

Tessituras infantis: primeiras impressões

Children's tessitures: first impressions

 Léia Gonçalves de Freitas *
Dayse Leite Pereira **

Recebido em: 4 abr. 2023
Aprovado em: 22 maio 2023

Resumo: Este artigo é resultado das pesquisas realizadas no âmbito do Projeto “As gramáticas sociais de crianças e suas infâncias em territórios de águas de regiões da Amazônia paraense” e objetiva investigar as tessituras da infância no Reassentamento Urbano Coletivo Laranjeiras (RUC Laranjeiras) e na Comunidade Sol Nascente, na Transassurini, Altamira – Pará, acerca da relação criança-natureza. Trata-se de uma pesquisa tipo etnográfica, com a utilização da observação participante com registro fotográfico, audiovisual e desenhos produzidos por crianças (OLIVEIRA, 2008) durante a Oficina do Brincar, problematizando a questão “Como ocorre a relação criança-natureza no contexto das suas vivências nas/das águas?”. Os resultados apontam que os brincar das crianças nas/das águas são saberes-fazer permeados por relações estabelecidas no cotidiano das comunidades que formula uma diversidade de ações e dizeres cujas possibilidades retratam suas vivências no lugar, resultante da curiosidade, das culturas e das condições de vida atravessadas e tecidas junto à natureza.

Palavras-chave: Criança. Natureza. Águas. Brincadeiras.

Abstract: This article is the result of research carried out within the scope of the Project “The social grammars of children and their childhoods in territories of waters in the regions of the Pará Amazon”, and aims to investigate the textures of childhood in the Urban Resettlement Collective Laranjeiras (RUC Laranjeiras) and in the Community Sol Nascente, at Transassurini, Altamira – Pará, about the child-nature relationship. This is an ethnographic type of research, using participant observation with photographic and audiovisual records and drawings produced by children (OLIVEIRA, 2008) during the Play Workshop, problematizing the question “How does the child-nature relationship occur in the context of your experiences in/of the waters?”. The results point out that children’s playing in/of the waters are know-how permeated by relationships established in the daily lives of communities that formulate a diversity of actions and sayings whose possibilities portray their experiences in the place, resulting from curiosity, cultures and living conditions. Life crossed and woven together with nature.

Keywords: Child. Nature. Waters. Jokes.

* Léia Gonçalves de Freitas é doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2019); mestra em Educação, Linguagens e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2014); especialista em Desenvolvimento de Recursos Humanos (UFPA, 2002) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2001). Professora de Estágios Supervisionados na Universidade Federal do Pará, Campus Altamira. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Infância Amazônica e Formação Docente - GEPIAFD; e coordenadora de Estágios da Faculdade de Educação/UFPA, Campus Universitário de Altamira. Contato: leiafreitas@ufpa.br.

** Dayse Leite Pereira é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA. Pedagoga na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira. Vice coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisas Infâncias Amazônicas e Formação Docente - GEPIAFD. Contato: dayseleite@ufpa.br.

Introdução

Ao problematizar a relação criança-natureza no contexto de suas vivências na/das águas, o artigo tem como objetivo investigar as tessituras das infâncias no Reasentamento Urbano Coletivo Laranjeiras (RUC) Laranjeiras e na Comunidade Sol Nascente, no Transassurini, Altamira – PA, tendo como ponto de partida os modos como se constitui o reconhecimento das culturais infantis em territórios nas/das águas, possibilitando um repensar dessa relação, desvelando, as vivências e as experiências pessoais e coletiva das crianças.

O termo tessituras está sendo empregado para transmitir a ideia de que os conhecimentos são tecidos em rede de saberes-fazer. Somando-se a isso, é o modo como foram experienciados e narrados os cotidianos infantis e suas inúmeras possibilidades expressivas que dá forma a lugares e revela os modos de existência, as práticas de vida e as maneiras singulares de sentir, apreender e relacionar-se com o outro e com o mundo (BAKH-TIN, 2010). Essa possibilidade investigativa põe em debate a gênese e as intempetividades da infância a partir das tensões dialógicas do reconhecimento da natureza na relação homem e sociedade, combatendo, portanto, a ideia de um modelo canônico dessa compreensão.

Do ponto de vista da criança, a natureza é um objeto que a conecta com sua essência. Sendo ela, produto e produtora é sujeito histórico de direitos e protagonista dos saberes-fazer, resultantes das interações e brincadeiras vivenciadas e experimentadas no ambiente. Logo, criança e natureza são tessituras de uma mesma realidade, inseparáveis e distintas (BRANDÃO, 2015a). A criança produz ações que transformam a natureza ao mesmo tempo em que constrói novas aprendizagens e, por meio dessas ações e interações (re) ocupa seu lugar na sociedade, levando em conta a diversidade.

Em contato com a natureza, as crianças criam suas ferramentas e a partir delas constroem outras coisas, dando-lhes novas significações (BRANDÃO, 2015b). Capazes de criar, imaginar e interagir elas vão social e culturalmente se desenvolvendo pois são seres de cultura e ela está na essência humana. Nos dizeres de Brandão (2010, p.100), “somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura” (BRANDÃO, 2010, p. 100).

Em contato com a natureza, a criança tem oportunidade de interagir socialmente desenvolvendo rotinas e artefatos cujos valores e interesses se articulam ao conjunto de socializações, agrupamentos e relações experimentadas e incorporadas ao seu cotidiano. Corsaro (2011, p. 15) destaca que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Demarcar a relação criança-natureza como um conjunto de ações de saberes-fazer da cultura infantil é desafiador em pesquisas qualitativas, porque exige interlocução crítica entre os estudos da geografia e da sociologia da infância. Ao dar fala a aproximadamente cinquenta crianças por meio de registro fotográfico, audiovisual e desenhos produzidos durante as oficinas brincantes, realizadas no período de agosto a novembro de 2022 nas comunidades RUC Laranjeiras e Sol Nascente, fomos construindo possibilidades teóricas e metodológicas da pesquisa etnográfica.

