruas que já não são adequadas para a permanência das crianças”.

Considerando os impactos causados pela UHE Belo Monte, como a insegurança e mudanças no cenário habitacional, esperava-se que os RUCs estivessem com infraestrutura realmente adequadas para receber as crianças e suas famílias, adequações relacionadas a espaços de lazer e convivência, praças, estabelecimentos, escolas, postinho de saúde e transportes coletivos. Levando em conta que os bairros foram construídos afastados do centro urbano, esperava-se que neles os moradores tivessem o mínimo de suas demandas atendidas. Todas essas mudanças, toca diretamente as crianças, seus cotidianos, seus costumes, suas brincadeiras e, por fim, as distanciam das culturas infantis.

Para Maia (2012, p. 135) “as crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas”. Além disso, elas têm “um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sócias” (COHN, 2005, p. 44).

Nesse entendimento, buscou-se ouvi-las, saber do que mais gostam, suas preferências em relação ao atual espaço habitacional. Carlos, Juliana, Hanna, Marcia, Noemi e Olga foram enfáticos (as) na afirmação de que gostariam de mais espaços de lazer no RUC. Eles relatam, respectivamente, o seguinte:

*Tipo um parque* (CARLOS, 6 anos de idade).

*Que o parque fosse mais perto e que tivesse uma sorveteria* (JULIANA, 9 anos de idade).

*Parque e praça* (HANNA, 8 anos de idade).

*Uma sorveteria aqui perto o parque também é longe, eu queria que tivesse onde vender coxinha essas coisas* (KARINA, 9 anos de idade).

*Eu gostaria que tivesse, o que tinha no antigo* (MARCIA, 8 anos de idade).

*É eu gostaria que tivesse mais crianças, tivesse mais crianças para brincar com a gente* (NOEMI, 8 anos de idade).

*Mais criança (OLGA, 8 anos de idade).*

Isso evidencia que as crianças que tiveram que se mudar do seu lugar de origem deixaram de frequentar espaços denominados por elas como importantes. O modo de vida foi alterado, o que elas faziam antes já não fazem mais ou não fazem com a mesma frequência.

Márcia, de 9 anos de idade, diz *“Eu gostaria que tivesse aqui, o que tinha no antigo”*. Ela afirma ter dúvida sobre as diferenças dos espaços, não tem clareza ao explicar do que sentia mais falta, mas diz sentir saudade e ter necessidade de estar no seu espaço de origem, pois é o que ela entende como o seu lugar. Olga, de 8 anos, afirma que sente falta de “mais crianças”, nota-se aqui um certo grau de segregação social, já que, no novo espaço habitacional, as crianças ficam mais dentro de suas casas e já não brincam nas ruas, isso devido à quebra de vínculos familiares e comunitários, assim como, pelo índice de violência nos RUC.

Houve uma certa falta de planejamento do RUC São Joaquim, pois é quase inexistente áreas de convívio social e espaços de recreação e de lazer para atender o quantitativo de famílias remanejadas, há somente uma pequena praça e uma quadra de esporte. Embora tendo esses dois espaços, a falta de segurança, limpeza e iluminação pública não permite que as crianças se apropriem desses espaços, situação que nos levou a indagar sobre o que elas mais sentiam falta no RUC. Quando ouvidas, nove delas afirmaram que sentem falta das brincadeiras, do banho no Rio Xingu, da mobilidade urbana e da liberdade. Esses fatores se destacaram como questões prioritárias. Segue os depoimentos:

*As brincadeiras (CARLOS, 6 anos de idade).*

*Assim, eu não me lembro muito bem (HANNA, 8 anos de idade).*

*Brincar de bicicleta (ANDRÉ, 9 anos de idade).*

*De banhar no rio (EDUARDA, 9 anos de idade).*

*Brincar com meus primos e do rio (FABIANA, 9 anos de idade).*

*Pular corda (GABRIELA, 10 anos de idade).*

*Ah, lá tinha umas lojas que eram bem legais de ir eu ficava vendo os brinquedos e era muito legal de brincar com a minha prima, meu pai e minha mãe deixava eu sair para brincar com ela aí eu ia lá na casa dela, subia as escadas e ia brincar com ela (IANA, 9 anos de idade).*

*Era brincar da bets (JULIANA, 12 anos de idade).*

*De ficar sempre na frente de casa (KARINA, 9 anos de idade).*

Esses cotidianos alterados fizeram do RUC espaços de descontentamentos, gerando dificuldades de adaptação, de ser, de estar, assim como, de dificuldades de relações sociais e afetivas. Barbosa (2007) traz à discussão que

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência – elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p. 1066).

