

**O ESPAÇO SOB UMA
PERSPECTIVA INFANTIL:
Um estudo no Reassentamento
Urbano Coletivo São Joaquim
em Altamira-Pará**

Dayse Leite Pereira

**Orientador: Prof. Dr. José Queiroz de Miranda Neto
Coorientadora: Prof. Dra. Leila Gonçalves de Freitas**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



Universidade Federal do Pará - UFPA

**Programa de Pós-graduação
em Geografia - PP GEO**

**Área de concentração: Organização
e Gestão do Território**

2021





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS-IFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-PPGEO**

DAYSE LEITE PEREIRA

O ESPAÇO SOB UMA PERSPECTIVA INFANTIL

Um estudo no Reassentamento Urbano Coletivo São Joaquim em Altamira-Pará

**ALTAMIRA-PA
2021**

DAYSE LEITE PEREIRA

O ESPAÇO SOB UMA PERSPECTIVA INFANTIL

Um estudo no Reassentamento Urbano Coletivo São Joaquim em Altamira-Pará

Dissertação para Exame de Defesa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação e Geografia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Organização e Gestão do Território
Linha de Pesquisa: Dinâmicas Territoriais na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Queiroz de Miranda Neto.
Coorientadora: Profa. Dra. Leila Gonçalves de Freitas.

ALTAMIRA-PA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436e Pereira, Dayse Leite.
O espaço sob uma perspectiva infantil : Um estudo no
Reassentamento Urbano Coletivo São Joaquim em Altamira-Pará /
Dayse Leite Pereira. — 2021.
85 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Queiroz de Miranda Neto
Coorientação: Profª. Dra. Leila Gonçalves de Freitas
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Geografia, Belém, 2021.

1. Infâncias. 2. Crianças. 3. Espaço geográfico. 4. UHE
Belo Monte. 5. Altamira. I. Título.

CDD 304.23

O ESPAÇO SOB UMA PERSPECTIVA INFANTIL

Um estudo no Reassentamento Urbano Coletivo São Joaquim em Altamira-Pará

Elaborado por:

DAYSE LEITE PEREIRA

Dissertação de Mestrado apresentado para Exame de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Queiroz de Miranda Neto
(Presidente-Orientador)

Prof. Dra. Leila Gonçalves de Freitas
(Coorientadora)

Prof. Dr. José Antônio Herrera
(Examinador Interno)

Prof. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
(Examinador Externo)

ALTAMIRA-PA
2021

*Dedico esse trabalho a todas as
crianças de Altamira.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua graça imerecida, força e renovo em momentos difíceis da caminhada acadêmica, como também, por todas as bênçãos recebidas.

Aos meus pais, Maria Ivone Leite Pereira e José Alves Pereira pelo incentivo, compreensão, amor e orações.

Ao meu sobrinho Bruno, pelo seu apoio, pela atenção e por sempre acreditar na minha capacidade.

Ao meu companheiro José Valtemir Ferreira da Silva por todo seu apoio incansável, suas palavras de incentivo, seu carinho e amor me ajudaram a concluir esse trabalho.

Às crianças do RUC São Joaquim pela participação, sem vocês essa pesquisa não teria acontecido. Agradeço às famílias por terem permitido a participação das crianças.

À direção da EMEF João e Maria por ter disponibilizado o espaço da escola para que essa pesquisa acontecesse.

Às colegas do grupo de pesquisa GEPIAFD Taynara Aparecida de Souza Cavalcante, Clea da Silva Lima e Jucenilda Araújo Batista obrigada pelo companheirismo e troca de experiências.

Aos professores do PPGeo/UfPA por todos os saberes compartilhados.

Aos colegas de turma do PPGeo/Altamira, pela amizade, pelos momentos bons que vivenciamos, seja em apresentações de trabalho ou mesmo em conversas informais recheadas de bom humor. Agradeço em especial à colega Ronicleici Santos da Conceição pela ajuda no projeto, pelas orientações, por toda sua contribuição na pesquisa com crianças na Geografia.

Ao meu orientador Professor José Queiroz de Miranda Neto, pela paciência, pelos ensinamentos, atenção e sensatez na condução da orientação deste trabalho.

À minha coorientadora Professora Leia Gonçalves de Freitas, pela gentileza, pelo carinho, pela atenção, durante o período de orientação. Também pela forma inteligente e produtiva que coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Infâncias Amazônicas e Formação Docente- GEPIAFD ao qual tenho orgulho de fazer parte.