De acordo com Oliveira (2008), a postura investigativa nesse tipo de pesquisa é a compreender a criança como produtora e (re) construtora de cultura. Consiste em problematizar as singularidades da realidade socio-cultural, bem como os valores que orientam as motivações e intenções quanto ao uso de brinquedos, produção de desenhos, escrita, os brincantes e sua significação que constitui as culturas infantis. Quando a criança fala sobre seus próprios desenhos, relata sua história de vida, os saberes, os brincantes e a sua presença na natureza, ela demarca sua convivência prolongada e a participação na rotina diária, no grupo social e sua alteridade.

Nesse caso, ao dar voz às crianças, o pesquisador cria estratégias comunicativas desencadeadoras do discurso, das análises e da interpretação das variadas formas de trazer à cena cotidiana a criança como protagonista, colocando-as inclusive, no lugar do pesquisador. Ademais, busca capturar a atenção da criança com atividade relevantes para ela, aqui a proposta foi a Oficina do Brincar, com o objetivo de promover encontros presenciais quinzenalmente aos sábados, de nove às onze horas, na quadra da escola municipal da comunidade “RUC Laranjeiras” e às quartas-feiras na comunidade “Sol Nascente, Transassurini”, proporcionando às crianças atividades – brincadeiras tradicionais, artísticas, corpo e movimento; músicas; jogos; roda de conversa e produção de desenhos, buscando manter uma cultura, formação de uma consciência e atitude lúdica e à valorização do lazer e recreação no cotidiano infantil. Essas intervenções foram essenciais para a coleta de dados, a partir da problematização do cotidiano e a rede de saberes-fazer existentes nos territórios de água.

As Oficinas do Brincar, segundo Kishimoto (2011), são formadas pela criação de um ambiente lúdico, com recursos e ferramentas disponíveis ao contato e à manipulação do participante – é elaborado pelo fazer, o processo. Uma das vantagens dessa metodologia é a não linearidade, pois o trabalho realizado exige movimento do encontro seguinte, nessa relação presente e futuro se conectam – alterando as vivências e as ações coletivas. Assim, há troca de experiências fluidas do processo, materializado no produto produzido e criado pelas crianças, pois ela “inventa um mundo para si [...]” (MIGLIORIN, 2015, p. 39), independente do adulto.

Aprendemos com as crianças a valorizar cada detalhe, pois “elas veem demais, ouvem demais e que suas reações não estão dadas no que elas veem, mas vão aparecer em uma outra era, em outra espécie, já inventando outros mundos” (MIGLIORIN, 2015, p. 40). As oficinas nos permitiram perceber seus outros mundos, descontinuar as coisas e repensar a convivência delas em territórios de águas, pois no conjunto das ações lúdicas programadas entre interações e brincadeiras problematizamos a condição de infância – seu lugar e sua relação com/na natureza.

Enquanto brincávamos de “coisa séria”, as crianças protagonizam situações de contexto (BRANDÃO, 2015). Neste momento, alguns davam usos aos brinquedos e brincadeiras; outros, ainda pensavam na produção, nos diálogos. Alguns relatava cotidianos vividos e percebidos, outros, propunham brincadeiras que queriam vivenciar. Em outros casos, as crianças esperavam pela ajuda dos colegas para que pudessem (re) produzir as atividades propostas pela equipe. Ao final, todos se envolveram, criaram, (re) produziram, participavam ativamente durante todas as atividades, ou de forma parcial, aos poucos, se inserindo com ajuda, incentivo, acolhimento.

O desejo das crianças em dar continuidade às brincadeiras surgiu como uma necessidade do grupo, assim algumas atividades eram sempre retomadas a cada novo encontro, especialmente as cantorias, a produção de desenhos e as rodas de conversas, constituindo-se como um processo do trabalho com oficinas.

1. Criança e natureza – vivências nas/das águas

Desde o início do projeto nas comunidades em agosto de 2022, várias oficinas aconteceram, em razão disso, fizemos um recorte para apresentar nesse texto as problematizações realizadas acerca da relação criança-natureza, mais especificamente, o pertencimento às comunidades em torno do rio e dos igarapés. Neste interim, selecionamos a oficina da produção de desenhos, da brincadeira “Bom ou Ruim” e as rodas de conversas, problematizando cotidiano das crianças nas/das águas, realizada em setembro, cujo objetivo foi explorar a expressão verbal, reflexão e capacidade de argumentação lógica.

A disposição circular das crianças foram se constituindo em todas as oficinas, sentada ao chão da quadra da escola, a atividade foi mediada pelas pesquisadoras que jogavam a bola para uma criança, seguida da frase – “o que tem de bom na comunidade?” o segundo a pegar a bola deveria responder a frase, replicando “mas foi ruim” sequencialmente. Os diálogos surgiam à medida que a bola circulava no meio das crianças como evidenciado no trecho: “Mudei para o RUC Laranjeiras, aqui tem o igarapé, isso é bom”; – “o ruim é porque aqui não tem água para beber, banhar e cozinhar” (LARA, 2022) – “mas foi bom, porque brincamos no rio

(JOSÉ VINICIUS, 2022)”; – “mas falta muita água, isso é ruim” (CLARA, 2022). “É bom o RUC porque amo o igarapé, banho e brinco nele (ANABELLE, 2022).

Remetendo-nos às análises de Loureiro (2015) no livro “Cultura amazônica: uma poética do imaginário”, sobre a grandeza dos rios, igarapés e lagos amazônicos e sua imponência em relação ao pertencimento do sujeito ao lugar, recordamo-nos que por meio dos diálogos, as crianças se reconheciam naquele lugar. O igarapé era o maravilhamento da natureza, do ser que imenso, grandioso que todos, “de crianças a velhos, estabelecem sua identidade com aquele mundo, e fazem dele parte de si” (LOUREIRO, 2015, p. 84).

Marcada por reflexão coletiva, Cauê e Clara aponta as dificuldades da comunidade, apesar das possibilidades de representatividade, provocando-nos a problematizar de que forma a “água” determina o cotidiano e as narrativas das crianças, destacando ainda o brincar e as culturas infantis.