O quintal da casa é o espaço das brincadeiras de grande parte das crianças do RUC, Carlos (2019), brinca diariamente no quintal, seja de bola, carrinho ou com os animais de estimação. Quando não está brincando no quintal, o menino está dentro de casa tocando instrumentos musicais e desenhando. Também usa o celular e assiste televisão.

O cotidiano de Carlos (2019) é parecido com os das demais crianças ouvidas, em especial no tocante ao uso de equipamentos eletrônicos. Durante as observações realizadas sobre as vivências infantis no RUC, percebeu-se que a utilização dos equipamentos eletrônicos tornou-se maior depois do remanejamento, pois a família, temendo a segurança dos filhos, não permite que elas brinquem na rua, uma vez que os novos vizinhos são desconhecidos.

Carlos (2019) gosta de desenhar rostos de personagens de desenhos animados e conta com o auxílio do aparelho celular. Durante nossas conversas, ele informou que utiliza o celular da sua mãe para pesquisar os personagens, buscando no Youtube, Google, Instagram e Facebook informações para suas produções artísticas.

A casa de Carlos é confortável, tem um quintal proporcional ao tamanho da residência, é mais segura e estável. Para Saule Junior (2004, p. 104) “a moradia adequada deve ser habitável, oferecendo aos seus habitantes o espaço adequado e protegendo-os do frio, da umidade, do calor, da chuva, do vento ou de outras ameaças à saúde, dos perigos estruturais e dos vetores de doença”.

Com isso a “moradia é recôndito humano de abrigo e proteção para o desenvolvimento físico, psicológico e social” (ALVES E MEDA, 2018, p. 184). Já a anterior, era construída em palafitas, em situações de alagamento, sem infraestrutura, sem saneamento básico e lixo ao ar livre. Para Souza (2008, p. 148) “a falta de higiene, a precariedade de vida em casas com insuficiência estrutural de saneamento, demonstrando condições subumanas de moradia, refletem a lesão ao referido direito”.

Nesta perspectiva, a identidade dessas crianças foi moldada a favor de uma sociedade capitalista, onde o que se preza é a economia, sem se preocupar com a quebra de cultura e os valores de uma comunidade que se sentiam livres e com acesso a um mundo mais social e com oportunidades para crescimentos cognitivos e intelectuais, e diante das falas das mesmas, são isoladas da sociedade, resumindo a um grupo pequeno ao seu redor com pouco acesso de comunicação e muita insegurança, sentindo pessoas vulneráveis à violência, mas por outro lado tem um lar melhor, com uma boa estrutura física.

#### **4 MEMÓRIAS DA INFÂNCIA NO RUC SÃO JOAQUIM: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Oliveira, Conceição e Horizonte (2014) apontam que as intervenções causadas à infância durante a construção da UHE Belo Monte se deram de forma ampla e afetou diretamente a vida de todos. Gerou impactos “imensos e difíceis – ou mesmo impossíveis – de serem reparados às populações locais atingidas, dentre elas as crianças e os adolescentes, pois a dinâmica de Altamira foi drasticamente modificada ao longo dos últimos anos” (AMARAL; CARVALHO; HERRERA, 2019, p. 102). Nesse contexto, as políticas públicas para a infância – dentre elas as redes de assistência, proteção e educação – tiveram que ser implantadas, para atender a demanda e as necessidades surgidas.