Aos professores José Antônio Herrera e Adolfo Neto, pela participação na banca de qualificação e pelas significativas contribuições à pesquisa.

À Universidade Federal do Pará/UfPA-Campus Altamira e toda a comunidade acadêmica, por tanto conhecimento compartilhado e pela oportunidade de desempenhar minhas funções laborais juntamente com os estudos do Mestrado.

A todos os amigos que participaram da minha caminhada acadêmica, que contribuíram, torceram, se alegraram comigo meu muito obrigada.

Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente [...]

(LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 26).

RESUMO

Esta pesquisa investigou o espaço geográfico sob uma ótica infantil, tendo como *locus* o Reassentamento Urbano Coletivo São Joaquim em Altamira-Pará, analisando o processo de deslocamento compulsório vivido pelas crianças reassentadas face a instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. O referencial teórico fundamentou-se nos estudos da Geografia Urbana e da Geografia da Infância, a pesquisa teve como objetivo analisar as vivências das crianças residentes no Reassentamento Urbano Coletivo São Joaquim, considerando seu espaço de origem. O percurso metodológico utilizado foi a pesquisa etnográfica de cunho qualitativa, acrescida das técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada e a produção de desenhos, cuja problemática foi como o deslocamento compulsório afetou a infância das crianças residentes do Reassentamento. As conclusões deste estudo evidenciaram dois cenários: uma ruptura de um espaço sociocultural infantil em decorrência do deslocamento compulsório, com implicações no cotidiano das famílias, em especial, das crianças sujeitos desta pesquisa, no que tange ao modo de brincar, da relação com o rio e, por outro lado, a constatação de que elas estão tentando reinventar novas formas de desenvolver a sua cultura de pares e construir suas geografias e espacialidades outras nesse novo espaço.

Palavras-chave: Infâncias, crianças, espaço geográfico, RUC São Joaquim, UHE Belo Monte.

ABSTRACT

This research investigated the geographic space from a child's perspective, having as locus the São Joaquim Collective Urban Resettlement in Altamira-Pará, analyzing the process of compulsory displacement experienced by resettled children due to the installation of the Belo Monte Hydroelectric Power Plant. The theoretical framework was based on studies of Urban Geography and Geography of Childhood, the research aimed to analyze the experiences of children residing in the Collective Urban Resettlement São Joaquim, considering their space of origin. The methodological approach used was the qualitative ethnographic research, added to the techniques of participant observation, semi-structured interviews and the production of drawings, whose problem was how the compulsory displacement affected the childhood of children residing in the Resettlement. The conclusions of this study evidenced two scenarios: a rupture of a child's sociocultural space as a result of compulsory displacement, with implications for the daily lives of families, in particular, for children who are the subjects of this research, regarding the way of playing, the relationship with the river. and, on the other hand, the realization that they are trying to reinvent new ways to develop their peer culture and build their other geographies and spatialities in this new space.

Keywords: Infancy, children, geographic space, RUC São Joaquim, UHE Belo Monte.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Delimitação da categoria infância.....	21
Figura 2 - Índia Tuíra encosta um facão no diretor da Eletronorte, José Muniz Lopes, durante o 1º Encontro das Nações Indígenas do Xingu, em Altamira (PA).....	34
Figura 3 - Igarapé Altamira antes do processo de reassentamento urbano	39
Figura 4 - Deslocamento da ADA Urbana para os RUC.....	40
Figura 5 - Malha urbana de Altamira	42
Figura 6 - Mapa de localização do RUC São Joaquim.....	42
Figura 7 - Carro pipa realizando abastecimento de água no RUC São Joaquim.....	47
Figura 8 - Entrada do RUC São Joaquim	48
Figura 9 - Placa de protesto na entrada do bairro São Joaquim	49
Figura 10 - Vila residencial São Joaquim.....	50
Figura 11 - Quadra do RUC São Joaquim.....	52
Figura 12 - Equipamentos para exercício	52
Figura 13 - Projeto Social AMBSJ	53
Figura 14 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental João e Maria	54
Figura 15 - Desenho das crianças: seu local de origem X RUC São Joaquim.....	60
Figura 16 - Crianças brincando na rua.....	61
Figura 17 - Desenho das crianças: Seu local de origem X RUC São Joaquim	65
Figura 18 - Desenho das crianças: Seu local e origem X RUC São Joaquim	67

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Brincadeiras das crianças entrevistadas no RUC São Joaquim	61
---	----