Era preciso compreender melhor essas questões, pedimos que desenhassem seus posicionamentos, assim, deitadas ao chão, posicionadas como queriam, foram tendo acesso aos materiais necessários para a produção dos desenhos. Lápis, pincéis, canetas, borracha, lápis de cor e papel para a atividade, tornaram-se ferramentas do dizer. Discutindo, conversando, sorrindo, cantarolando, concordando e discordando iam tecendo fios que conduziam às análises mais profundas, principalmente, no que tangea: questão da mobilidade urbana e rural, telefonia, acesso à cidade, queimadas, ruas sem infraestrutura e à falta de água, recorrente para elas e prejudicial à rotina da comunidade e da cidade como um todo. Para as crianças os problemas pontuados interferiam nas brincadeiras, na escola e nas relações sociais, tal como apontado Larah Sophie de oito anos:

Eu desenhei do lado bom as brincadeiras, porque eu amo brincar no RUC. E de ruim, a queimada, porque fico com raiva quando vejo queimada, fico sem ar então, deixa a gente sem respirar, principalmente quando estou brincando de pega-pega, de esconde-esconde, de amarelinha, de bicicleta (LARA SOPHIE, 2022).

Nesse trecho, a condição da infância é ameaçada, pois a brincadeira, eixo estruturante da vivência infantil, é despersonificada, perdendo, portanto, a significação social e cultural dos lugares – localidade que tem significância afetiva para grupos ou pessoas (LOPES, 2016). Ao posicionar-se contrária às queimadas, a menina diz sentir raiva de tamanha brutalidade humana, questionando a relação natureza-sociedade: “Por que as pessoas fazem isso, professora, elas não pensam nos outros, nas crianças, nos velhinhos, nos animais que se queimam? Outro dia meu vizinho encontrou uma cobra queimada, tadinha! Os macacos gritam, acho que de dor” (LARA SOPHIE, 2022). Na figura 1, a menina apresenta seus argumentos.

Figura 1 – O lado bom e ruim da nossa comunidade



Fonte: Larah Sophie (2022).

Mesmo em lugares diferentes, as crianças apresentavam os mesmos desafios da infância na Amazônia paraense, as queimadas. No diálogo com Ingrid (10 anos) da comunidade Sol Nascente, a menina se preocupa com a natureza e a sobrevivência, ao relatar:

Bom é o sol, uma nuvem e uma casa. Na minha tem um gato, um pato e atrás dela passa um rio, e tem um barco. Ruim é a queimada, porque destroem a casa dos animais e nós ficamos sem floresta para caçar, catar sementes e resinas das árvores como o breu que utilizamos para acender o fogo (INGRID, 10 ANOS).

Eliane Brum, jornalista residente em Altamira e diretora de redação de Sumaúma - jornalismo do centro do mundo e colunista do El País, discursa ao receber o 44º prêmio Vladimir Hersong, em São Paulo sobre os efeitos do desmatamento e das queimadas na Amazônia, apontando o sol sanguíneo como resultante das queimadas. É um sol vermelho, cruel, apavorante, produzidos pelos incêndios criminosos. Algo horroroso ver uma floresta e com ela muitos animais sendo queimados juntos. Segundo a jornalista o fogo é visto a olho nu pelos moradores, de suas casas, suas janelas. “O fogo está muito perto e um dia pode alcançar a todos”. Nesse ambiente criminoso há mortes de árvores e muitos seres vivos e, cerca de 20% da floresta Amazônica tem sido queimada, totalizando mais de dois bilhões de árvores no período de 2018 a 2022. E conclui: “Se a Amazônia acabar, as crianças de todos que estão aqui terão futuro hostil” (BRUM, 2022). As crianças de todo o mundo morrem junto, não somente pelas condições climáticas, mas morre com elas a esperança de um mundo melhor, de um novo planeta.

José, um dos meninos do RUC, está preocupado com a situação, para ele, as queimadas “estão invadindo a casa das pessoas, tudinho! queimam os animais e aumenta o calor. Ontem mesmo eu vi uma cobra queimada. E se queimar nossas casas?” (JOSÉ, 2022). Para Brum (2022), é preciso que as políticas públicas alcancem aos mais pobres, os povos da floresta, os ribeirinhos, porque tem sido pensada para a elite. Por isso não incomoda ou incomoda

Figura 2 - Desenho de Ingrid sobre a brincadeira “Bom e Ruim”



Fonte: Ingrid (2022).

pouco. É preciso lutar pelos povos, mas também pela natureza. A luta é contra a guerra pela natureza. “O que existe é a opção de lutar ou deixar que o fogo te alcance. É preciso lutar como floresta” (BRUM, 2022).

No campo ou na cidade, os problemas se assemelham, segundo os relatos infantis. Ingrid (2022), da comunidade Sol Nascente em sua narrativa cheia de sentimentos afirma: “desenheia árvore, nuvens com fumaças, um homem com motosserra cortando a árvore para queimar”, visto na figura 2.

Ingrid, ainda é uma criança, mas se preocupa com a vida na comunidade, a qualidade do ar, a vida dos animais, a vida da floresta. Imersa nesse repertório simbólico de se pensar a vida a partir de uma realidade hostil para as matas, rios, florestas e sua comunidade, a garota afirma que as queimadas destroem as árvores e a vida de todos que convivem no campo e na cidade, pois polui o ar, interferindo no ecossistema e no cotidiano de sua comunidade. Em suma, tem seu convívio escolar, familiar e comunitário prejudicando, já que a qualidade da vida é influenciada por outras dinâmicas espaciais e territoriais - fumaça tóxica que polui o ar, comprometendo a saúde da população de cidades amazônicas, alterando a vida dos altamirenses que sofrem com a poluição e o calor (BRUM, 2022). Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) revelam informações que corroboram com a preocupação das crianças, como podemos perceber na tabela 1.

Tabela 1: Dez municípios brasileiros que mais apresentaram focos de queimada nos últimos cinco anos.

Município	2017	%	2018	%	2019	%	2020	%	2021	%
SÃO FÉLIX DO XINGU, PARÁ	5.241	141%	2.174	-58%	5.225	40%	3.741	107%	1.399	-70%
ALTAMIRA, PARÁ	5.019	71%	2.927	-39%	4.820	30%	3.710	116%	1.717	-61%
PORTO VELHO, RONDÔNIA	4.440	26%	3.517	4%	3.369	-5%	3.359	12%	3.147	-5%
LÁBREA, AMAZONAS	4.289	26%	3.415	-47%	2.320	-4%	2.466	14%	2.171	27%
NOVO PROGRESSO, PARÁ	3.168	99%	1.997	-16%	2.368	19%	1.991	51%	1.317	-40%
APUÍ, AMAZONAS	3.146	60%	1.971	-29%	2.799	30%	2.148	66%	1.145	-27%
COLAZA, MATO GROSSO	3.029	109%	1.426	-21%	1.842	-19%	2.238	99%	1.419	-32%
FEIJÓ, ACRE	2.414	99%	1.520	-2%	1.556	40%	1.076	29%	839	-9%
BOCA DO ACRE, AMAZONAS	2.103	99%	1.295	9%	1.241	21%	1.025	10%	934	9%
ITAITUBA, PARÁ	2.033	81%	1.122	-91%	1.775	50%	1.182	102%	585	-40%

A diferença mostrada em 2018 foi calculada em relação a 2017.