No RUC São Joaquim os dados apontaram a existência de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), escolas e espaços para lazer e recreação. A escola em especial, teve importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois é a segunda instituição mais importante para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

A escola sendo um espaço com maior representatividade sociocultural e educativa para as crianças do RUC, foi viável para o desenvolvimento das atividades de produção de desenhos e brincadeiras que foram realizadas no ambiente da escola quinzenalmente, aos sábados, isso facilitou o contato com as famílias. No total realizaram-se quatro encontros com os responsáveis legais das crianças matriculados no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental Menor. Inicialmente, as famílias demonstraram relutância quanto à participação dos seus filhos no projeto de pesquisa, porém após as reuniões as dúvidas foram esclarecidas e os instrumentos para levantamento dos dados puderam ser aplicados, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e a autorização de participação voluntária.

Szymanski (2003) ressalta a importância dos pais nas atividades direcionadas às crianças em idade escolar fundamental, bem como nos projetos, eventos internos e externos das

escolas. Para o autor, a participação da comunidade, por meio de seus representantes, é importante, pois “abre perspectivas de uma parceria, na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos, abertos à contínua mudança (SZYMANSKI, 2003, p.75).

Em relação à participação das crianças, o primeiro contato aconteceu em novembro de 2019, possibilitando o mapeamento dos sujeitos da pesquisa. No momento foi informado a elas sobre o projeto em andamento e vinculou-se à ideia de escutar suas necessidades e particularidades. Concordou-se que isso se daria paulatinamente, por meio de brincadeiras e produção de desenhos sobre as suas concepções acerca do remanejamento, do novo espaço habitacional, da ludicidade, da educação e de seu cotidiano infantil.

O segundo passo foi o desenvolvimento de atividades lúdicas relacionados aos aspectos socioculturais e educacionais das vivências infantis. As crianças foram se desenvolvendo tornando possível estabelecer uma relação de escuta, haja vista que, durante a pesquisa, teve-se sempre o entendimento de que “os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são canais de comunicação que elas têm para aprender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com seus encontros” (FRIEDMANN, 2012, p. 24).

Para Friedmann (2012), as atividades lúdicas são basilares para o desenvolvimento da criança, na medida em que se sente segura e confortável para comunicar e expressar suas opiniões. Situação não evidenciada no primeiro encontro, o momento em que foi solicitado a produção de desenhos com traços do lugar de origem e do cotidiano no RUC.

Almeida (2003, p. 27) ressalta que “as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente”. Corroborando com tal pensamento, defende-se a ideia de que o desenho é importante para criança que o produz, por isso, esse momento foi tão significativo (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Produção dos desenhos



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Produção dos desenhos



Fonte: Arquivo pessoal.

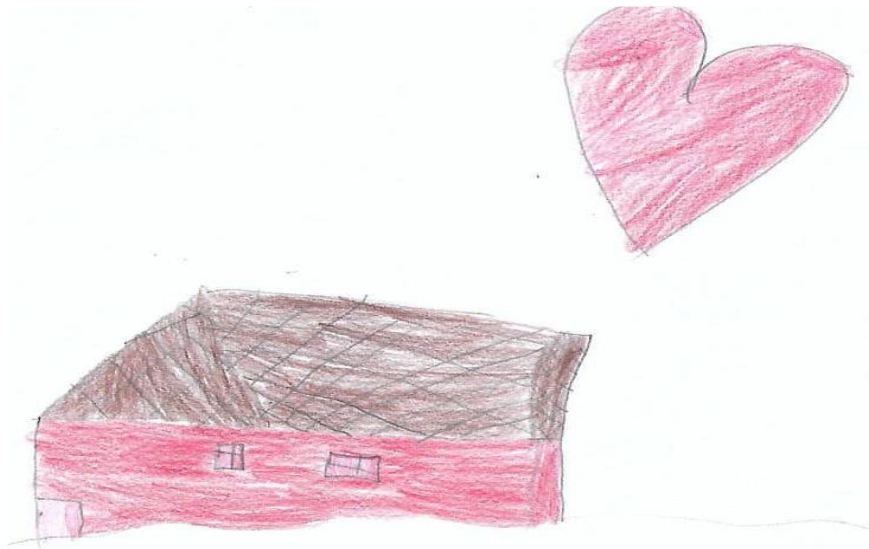
A figura 5 é a representação das crianças desenhando a partir da sua visão empírica. Essa atividade permitiu observar e conversar com elas sobre o processo de criatividade, onde cada criança constrói sua imagem com a representatividade de suas próprias vivências de forma individual e como se apresenta na visão de cada uma. Na figura 6 é possível observar os resultados preliminares dos desenhos elaborados pelas crianças.