LISTA DE SIGLAS

ADA	Área diretamente afetada
AMBSJ	Associação de Moradores do RUC São Joaquim
CEF	Caixa Econômica Federal
CIPAR	Centro Integrado de Pesca Artesanal
CRAS	Centro Regional de Atendimento
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FORT XINGU	Fórum Regional de Desenvolvimento Econômico e Socioambiental da Transamazônica e Xingu
GEPIAD	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias Amazônicas e Formação Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISA	Instituto Socioambiental
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MVCI	Mortes Violentas Com Causa Indeterminada
MXVPS	Movimento Xingu Vivo para Sempre
UHE	Usina Hidrelétrica
UBS	Unidade Básica de Saúde
PAC	Projeto de Aceleração de Crescimento
PBA	Plano Básico Ambiental
PNAB	Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens
ONGS	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
RUC	Reassentamento Urbano Coletivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E O ESPAÇO.....	19
1.1 A infância enquanto construção social	20
1.2 O espaço: uma leitura a partir da criança	24
CAPÍTULO 2 USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE E O DESLOCAMENTO COMPULSÓRIO EM ALTAMIRA.....	32
2.1 Belo Monte e as reconfigurações espaciais em Altamira	33
2.2 O contexto da criança em Altamira a partir do RUC São Joaquim	44
CAPÍTULO 3 A VISÃO ESPACIAL DAS CRIANÇAS NO REASSENTAMENTO URBANO COLETIVO SÃO JOAQUIM.....	56
3.1 O espaço do RUC São Joaquim e as vivências infantis.....	57
3.2 Representações da experiência espacial infantil	59
CONCLUSÕES.....	70
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXOS.....	82

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada no município de Altamira, localizado na Mesorregião Sudoeste do Pará e tem como tema de investigação as representações do espaço sob a perspectiva das crianças do RUC São Joaquim a partir do deslocamento compulsório ocasionado pelo evento Usina Hidrelétrica - UHE Belo Monte em Altamira.

A UHE Belo Monte integra o Projeto de Aceleração de Crescimento (PAC) e desde a proposição deste empreendimento em 1975, tem sido objeto de resistência por aqueles que seriam diretamente atingidos por ele, a exemplo dos ribeirinhos e comunidades tradicionais. Além dos impactos ambientais, a UHE Belo Monte causou uma mudança na malha urbana de Altamira-PA. Houve uma reconfiguração espacial que ocasionou o deslocamento compulsório das famílias que faziam parte da chamada Área Diretamente Afetada Urbana (ADA Urbana).

Dentre as condicionantes¹ para a instalação da obra, estava a construção de cinco Reassentamentos Urbanos Coletivos, sendo eles: Jatobá, São Joaquim, Laranjeiras, Casa Nova, Água Azul, para os quais as famílias que faziam parte da ADA foram remanejadas. Estas famílias moravam em áreas próximas ao centro da cidade e tinham acesso às estruturas sociais presentes nesse entorno. Desse modo, acredita-se que os RUC se constituem objetos de discussões e análises devido às suas especificidades e singularidades, uma vez que:

Pensar o futuro dos RUC's é discutir responsabilidades públicas e privadas sobre a manutenção dos seus equipamentos sociais e a melhoria das condições de vida. Além disso, é também projetar o modo como as pessoas irão reterritorializar tais espaços, tal como já vem ocorrendo em algumas casas, com a utilização de determinados espaços das mesmas para abertura de pequenos comércios, como

¹ Trata-se de um conjunto de ações e benfeitorias previstas no Plano Básico Ambiental de Belo Monte, que deveriam ser realizadas antes da operação da usina, a exemplo da implantação de um sistema de saneamento básico em toda cidade.

cabeleireiros, depósito de bebidas, farmácias e bares (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA, 2016, p. 20).

Dentre os RUC, escolheu-se como *locus* da pesquisa o RUC São Joaquim. Tal escolha se deu devido às atividades do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Infâncias Amazônicas e Formação Docente (GEPIAFD) do qual sou pesquisadora, serem realizadas nesse RUC, o que possibilitou ter um apoio para a pesquisa, momentos de integração e trocas de experiências com os demais pesquisadores do grupo, além da oportunidade de somar a outras pesquisas sobre infância já desenvolvidas no RUC São Joaquim.

No que tange aos objetivos, teve-se como objetivo geral analisar as transformações no espaço geográfico a partir do olhar da criança, diante do processo de deslocamento compulsório vivido pelas crianças reassentadas no RUC São Joaquim face a instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Desse modo, investigaram-se os impactos causados pela UHE Belo Monte em relação ao processo de deslocamento compulsório, reverberando a voz dos sujeitos da pesquisa: as crianças reassentadas.