Fonte: INPE (2022).

Conforme apresentado na tabela 1 construída pelo INPE (2022), Altamira-Pará ocupa o segundo lugar no ranking dos municípios do Brasil que apresentaram mais focos de queimadas. O Primeiro lugar no ranking é ocupado pelo município de São Felix do Xingu, também em território paraense. Ademais, concebe-se que em 2021 para o ano de 2022 o saldo negativo foi de 39% para 71% de número de focos dos satélites de referência, acumulados por município do Brasil entre os dias 01 de janeiro à 13 de novembro dos anos de 2018 a 2022. Tais dados apontam para uma reflexão sobre a necessidade de políticas ambientais mais efetivas.

Nesse sentido, observa-se que em Altamira, de modo geral, as políticas públicas ambientais, de saneamento básico e hídrico não se materializam, tampouco os lugares de convivência planejadas para a infância; para além dos problemas das queimadas, a cidade tem sérios problemas hídricos, estruturais, ambientais, de infraestrutura e de transporte. Diante disso, as narrativas iam sendo construídas, considerando nos discursos o reconhecimento do lugar, o protagonismo infantil, a participação e o acesso à cidade e ao campo, interrogando as necessidades e dificuldades de ser criança em situação de contexto tão dispare e preocupante.

Cauê (2022), ao se posicionar apresenta aspectos problematizados no tocante à socialização, ao convívio familiar e o direito à cidade, questões que têm sido prejudicadas devido à dificuldade de acesso ao patrimônio material e imaterial. Para o garoto, a qualidade dos transportes também é prejudicial às comunidades, seja pela ausência de uma política pública para o setor ou pela qualidade, prejudicando a mobilidade urbana e rural, além de interferir na permanência no lugar.

Eu vim para cá por causa de minha mãe. Ela nunca tinha passado o Dia das Mães com a minha avó. Então ela decidiu vir para cá, gostou e agora moramos aqui. Ela não gosta do transporte e do salário dela. Em São Luís, minha mãe ganhava mais. (CAUÊ, 2022).

O Acesso ao RUC Laranjeiras é feito por veículos particulares, bicicleta, motos ou ônibus coletivo que segundo as crianças nunca estão disponíveis. Enquanto conversávamos com Cauê, ouvimos o barulho do ônibus que passava no entorno da escola e Anabelle (2022) chama nossa atenção: “olha o ônibus passando professora! agora é quase dez horas e ele só vai passar novamente meio-dia. O transporte aqui é chato, não tem hora para passar. O ônibus aqui não tem hora marcada”.

Outras crianças também se manifestaram, vejamos:

O transporte aqui é ruim, principalmente quando a gente quer ir lá na rua, não tem ônibus toda hora (CLARA, 2022).

Quando a gente precisa do ônibus ele não passa, a gente precisa ir de bicicleta, moto ou Uber. Uma fez fomos ao cinema, mas não

assistimos ao filme, a moto furou o pneu (JHENIFFER, 2022).

Também já fui ao cinema, minha mãe nos levou, gostei muito! Fomos de Uber (JOSÉ, 2022).

A maioria das pessoas aqui anda de moto; outros, de bicicleta e a pé (LARAH, 2022).

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”. No caso do RUC Laranjeiras, por exemplo, há total insatisfação das crianças em relação ao transporte coletivo, por ficarem em área periférica e não contarem com assistência diária e contínua de transporte coletivo – problema da cidade. A única empresa que presta esse tipo de serviço tem frota reduzida e não atende a demanda da cidade, em especial dos reassentamentos urbanos que ficam longe do centro.

Apesar de a mobilidade ser uma das condicionantes da empresa Norte Energia¹, responsável pela construção, manutenção e gestão dos novos bairros, ela não tem tido atenção especial, gerando uma segregação interna e externa e a exclusão socioeconômica e cultural da população.

Para Alves e Meda (2018, p. 188) “uma moradia excluída no contexto socioespacial é uma moradia marginalizada”, ocasionando situações discriminatórias e preconceituosas; isola a comunidade e estigmatiza a população. A distância geográfica do RUC prejudica a locomoção dos moradores, já que há precariedade no transporte público coletivo, conseqüentemente, o lazer e o convívio social se agravam devido a alteração dos modos e formas de participação à cidade.

As crianças, nesse contexto, são diretamente impactadas, já que tiveram que dar novos significados às suas vivências e experiências cotidianas e ao escutá-las suas vozes são reverberadas já que narram seu cotidiano, contam sua própria história, falam, representam e expressam vivências sociais e culturais. Para Kramer (2007, p. 79):

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.

A ausência de uma política públicavoltada para o setor de transportes, segundo as crianças, é prejudicial pois interfere na mobilidade da comunidade, gera transtornos e desafios devido às péssimas condições de trafegabilidade, insegurança e da falta de qualidade de um transporte público coletivo que atendas suas reais necessidades.

Segundo o relatório anual de 2014 da Norte Energia, os RUC têm infraestrutura completa: saneamento,

rede água potável, energia elétrica, iluminação pública, ruas asfaltadas, calçada para deficientes e escolas, Unidade Básica de Saúde – UBS, espaços educativos, como: quadra e praça e Centro de Referência para Assistência Psicossocial. Entretanto, pesquisas de Conceição; Herrera; Carvalho (2019) relatam que os impactos estão sendo evidenciados pelas próprias crianças, pois houve alteração no ambiente físico, econômico e cultural, sendo que os espaços construídos não são utilizados pelos moradores, seja pelo perigo iminente da violência ou mesmo pela quebra dos laços afetivos. Outra questão apontada pelos pesquisadores é a dificuldade de acesso aos RUCs que foram construídos longe do centro urbano ou do chamado área principal do comércio e dos serviços, sem uma malha rodoviária adequada e dinâmica aos moradores.