A construção de mapas mentais foi nossa opção durante a produção dos desenhos, pois concordamos com Lencioni (2005, p. 152) quando ela diz que eles são “subjetivos e construídos a partir da percepção do espaço”. Os mapas mentais criam representações “da forma de como o homem percebe, representa, descreve e vive o lugar” e isso revela “como os lugares estão sendo compreendidos” (NOGUEIRA, 2009, p. 82 e 125). Da mesma maneira “são representações construídas inicialmente tomando por base a percepção dos lugares vividos, experiências, portanto partem de uma dada realidade” (NOGUEIRA, 2009, p. 129).

Os mapas mentais construídos pelas crianças são representações próprias, particulares e devem ser considerados conforme expressados, porque as elas têm muito a ensinar, diferentemente, do que é pensado, ou seja, “na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer” (MULLER; REDIN, 2007, p.5).

A seguir (Figura 7) está a ilustração de Renata, de 9 anos de idade, sobre sua percepção de residência de origem e do RUC.

Figura 7 – Mapa mental Renata



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem representa as lembranças e o sentimento dessa criança em relação à sua antiga casa e em relação ao pertencimento ao espaço vivido e percebido. Silva (2018, p.133) ressalta que pertencer a um espaço significa “dividir características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença” e que “o sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar que estão inseridos”.

Ana, de 8 anos, registra sua aproximação com o ambiente anterior (Figura 8). Ela e sua família foram remanejadas do bairro Nossa Senhora Aparecida, da rua Fausto Pereira, conhecida popularmente pelas crianças como rua do “ferro velho”. A menina registra em seu desenho as lembranças que têm de sua residência construída de palafita sobre as águas do igarapé Altamira. Já no RUC São Joaquim sua casa é de alvenaria. Esses traços evidenciaram para a criança distinta realidade social com valores atrelados a cada momento vivido e sentido.

Figura 8 – Mapa mental de Ana (8 anos)



Fonte: arquivo pessoal

Segundo Barbosa (2007, p. 1066), “Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”. A partir disso, inferimos que Ana é protagonista de sua história, sujeito que não pode se “limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. [...] faz história e produz cultura” (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p. 99-100).

Considerando o que descreve Lima, Moreira e Lima (2004), é possível identificar fatos, notadamente, especificado no mapa mental de Renata (2019), Ana (2019) e de Carlos (2019), na figura 8, e tantos outros que expressaram as memórias de infância sobre a antiga residência na qual viviam.

É possível identificar fatos específicos no mapa mental de Carlos (Figura 9), pois expressam as memórias de infância sobre a antiga residência na qual vivia. Na produção do desenho, Carlos lembrou da pastelaria de onde a família tirava o sustento. Ele descreve momentos de lazer com sua cachorra, sua família e seus amigos, reproduzindo memórias históricas e culturais.

Figura 9 – Mapa mental de Carlos



Fonte: Arquivo pessoal.

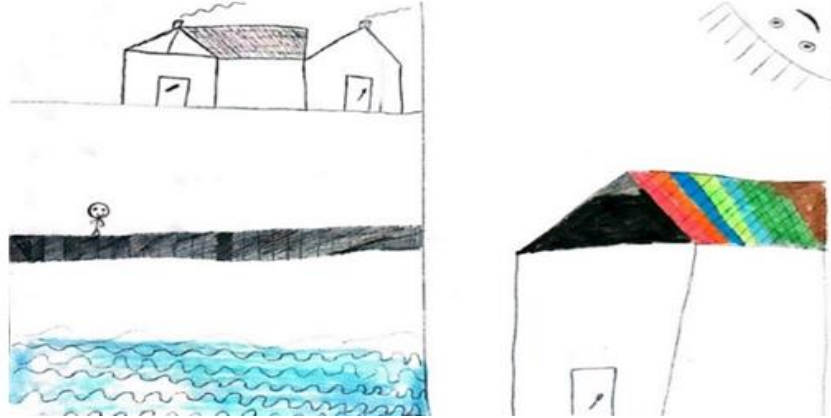
Carlos é a criança que recorda com mais exatidão do antigo bairro, lembra dos nomes dos vizinhos e amigos, da estrutura do bairro, dos motivos do remanejamento e das quebras de vínculos ocorridas. Por meio dos desenhos, o menino demonstrou propriedade sobre seu cotidiano de origem e no RUC. Depois do desenho pronto, a criança era incitada a falar sobre a atividade, suas percepções e sentimentos, já que seus desenhos traziam oralidade que foram “compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002, p. 71).