Como objetivo específico buscou-se: a) identificar as reconfigurações espaciais que afetaram o cotidiano das crianças em Altamira-PA mediante a instalação da UHE Belo Monte; b) caracterizar e reconhecer as crianças como seres sociais e sujeitos de direitos e c) compreender de que modo as crianças vivenciam e representam o espaço no RUC São Joaquim em relação ao seu local de origem.

Para a contemplação dos objetivos elencados acima, fez-se necessário o direcionamento das atividades a partir da seguinte hipótese norteadora: as crianças reassentadas no RUC São Joaquim vivenciam o espaço ao qual residem (atual), tendo como representação alguns elementos inerentes ao seu espaço de origem.

Diante desta premissa e considerando as especificidades das pesquisas com crianças, optou-se por uma análise de cunho qualitativa, acrescida das técnicas de observação participante, entrevistas semiestruturadas, fotografias e desenhos. O campo inicial foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental João e Maria (EMEIF João e Maria). A escolha por essa instituição se deu pela possibilidade de conhecer as crianças do RUC e solicitar autorização dos pais para participarem da pesquisa. A partir da escola, teve-se abertura para visitar a casa e observar as brincadeiras nos espaços de rua do RUC.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre Análise da Paisagem e Urbanização (GEPURB) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Infâncias Amazônicas e Formação Docente (GEPIAFD) da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira. Optou-se pela investigação qualitativa pelo fato de propiciar uma

melhor compreensão das relações sociais e permitir uma aproximação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, um olhar aproximado, com respeito à subjetividade, parte essa que não pode ser relativizada na pesquisa. Assim, justifica-se essa escolha uma vez que

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995, p. 62).

A investigação qualitativa permite, portanto, uma base pertinente para a pesquisa com seres humanos em contextos próprios (como é o caso das realizadas com crianças), além de respeitar as especificidades e oportunizar o desenvolvimento da pesquisa com um caráter social, sempre considerando a microescala como modo de compreender o global. Nesse sentido, no que tange às características da pesquisa qualitativa concorda-se com Geharld e Silveira (2009) quando dizem que

[...] a objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Tais características contribuíram para realização dessa pesquisa devido à intenção de reverberar a voz das crianças que, por muitas vezes, foram invisibilizadas e silenciadas em pesquisas que na maioria das vezes são sobre e para as crianças e não com as crianças. Para alcançar esse objetivo, de abordagem qualitativa, requereu-se a pesquisa etnográfica que

[...] é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (ANGROSINO, 2009, p. 16).

A escolha pela pesquisa etnográfica deu-se pela sua flexibilidade e autocorreção, ela depende de que o pesquisador realize uma imersão no cotidiano dos sujeitos da pesquisa interagindo com eles e participando de suas rotinas. Nesse sentido, concorda-se com, Quinteiro (2005, p.40-41) quando aponta a etnografia como a ideal para os estudos da infância:

(...) a etnografia, apesar de ser uma opção metodológica exigente, como já alertou Sarmiento, parece constituir-se como recurso mais adequado, pois permite ao pesquisador: 1) a intimidade com o campo, devido a seu pertencimento; 2) sua participação nas formulações das crianças; 3) a observação de longo alcance, que

poderá oferecer elementos para avaliar as possibilidades ou a viabilidade da coleta ou utilização da fala das crianças, sejam elas obtidas por entrevistas, testemunhos orais ou outros instrumentos metodológicos.

Deste modo, a pesquisa etnográfica possibilitou a partir do ambiente sociocultural de vivência das crianças, RUC São Joaquim, conhecê-las e verificar o modo como elas vivenciam suas infâncias em um tempo e espaço delimitados, considerando o seu pertencimento a uma categoria geracional, de modo a concebê-las como atores sociais.

Desta forma, tomando como referência a pesquisa qualitativa etnográfica, optou-se pela escolha dos três procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise da produção de desenhos.

A técnica de observação participante foi inserida em um contexto etnográfico, constituindo-se em uma metodologia humanista, que se adequa ao convívio do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, tomou-se cuidado para evitar juízos de valor, considerando que a neutralidade é necessária, sem perder de vista que a neutralidade total é ilusória. Essa técnica possibilitou a observação e sistematização das informações a respeito do *locus* desta pesquisa, assim como dos sujeitos observados. Nas palavras de Minayo (2013) a observação participante

[...] é um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2013, p. 70).