De modo geral, a questão do transporte coletivo em Altamira é um desafio, tal como para as mais variadas cidades da Amazônia paraense. Para a comunidade Sol Nascente, por exemplo, a travessia é realizada por balsa ou voadeira (pequenas embarcações movidas a motor). Por balsa, durante os deslocamentos da equipe de pesquisadores com duração em média de cinquenta minutos, percebeu-se excesso de carros e passageiros, coletes salva-vidas em desuso e em pequenas quantidades. “Na primeira travessia, o trajeto da balsa interliga a cidade de Altamira, na margem esquerda do Rio, com a área rural do município situada na margem esquerda, através da Transassurini” (PLANO DIRETOR – PDU, 2010, p. 24). Na figura 3 temos o registro de uma dessas travessias.

Apesar do horário marcado, caso a embarcação atinja a lotação máxima ela se desloca para a outra margem do rio – porto do assurini; os demais passageiros aguardam a próxima embarcação saída da outra extremidade do Rio Xingu, não alterando o horário determinado pela empresa. Tal situação provoca descontentamento da população que chega a esperar por mais de uma hora e meia.

Nas viagens por voadeiras, pessoas e motocicletas, por vezes, disputam um espaço. Também não há instrumentos

Figura 3: Travessia no porto da balsa Assurini



Fonte: Autores (2022).

de segurança em qualidade e quantidade suficiente para todos. Faltam fiscalizações em todos os sentidos, tanto nas embarcações, quanto nos equipamentos.

Os carros de linha – como são denominados os veículos de transporte até a comunidade – caminhões ou caminhonetes tem dias definidos pelos proprietários, de acordo com informações colhidas no porto do Assurini são três dias na semana. Na figura 4 temos um desses transportes no ato da travessia Assurini – Altamira.

Figura 4: Transportes na travessia Altamira/Assurini/Altamira



Fonte: Autores (2022).

Esses veículos, somados à balsa, voadeiras e pequenas embarcações, como canoas e outros, são os meios de transporte de acesso à comunidade Sol Nascente, comunidade situado na Transassurini que segundo dados do Relatório do Plano Diretor – PDU do município de Altamira trata-se de uma rodovia emblemática, atravessando,

parte do município que se inicia na margem direita do rio Xingu e adentra as florestas ombrófilas que ocorrem em frente à cidade de Altamira, acessando indiretamente os trechos à sudoeste do limite municipal, dando condições de ocupar estes trechos com vilas (PDU, 2010, p. 97).

Na maior parte do tempo a mobilidade dos transeuntes ocorre por meio de motos ou carros dos próprios moradores, contrariando a exposição de Soares (2017, p. 144) ao afirmar que “as necessidades de deslocamentos são essenciais ao cotidiano da população, logo, garantir essa mobilidade de forma segura, eficiente, com acessibilidade universal a todos têm sido um grande desafio”.

2. Saberes-fazer nas/das águas

O Igarapé dos Panelas tem conexão com o rio Xingu, apresentando variação da água de acordo com o inverno amazônico, assim, no chamado período das cheias era comum alagarem as ruas, fazendo com que os moradores construíssem pontes e passarelas de madeira para ter mobilidade e acesso às casas. Após a construção da Usina de Belo Monte, houve um barramento do curso do Rio Xingu, impactando no fluxo das águas também nos igarapés que cortam a cidade – Ambé, Altamira e dos Panelas.

Segundo Oliveira e Rocha (2015), a organização familiar ao longo dos igarapés e rios na Amazônia tem

sido historicamente assentada para facilitar o escoamento de produtos como látex e castanha. E, na década de 1970, com a abertura da Transamazônica (BR-230) o elevado número de migrantes, especialmente maranhense favoreceu a expansão nas proximidades dos igarapés, e a partir de 2010, a ocupação foi intensificada por “pescadores, oleiros, comerciantes de vários segmentos (alimentação, lazer, aquários), indígenas, barqueiros e extratores de areia” (OLIVEIRA E ROCHA, 2015, p. 1).

Ao longo da faixa de inundação do rio Xingu e dos Igarapés, foram se instalando em palafitas e casas sem infraestrutura famílias que buscavam na região formas de subsistência, garantindo com o rio Xingu e com os Igarapés dos Painéis, Altamira e Ambé formas de exploração de recursos naturais como seixo, areia, argila, peixes a produção e comercialização de atividades necessárias à continuidade da vida comunitária e familiar.

A produção de tijolos era a atividade preponderante do entorno do Painéis. De acordo com Oliveira e Rocha (2015, s/p):

As olarias tradicionais apresentam espacialização do trabalho (amassador, cortador), a partir de 2010 com o superaquecimento do mercado imobiliário a produção de tijolos aumentou grandemente e se consolidou ao longo da planície do Igarapé Painéis.

Dados da pesquisa confirma essa afirmativa dos autores, como podemos observar nos trechos do diálogo com as crianças:

Também jogo pedrinha, atravesso para o outro lado, brinco com argila (LUAN).

Lá tem muita argila, professora, engraçado, né? Passo ela em mim, amasso, faço panelinhas com ela, minha mãe falou que o nome do Igarapé é origem da argila, porque as pessoas faziam panela com ela, aí ficou esse nome. Fazia tijolo, passava argila nas painéis para cozinhar no fogão a lenha, essas coisas (IARLA, 2022)

Lá tem muita riqueza, peixe, caranguejo, camarão, argila, areia, pedra, o problema é que a gente se machuca nas pedras se não tomar cuidado (IARLA, 2022).

Lá tem muita argila lá. Eu faço tudo, bolinhos, bichinhos, essas coisas (ANIELLE, 2022).

Ao ouvir as crianças levantávamos informações detalhadas sobre o Igarapé e sua importância para a comunidade, percebemos que ao longo dos anos ele foi cenário de extração de recursos naturais, sendo subsistência para muitas famílias. Desse modo, segundo Rocha e Oliveira (2014) esses lugares eram de trabalho e de moradia, apesar da enchente do rio as famílias se adaptam muito bem ao inverno e ao verão amazônico. Período de cheias tinham suas casas inundadas resultando na evasão temporária; na estiagem reformam ou montavam novamente suas casas, quase sempre de madeira em palafitas.