Essa atividade, usando mapas mentais, nos permitiu identificar as descrições do cotidiano de origem e recente. Embora as crianças expressem sentimentos, a memória fotográfica não é nítida em relação à infraestrutura das comunidades de origem, laços de parentesco e amizades. Um dos motivos pode ser a pouca idade no período do remanejamento, apesar disso, as atividades desenvolvidas com as crianças de dez e doze anos, possibilitou melhores análises em relação a tais mudanças.

Outra questão apontada, foi o envolvimento das crianças nas atividades. Elas se projetam no espaço e muitas lembranças foram surgindo, acompanhadas de expressões faciais como alegria, tristeza, confusão, medo, cansaço, confiança e gargalhada. À medida que iam registrando no papel as suas memórias, elas foram relatando como viviam antes e como vivem hoje os espaços. Falavam de seus sentimentos, perdas, direitos e sugestões para a melhoria do espaço do RUC, já que disseram terem sido impactadas quanto às estruturas das residências,

tamanhos, relações pessoais, convivências, brincadeiras e outros aspectos importantes para o cotidiano infantil. A seguir está o mapa mental de Bruno, de 9 anos de idade:

Figura 10 – Mapa mental de Bruno



Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo Bruno, com o remanejamento, ele foi afastado de sua família e colegas. Nesse sentido, Abuchaim, Lerner e Mello (2016, p. 5) dizem que “Os vínculos familiares são fundamentais na constituição de um desenvolvimento emocional saudável”. Além disso, Bruno conta que sua casa tinha muitas janelas, o que permitia a circulação de ventilação vinda do Igarapé Altamira, que passava sob sua residência. Para ele, o novo espaço habitacional não lhe pertence, pois não se reconhece nele.

Eduarda, de 09 anos, expõem as memórias sobre o antigo bairro (Figura 11). A menina é detalhista ao desenhar aspectos que recorda sobre a estrutura e a paisagem, ela desenha um arco-íris com cores vivas, seguido de brincadeiras e personagens dessa história. É uma iconografia permeada por memórias cotidianas que registra afetividade e pertencimento, situação contrária vivida no RUC.

Figura 11 – Mapa mental de Eduarda

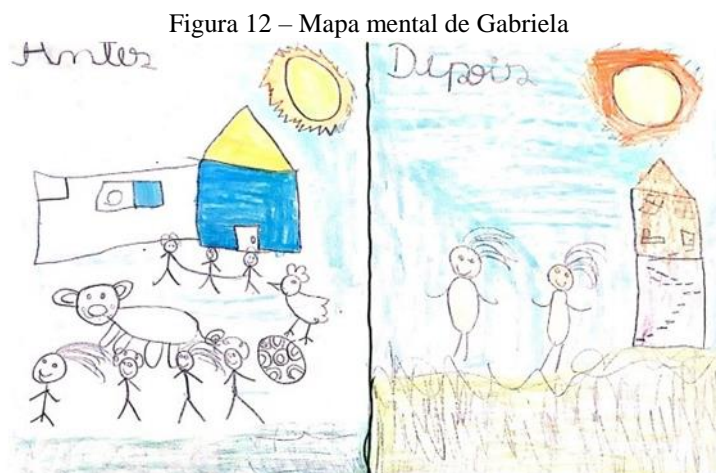


Fonte: Arquivo pessoal.

Eduarda se desenha estando no RUC, ao lado da mãe (Figura 11). Quando incitada a falar sobre sua produção, a menina afirma que a mãe significa segurança, pois brinca sempre sob os olhares dela. Outro destaque diz respeito ao vestuário, seus trajes atuais e o de sua mãe se diferem e ela não os reconhece como sendo seus. Ela nos conta que a impressão é que vive em um lugar que não é seu e que não expressa sentimentos por ele, porque estão presas em uma realidade que não lhes pertencem. Ela ainda enfatiza *“Além disso, a paisagem do atual bairro expressa tristeza”*.

Para Eduarda, o atual bairro não oferece segurança, assim, as brincadeiras de rua deixaram de acontecer, o contato com seus pares não ocorre na mesma intensidade e frequência. Ela diz *“O meu antigo bairro era cheio de criança”*. Como pode-se observar no antes e depois de Eduarda, o atual bairro limita suas ações, representando a violência existente, dessa forma, só poder sair de casa na presença da sua mãe.

Gabriela, de 09 anos, também relata seu não pertencimento ao RUC quando representa suas memórias (Figura 12). Para ela, o antigo bairro possibilitava brincadeiras na rua com seus pares, com isso, a menina explica que o antigo espaço habitacional era local de liberdade, tinha amigos da sua idade e familiares. Ela relata que o espaço do RUC é cheio de limitações, tanto nas brincadeiras, quanto nas relações sociais e familiares. Se seu registro:



Fonte: Arquivo pessoal.

Gabriela se desenha no RUC, ao lado da irmã, expressando que a nova realidade limitou suas amizades. No antigo espaço Gabriela se relacionava com outras crianças brincando ao ar livre. De acordo com ela, o atual bairro a afastou de seus amigos e brincar com a irmã não é legal devido ela ser *“pequena e não entender as brincadeiras”*.

Daniel, de 8 anos, diz que seu antigo bairro, o Baixão do Tufi, era muito bom, pois frequentava a escola regularmente e brincava na rua com seus colegas. O menino representa sua moradia com a imagem da escola (Figura 13), pois é nela que encontra amigos, brinca e se constitui como sujeito de direito, além de estabelecer relações mais duradouras. Ele diz: “*Como eu não saio de casa e nem posso brincar na rua, desenhei a escola porque é o meu local preferido onde brinco e vejo meus amigos*”.

Figura 13 – Mapa mental de Daniel



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir desses mapas mentais, pode-se levantar questões como: o não reconhecimento da criança no novo lugar; as diferenças estruturais das residências; a perda de vínculos comunitários; a segregação no bairro; a exclusão social; a alteração na cultura de pares; o isolamento físico; o distanciamento cultural; e a perda dos costumes. Todavia, chama-se atenção para o perfil dessas crianças: Quem são? Como se constituem nesse novo espaço habitacional? Do que gostam?

Segundo Freitas e Nery (2016), essas crianças são sujeitos que tiveram seus direitos violados em relação ao lazer, aspectos socioculturais, assistência, proteção e educação, pois não foram ouvidos durante o planejamento dos RUCs. Sendo esse último, um local inadequado para as experiências infantis e seus cotidianos que deveriam ser permeados por brincadeiras, relações familiares, comunitárias e escolares. São especificidades que foram narradas com ênfase e, a partir das produções de desenhos, foram apontados os novos arranjos, evidenciando a (in)visibilidade da infância altamirense. Como ressaltado por Freitas e Nery (2016, p. 127) “São histórias de infâncias com emoções fabulosas, com cheiro, gosto, prazer, movimento, alegria”. Essas histórias remetem aos banhos no rio com os amigos e parentes, aos jogos de bola na rua e às brincadeiras que se perderam no tempo (ou se reconfiguraram e ou se adaptaram).

As crianças pesquisadas narram situações reais da sua nova realidade e momentos vividos por eles ainda no bairro da moradia de origem. Outras já tiveram as memórias apagadas, apesar disso, identificamos que todas sentem falta do seu lugar de pertencimento. Situações observadas com base em dois fatores: 1) ao desenhar as crianças colocam elementos de carinho como corações, a coloração, que nos remete alegria, o clima é representado por elas como um dia ensolarado; e 2) as crianças não se projetam nesse novo espaço habitacional, tanto é que uma parcela significativa não desenhou sua atual casa, como se essa nova casa não pertencesse a elas.