A origem do nome Igarapé dos Painéis, segundo Umbuzeiro (2012) no livro “Altamira e sua história” pode ser originariamente indígena, pois foi marcado pelo primeiro registro histórico de colonização Jesuíta Roque de Hunderfund, por volta de 1880, momento em que começa o povoamento da região entre os Igarapés Ambé e Painéis (UMBUEIRO, 2012). Mas, para as crianças têm outra origem, como podemos ver no diálogo:

Sei que o nome dele é panela porque parece uma panela (JOSÉ, 2022);

Porque as pessoas lavavam panela nele (LARA, 2022);

Acho que é porque seu formato é igual a uma panela quando olhamos ele de cima da ponte (CAUÊ, 2022);

É porque acharam muita panela nele. Ele é gigantesco (JOSÉ, 2022).

É porque antigamente os indígenas lavavam vasilha, lá tem muita água (JENIFFER, 2022).

Cenas do cotidiano também foram levantados nesses diálogos, à medida que elas participavam da discussão iam apresentando relatos dos seus brincares nas/das águas, conforme descritos no quadro 1.

Quadro 1: Os brincares nas/das águas

Mediadora	Crianças
Temos dialogado muito sobre a relação criança-natureza, mas hoje falaremos dos brincares no Igarapé. Quando vão lá de que brincam?	<p>*Banhar, pular, jogo pedrinha” (LUAN, 2022).</p> <p>*“Pescar e brincar de pega-pega” (FERNANDO, 2022);</p> <p>*Banho, brinco de pega, jogo pedrinha, atravesso para o outro lado, nado. Essas coisas” (JENIFFER, 2022).</p> <p>*Fico pulando de pedra em pedra(LARAH, 2022).</p>
Lá tem peixes? caranguejo? Camarão?	<p>*Tem muito camarão, minha mãe sempre pega” (JENIFFER, 2022).</p> <p>*Tem muito peixe, tem gente que pesca lá e vende” (ANABELLE, 2022).</p> <p>*Tem caranguejo, já vi muito na lama de lá” (SLEWY, 2022).</p> <p>*Já mergulhei, vi uma cobra, pulou das pedras, ficou só tentando beber água, boiando” (SLEWY, 2022).</p> <p>*Lá vi um burrinho” (ANIELLEN, 2022).</p>
Vão sozinhos ao Igarapé?	<p>*Com outras crianças do RUC” (FERNANDO, 2022)*.</p> <p>*Com minha tia, também” (DEBORA, 2022).</p> <p>*Eu vou sempre lá com meu pai e minha mãe. Com meus irmãos pequenos, brincamos dentro da água (GABRIELE, 2022).</p>
Quem banha lá quando falta água na comunidade?	<p>*A gente pega água de lá, mas não para beber. Os alunos da universidade (referindo-se ao projeto da Universidade Estadual do Pará sobre a água, desenvolvido esse ano na escola) fizeram teste da água e disse que é muito suja não pode consumir, beber, cozinhar, essas coisas” (KAUÊ, 2022).</p> <p>*Às vezes, pega para lavar roupa, mas minha mãe gosta de lavar lá mesmo” (ANIELLE, 2022).</p>
*Vocês acham que aqui é ventilado por causa do Igarapé?	<p>*Sim! Também por causa das árvores” (IARLA, 2022).</p> <p>*Quando tem muita festa na rua, as pessoas jogam os vidros lá dentro. Aí eu mexo, tiro, jogo fora, para não deixar sujo” (LUAN, 2022).</p>
Vocês conhecem alguém que faz isso?	<p>*Nar” (DEBORA, 2022).</p> <p>*Algumas pessoas do RUC” (LUAN, 2022)</p>

Fonte: Autores (2022).

São dizeres permeados pela feita do cotidiano e do brincar que revela os modos da infância na relação criança-natureza e também expressa lazer e sentimentos de cuidados. A pesca também foi trazida à discussão por ser para as crianças importante forma de sobrevivência nas comunidades em confluência com rios e Igarapés, pois muitas famílias que moram às margens desses lugares se sustentam da pesca, seja como venda ou consumo, assim é preciso entender a natureza para a garantia da sobrevivência (ROCHA e OLIVEIRA, 2014).

Segundo Loureiro (2015) é marcante na cultura amazônica o entendimento da natureza, do mistério dos rios, da grandeza e do maravilhamento do lugar, junta-se a isso o reconhecimento do ciclo das águas – vazante e cheias para que os sujeitos possam estabelecer seu lar, uma moradia, um pertencimento – criar raízes (LOUREIRO, 2015).

Em relação aos brincares, as crianças têm no Igarapé

um lugar para os banhos e brincadeiras, já que no RUC os espaços de sociabilidade são escassos. Os rios, lagos e igarapés, de acordo com Loureiro (2015), revelam a cultura amazônica, sendo, portanto, importante para as famílias, seu cotidiano e seus saberes-fazer. São elementos que interferem no imaginário, ajudando no desvendar das relações homem-natureza, tecendo cotidiano e relações culturais.

A história das crianças sobre seus brincar nas/das águas, traz como pano de fundo uma narrativa cheia de imaginário e poeticidade: mergulho na água, o jogo de pedrinhas, os peixes, a cobra, do burro, o caranguejo na lama e de tantas outras memórias que tratam a rotina de meninos e meninas que ali vivem; que usam o rio como lugar de atividades doméstica, da relação familiar e comunitária. Em um trecho do diálogo entre Luan e Jheniffer sobre a brincadeira de jogar pedra na água, a garota diz: “sabia Luan que a quantidade de vezes que a pedra pula na água é o número de filhos que você vai ter? Também é possível saber se vai ser menino ou menina. Se pular alto, menino, se correr deitada, menina” (JHENIFFER, 2022).

Na representação da criança o rio dita as regras, as normas, a vida. São criações imaginárias que preservam tradições e identidades. É um relacionar-se com o rio ouvindo, vendo, conhecendo seus mistérios. Loureiro (2015, p. 85), ao dissertar sobre a poética do imaginário afirma que o homem tece relações com a natureza, pois revela

uma afetividade cósmica, o homem promove a conversão estetizante da realidade em signos, por meio dos labores do dia a dia, do diálogo com as marés, do companheirismo com as estrelas, da solidariedade dos ventos que impulsionam as velas, da paciente amizade dos rios.