As paráfrases apresentadas pelas crianças sobre suas memórias em relação à cultura e experiência de outro momento que viveu com tanta intensidade e que hoje restam poucas lembranças, evidencia que as mesmas tiveram grandes perdas e isso faz com que se conclua que a implantação de políticas públicas que satisfaz a grupos empresariais são causadores de alterações da cultura humana e muitas vezes beneficia só a economia e deixa grandes desastres tanto social, cultural ou ambiental.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa de campo desencadeou reflexões importantes sobre como as crianças estão vivenciando e protagonizando a infância após o remanejamento, através de suas narrativas e dos mapas mentais elaborados por elas, possibilitou responder a problemática do estudo em questão. Além disso, apontam os resultados em relação aos:

Impactos negativos - as crianças ainda sofrem com as mudanças e perdas, em razão da localização do RUC que não permite acesso aos pontos de lazer, já que o RUC São Joaquim não disponibiliza dessas áreas para atender as necessidades lúdicas das crianças, que sem segurança e ambiente apropriado ficam isoladas em casa, brincam sozinhas e utilizam por mais tempo os recursos tecnológicos como televisão e celular; o espaço de socialização das crianças se restringe à escola, onde meninos e meninas produzem história e culturas infantis; as crianças estão reinventando a infância, apesar da violação de direitos, situação que tem prejudicado e alterado o desenvolvimento sociocultural, seguidamente, os vínculos afetivos e os modos de vida.

Aspectos positivos – verificou-se que as crianças estão vivenciando o que denominamos de processo de resignificação da infância, nesse sentido, são atribuídos às vivências e experiências cotidianas significados e sentidos ao seu novo espaço de convivências e relações.

Também é um fator positivo a moradas, pois mesmo excluindo de um meio social, hoje as crianças têm casas com mais segurança e menos risco de contaminação a saúde, que no passado passava um rio onde se depositava resíduos de lixos e esgotos.

Nesta perspectiva, aponta-se que os cotidianos das crianças remanejadas foram impactados no sentido da não participação socioespacial da cidade, pois a falta de transporte coletivo público inviabiliza a mobilidade urbana, impossibilitando acesso aos espaços antes vividos pelas crianças. Reivindica-se nesse estudo, a implementação de políticas públicas de atendimento, assistência, proteção e educação à criança remanejada, já que seus modos e formas de vida foram modificados consideravelmente.

O presente trabalho foi de cunho qualitativo onde proporcionou à pesquisadora uma relação de amizade, e inclusão na vida de muitas famílias que no ensejo dos estudos conseguiu interagir com depoimentos, brincadeiras e expressão dos sentimentos em desenhos. Então, conclui com a certeza de que esse trabalho contribuirá com a vida de outras pessoas.

## 6 REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B.; LERNER, R.; CAMPOS, M. M.; MELLO, D. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância**. São Paulo: FMCSV, 2016.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALVES, F. B.; MEDA, A. P. A proteção do direito à moradia adequada e sua importância para o desenvolvimento infantojuvenil na perspectiva dos direitos de personalidade. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/download/5611/3188/>. Acesso em: set. 2020.

AMARAL, M. D. B.; CARVALHO, G. B.; HERRERA, J. A. A Reprodução Urbana em Altamira-Pará: uma análise dos reassentamentos urbanos coletivos. **Geografia Londrina**, Londrina, v. 2, n. 28, 2019. Disponível em: <https://app.amanote.com/v3.11.6/note-taking/document/KZKG13MBKQvf0Bhi4woU>. Acesso em: set. 2020.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entrecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: jun. 2021.

CHAVES, K. A.; MONZONI, M.; ARTUSO, L. F. UHE Belo Monte: reassentamentos rurais, participação social e direito à moradia adequada. **Revista Direito Gv**, v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/mJ9vvjKkxMqgrc4qvgqKqBg/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2021.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. **Por uma Cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, R.; KUHLMANN JÚNIOR, M. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J. A construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: conflito ambiental e o dilema do desenvolvimento. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n., 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104843>. Acesso em: jan. 2021.

FREITAS, L. G. Políticas de assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações da Prelazia do Xingu no município de Altamira-Pará (1970-1979). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11586/1/Tese\\_PoliticasAssistenciaProtecao.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11586/1/Tese_PoliticasAssistenciaProtecao.pdf). Acesso em: dez. 2020.

FREITAS, L. G.; NERY, V. S. C. A infância no contexto da obra da Usina Hidrelétrica – Uhe de Belo Monte. @**quivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 9, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n9p117>. Acesso em: dez. 2020.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais. **Parecer Técnico 1553/2014: Análise do 5º Relatório Semestral de Andamento do Projeto Básico Ambiental e das Condicionantes da Licença de Instalação n. 795/2011, da Usina Hidrelétrica Belo Monte**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://licenciamento.ibama.gov.br/Hidretricas/Belo%20Monte/Pareceres%20%20Relat%20C3%B3rios%20Semestrais/PT%2015532014%20%20Acompanhamento%20PBA%20e%2>

OLI%20%205%C2%BA%20Relat%C3%B3rio%20Semestral%20-%20ANEXO.pdf. Acesso em: dez. 2020.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 2005.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v.14, n. 1, 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: jan. 2021.

LIRA, A. B. N.; RUBIO, J. A. S. A importância do brincar na educação infantil. **Revista eletrônica saberes da educação**. v.5, n. 1, 2014. Disponível em: [http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Natali.pdf](http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf). Acesso em: jan. 2021.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande: UCDB, 2012.

MELLO, S. Infância e humanização algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: dez. 2020.

MELO, R. F.; CORDEIRO, L. Z.; ALMEIDA, D. A. Belo Monte: reflexões a partir dos novos reassentamentos - mudanças territoriais, lutas e as promessas de um novo contexto educacional. **Indisciplinar**, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/32524>. Acesso em: mai. 2021.

MULLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NOGUEIRA, A. R. B. Mapa Mental: recurso didático para o estudo do lugar. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2009.

NOGUEIRA, A. R. B. **Percepção e Representação Gráfica**: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes no Amazonas. São Paulo: USP, 2001.

NORTE ENERGIA. **11º Relatório Final Consolidado de Andamento do PBA e do Atendimento de Condicionantes**. Brasília, 2017.

OLIVEIRA, A. C. Violência sexual em cenários de grandes obras na Amazônia. *In*: PINHO, V. A. (Org.). **Direitos infanto-juvenis e violência sexual no contexto de grandes obras**. Belém: Gtr Gráfica e Editora, 2014.

OLIVEIRA, A. C.; CONCEIÇÃO, R. S.; HORIZONTE, J. S. Impactos de grandes obras na dinâmica urbana de crianças e adolescentes: a implantação da Usina de Belo Monte. **Ponto e Virgula**, Altamira, v. 16, n. 16, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/25249/18059>. Acesso em: dez. 2020.

PINHO, V. A. **Fatores de proteção e risco no contexto da grande obra da UHE de Belo Monte: analisa os impactos socioambientais e culturais na formação de criança e adolescente de famílias remanejadas**. Projeto de Pesquisa. FAE/UFPA, 2014.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282>. Acesso em: jan. 2021.

SANTOS, T. R. L. Um resgate das brincadeiras de infância: o ensinar a brincar entre pais e filhos. **ÁGORA Revista Eletrônica**, n. 17, 2013. Disponível em: [http://agora.ceedo.com.br/ojs/index.php/AGORA\\_Revista\\_Eletronica/article/view/69/63](http://agora.ceedo.com.br/ojs/index.php/AGORA_Revista_Eletronica/article/view/69/63). Acesso em: jan. 2021.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SAULE JUNIOR, N. **A proteção jurídica da moradia nos assentamentos irregulares**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: dez. 2020.

SOUZA, S. I. N. **Direito à moradia e de habitação: análise comparativa e suas implicações teóricas e práticas com os direitos da personalidade**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

SZYMANSKI, H. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Teorias básicas e dados experimentais. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, L. J. M. Deslocamento compulsório e estratégias empresariais em áreas de mineração: um olhar sobre a exploração de bauxita na Amazônia. **Revista IDEAS**, v. 3, n. especial, 2009. Disponível em: <https://revistaideas.ufrj.br/ojs/index.php/ideas/article/view/3>. Acesso em: jan. 2021.