É preciso ver o rio, cuidar, preservar. Luan (2022) sabem bem disso, pois ao se preocupar com o destino incorreto do lixo, o garoto expressa um sentimento de pertencimento, representando cuidado e personificando o lugar, porque a água marca o cotidiano, os fazeres, a escassez, a fartura, a alegria e a tristeza (LOUREIRO, 2015).

O rio é um símbolo de vida, de criação e não morte, por isso é “preciso limpar, cuidar, recolher o lixo para que ele renasça” (LUAN, 2022), pois é ele quem dá vida à comunidade, às crianças e suas famílias. É um replantar diário, renovando suas águas como elemento de um povo e de todos que nele navegam, banham e brincam.

Para as crianças o rio traz vida, traz alimento, sustento, sombra, vento, paisagem, representada pelas árvores, mata, floresta, evidenciando, esperança e felicidade dos lugares vividos e percebidos pelas crianças, juntando-se a isso a leveza dos brincar em suas

produções culturais, materializado em um contexto de garantia de direitos, a partir da realidade concreta vivenciada e refletida, logo, esses brincar “[...] não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interação e dão sentido ao que fazem” (PINTO; SARMENTO, 1997, p.6).

O igarapé é lugar de interações familiar e comunitária e a criança tem papel ativo nessas interações em que se engaja, e a partir disso, por meio de brincadeiras e jogos, entre pares ou com os adultos – realizam tarefas e afazeres de sobrevivência, delas, da comunidade ou do ambiente, contribuindo para a constituição da sua própria identidade pessoal e social.

Entre brincadeiras nas/das águas, as crianças dão sentido ao lugar, sua história, relações e interações, mostrando através da linguagem corporal suas experiências em ser criança. O igarapé é imprescindível na vida das crianças, tornando espaço das interações sociais, dos saberes, da transmissão de conhecimento e de pertencimento cultural. Logo, lugar de vida.

Corsaro (2011) compreende que as crianças participam ativamente na construção de suas relações sociais, ou seja, suas práticas entre os grupos agregam valor significativo ao contexto no qual estão inseridas. Representa de forma real o mundo que vive, dando pistas sobre questões complexas, de cunho político, social, econômico e cultural, essas formas podem representar um conjunto de interpretações através de suas ações sobre o mundo.

Pelo brincar as crianças se libertam, reinventam seu mundo, ao mesmo tempo reproduzem a vida social. Nas comunidades adjacentes às águas, elas se equilibram nas pedras, nas árvores, nas canoas, pescam, banham e lidam com problemas gerados pela ação humana como lixo, assoreamento, lamaçal e degradação do ambiente. Na intimidade com a água, sua constituição formativa de ser criança, seu saber-fazer e lazer vão sendo imbricadas na relação com a natureza.

Assim, brincando vivem sua infância como sujeitos ativos, tendo no igarapé o lugar da infância, da troca de informações, experiências e vivências lúdicas. 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. Deste modo, tal atividade é inerente ao ser criança, por isso é aprendido no cotidiano, na convivência com seus pares, nas ruas, parques, escolas, quadras, praças, rios e tantos outros lugares que fazem do brincar um ato de liberdade, de socialização de produção de culturas infantis.

Ao banhar e brincam, conversam e circulam em meio às águas do Igarapé dos Panelas, as crianças dão novos usos ao lugar demonstrando rotinas diversificadas e maneiras diversas de movimentação, cotidiano, lazer

e entretenimento, experienciando outros olhares, informações e circulações atravessadas por saberes-fazeres sociais que determinam a interlocução de uma geração que faz do igarapé seu quintal, sua rua.

Pelo brincar a criança cria formas culturais e pertencimento que marca o cotidiano e as atividades infantis, pois a brincadeira é um universo cultural pelo qual a criança, em um dado momento se apodera com sua própria dinâmica, “isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela” (BROUGÈRE, 2000, p.76). Trata-se de uma apropriação do mundo exterior, transformando-o e adaptando-o às suas necessidades de liberdade e espontaneidade como uma tarefa única, socializadora. Brincando entre os pares, sozinhas ou com os adultos vão olhando, se apropriando do espaço, das gramáticas sociais de forma intensa e construtiva.

Durante a roda de conversa, as crianças estavam imersas nos registros detalhados das árvores, dos animais, do movimento da água e das formas brincantes. Registravam um sentimento de pertencimento ao lugar ao mesmo tempo em que narravam os cuidados com o igarapé, dos vidros quebrados, do lixo e do risco de bichos: “tem peixe elétrico, tem que ter cuidado (JHENIFFER, 2022); também tem cobra d’água e sucuri (JOSÉ, 2022); “vidro quebrado que pode cortar o pé” (LUAN, 2022) e “ponta de pedras” (ANABELLE, 2022). Tais sentimentos, demonstram que nos brincares as crianças expressam modos e formas diferentes de lidar com a água, com os animais e saberes produzidos diariamente. Produzem cultura e processos educativos ao mesmo tempo em que se relacionam com a natureza e com o lugar dando-lhes cores, usos, cheiros e sons diversos. Também reconhecem que suas narrativas muito dizem a respeito do seu lugar de pertença, dos saberes locais e dos seus fazeres. Seus brincares são processos culturais construídos na dinamicidade da vida diária com a natureza e com os sujeitos; com a água, as matas, os bichos e a floresta. Reinventam-se, criam regras e brincam dentro d’água com maestria, corporeidade, espontaneidade e inventividade.

Interagem e se socializam, incorporando convivências e saberes da comunidade, da família e dos amigos – da rua, da escola e da igreja, sempre presentes em uma atividade brincante ou não, mas envolvidos nas relações sociais estabelecidas no lugar e imersas em um repertório lúdico próprio delas, transitando por meio de uma vida latente, pulsante, que vibra na convivência familiar e grupal onde os brincares se manifestam naturalmente, como um cultura viva, impressões que se afirmam e determinam símbolos e significados de ser criança a partir da extração de diferentes elementos que ela se

apropria “compondo modos distintos de brincar ou jogar em função dos contextos onde opera” (SOUZA E SALGADO, 2008, p. 209).

Considerações finais

Os resultados da pesquisa sobre as tessituras da infância, apontaram que na relação criança-natureza vários fatores se entrelaçam, não somente os contextos das águas, mas as condições (i) materiais apontados pelas crianças, cita-se: o acesso e a mobilidade urbana, as brincadeiras e as relações sociais vivenciadas e experienciadas por sujeitos de direitos que reverberam em suas vozes a situação ao qual elas e suas famílias são cotidianamente, expostas.

Trata-se ainda de primeiras impressões acerca dos dados levantados que ainda estão em fase de pesquisa e tratamento, mas já apontam elementos de intervenção que suscitam a necessidade de materialização de políticas públicas ambientais hídricas e de mobilidade urbana e do campo que se espria para além do experienciado. Precisa-se urgentemente, pensar e projetar nessas comunidades condições reais para que as crianças possam circular e permanecer com qualidade de vida nesses lugares.

Por meio das Oficinas do Brincar, este artigo problematiza a relação criança-natureza nas vivências nas/das águas, a partir do cotidiano de meninos e meninas que sentem e percebem as condições reais de existência e por que não, resistência. Morar em Altamira tem sido cada vez mais desafiador, a superação da degradação ambiental, das queimadas, do assoreamento dos igarapés, do calor excessivo, resultado da morte de árvores, matas e florestas é um pedido de socorro vindo das próprias crianças cuja imbricação criança-natureza se fundem nos brincares, sendo evidenciado nos dizeres cheios de cuidados no cotidiano da comunidade.

Seus saberes-fazeres transitam pelo cotidiano da comunidade, nas brincadeiras no curso das águas dos igarapés, nas relações sociais e no fluxo de atividades que marcam o viver ali, nas águas, nas matas, nas florestas, pois nessa relação criança-natureza os saberes-fazeres necessários à formação da identidade pessoal e grupal são construídos, bem como da vida dos sujeitos que precisam e lidam diretamente com natureza, os animais, as águas e todo contexto de ecossistemas e biomas presentes nas cidades amazônicas, mesmo sendo elas diversificadas, com dinâmicas, conflitos e à falta de políticas públicas manifestadas nas vivências e experiências locais como signo latente da cultura, educação e questões socioambientais.

O transitar na cidade e no campo é produzido e vivenciado pelos sujeitos que se reinventam dia a dia, na mobilidade, na fabricação da economia e no ciclo

de vida dos moradores das/nas águas que sentem o pulsar da vida e suas mutações tomadas por uma lógica de mercado capitalista que degrada a natureza sem medir as consequências, porque ao tomar essa decisão os recursos hídricos e toda rede natural da comunidade são afetados.

No tocante aos brincares das crianças nas/das águas, apontamos que são saberes-fazer permeados por relações estabelecidas no cotidiano das comunidades que formula uma diversidade de ações lúdicas cujas possibilidades retratam suas vivências no lugar, resultante da curiosidade, culturas e condições de vida atravessadas e

tecidas junto à natureza. São vertentes de brincares expressas pela corporeidade: pular de uma pedra a outra, jogar pedrinha nas águas, corrida na água, correr entre as pedras, tomar banho, nadar, pescar, brincar de argila e tantas outras manifestações do corpo em movimento que reinventa as culturas lúdicas (re)fazendo um cotidiano significativo para a prática de brincadeiras que valoriza as relações e o espaço de vida sociocultural. Esses conjuntos de saberes-fazer nas/das águas evidenciam a existência da produção cultural como fonte de sobrevivência e ressignificação da infância no contexto de valorização da natureza. ■

Notas

¹ “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>).

² Conf. <https://www.norteenergiasa.com.br-Relatorio-Anual-de-Administracao-2014.pdf>

Referências

- 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.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os Humanos: do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015a.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura**. Revista Crítica Educativa, Vol.1, n.1, p. 108-132, jan./jun. 2015. Sorocaba – SP.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CONCEIÇÃO, R. S.; HERRERA, J. A.; CARVALHO, G. B. **A desterritorialização das crianças e dos adolescentes face à UHE Belo Monte: uma análise a partir dos RUC São Joaquim e Laranjeiras em Altamira-PA**. Nova Revista Amazônica, Belém, v. 7, n. 03, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/download/7936/5834>. Acesso em: out. 2019.
- CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- 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.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário** 4.ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.
- MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande: UCDB, 2012.
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. RJ: Beco do Azogue, 2015.
- OLIVEIRA, R.D. de; ROCHA, P.C. **Inundações impactos ambientais e socioeconômicos na área urbana de**

- Altamira, Sudoeste do Pará, Brasil.** XI Encontro Nacional da ANPEGE. 2015.1095-1108p.
- OLIVEIRA, A. M. R. (2008). Do outro lado: A infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In S. H. V. Cruz (Org.), **A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas** (pp. 283-289). São Paulo: Cortez.
- PDU. **Relatório do Plano Diretor do município de Altamira. Vol. II.** Altamira-PA. Disponível em: <https://altamira.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Vol-2-Relat%C3%B3rio-do-Plano-Diretor-PDU.pdf>. Acesso. 14 de novembro de 2022.
- PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 1997.
- SOARES, Lúcelia Reis Santos. **Planejamento urbano e gestão de transportes na Amazônia: as políticas públicas para a mobilidade urbana em face do processo de dispersão metropolitana em Belém-PA.** In. Revista GeoAmazônia Belém v. 5, n. 10 p. 138–159 2017 Página 138
- SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. **A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação.** In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. **As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.
- UMBUZEIRO. Antonio Ubirajara Boguea. **Altamira e sua história** – 4ª edição. Ponto Press, São Paulo, 2012.

Sites consultados

- BRUM. Eliane. **Discurso no prêmio Vladimir Herzog. Samaúma jornalismo.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dAskn535ddo>. Acesso em 14 de novembro de 2022.
- INPE. **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Relatório diário de queimadas.** Disponível em: <https://queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/cadastro/v2/>. Acesso em 14 de novembro de 2022.
- NORTE ENERGIA. **Relatório Anual de Administração.** Disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br-Relatorio-Anual-de-Administracao-2014.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2022.
- NORTE ENERGIA. **Dados da empresa.** Disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br/pt-br/norte-energia>. Acesso em 14 de novembro de 2022.