O maior desafio desta pesquisa foi o de priorizar o protagonismo das crianças. A todo momento se fez necessária a reflexão para que a observação participante acontecesse de maneira genuína, haja vista a verticalização que é posta na relação adulto-criança. Foi, portanto, oportuno despir-se da visão adultocêntrica, hegemônica, para oportunizar liberdade e protagonismo às expressões e falas das crianças. Rocha (2008, p. 45) contextualiza com propriedade esta questão ao afirmar que

[...] a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. Isso já indica alguns problemas metodológicos envolvidos na pesquisa com crianças: a atenção às diferentes linguagens e os limites no grau de compreensão que podemos alcançar.

Optou-se, ainda, pela utilização das entrevistas semiestruturadas, pelo fato de permitirem um contato mais espontâneo com as crianças, uma vez que as questões

predefinidas são apenas norteadoras, sendo passíveis de alteração ou mudança de acordo com o sujeito e o local, possibilitando melhor interação e aproximação com os participantes da pesquisa.

Tentou-se manter a comunicação com as crianças de modo a não induzir a respostas prontas, conforme recomenda Piaget (1971)

O bom entrevistador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança [eu diria, o entrevistado] falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar (PIAGET 1971, p. 116).

Em relação aos participantes da pesquisa, foram entrevistadas um total de 36 crianças na faixa etária de 8 a 12 anos incompletos, considerando a possibilidade de as crianças desse intervalo etário terem mais lembranças do período de deslocamento compulsório. Nesse sentido, em consonância com as normas éticas de pesquisa com crianças, os respectivos pais/responsáveis assinaram um “termo de autorização do uso da imagem e voz” (Apêndice B) e como protagonistas, as crianças participantes também confirmaram o interesse em participar da pesquisa de forma oral em uma roda de conversa. Ao longo deste trabalho, foram utilizados nomes fictícios para se referir a elas, de modo a preservar suas identidades e seguir os parâmetros éticos das pesquisas com crianças.

No que diz respeito às narrativas de linguagem verbais e não verbais, tem-se que “o desenho [...] é uma das formas por meio das quais a criança atribui significação às coisas” (VYGOTSKY, 2000, p. 134), por isso foi utilizada a técnica da produção de desenhos pelas crianças por proporcionar o registro e interpretação do pensamento infantil de forma muito significativa. Assim, durante e após a produção, as crianças foram instigadas a relatar sobre as ações em curso, os sentidos e significados dos desenhos, de modo a dar voz a elas e estabelecer uma relação mais fidedigna às representações, evitando, portanto, interpretações deslocadas e sem parâmetros analíticos.

Desse modo, a partir dos percursos metodológicos, evidenciou-se como as crianças do RUC São Joaquim vivenciam e produzem o espaço em que residem, sem perder de vista o seu local de origem.

O trabalho estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta duas seções: a primeira é uma revisão teórica sobre o conceito de infância, com a utilização dos estudos da Sociologia, Psicologia da Infância e Geografia da infância. O segundo capítulo aborda a reestruturação da cidade de Altamira face a UHE Belo Monte em duas seções: primeiramente

faz-se um levantamento histórico do projeto hidrelétrico e discorre-se sobre o processo de reconfiguração espacial de Altamira e, por conseguinte, aborda-se o reassentamento urbano e a situação das crianças, tendo como recorte o RUC São Joaquim. O terceiro capítulo apresenta as vivências espaciais das crianças no RUC São Joaquim, a análise dos dados coletados em campo, bem como os resultados da pesquisa. Por fim, temos as conclusões, no qual se faz uma síntese do trabalho e dos principais resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIAS, CRIANÇAS E O ESPAÇO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a revisão de literatura acerca da relação infância e espaço. Para tanto, na primeira seção, aborda-se o conceito de infância como construção social e histórica. Na segunda seção, realiza-se uma leitura do espaço a partir do olhar da criança, tendo como campo de abordagem a Geografia da Infância, permitindo fazer com que as crianças sejam ouvidas de modo a compreender os diversos usos e ressignificações que elas fazem do espaço.

1.1 A infância enquanto construção social

Para Sarmiento (2005), a infância é uma categoria geracional que agrega às crianças suas interfaces socioculturais, para além da pertença ao grupo etário, sempre é um ator social integrante de uma etnia, raça/cor, condição social e gênero.

Segundo os estudos de Sarmiento (2005, p. 4) “a infância é independente das crianças, estas são os atores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; por efeito da variação etária desses atores, a ‘geração’ está continuamente a ser ‘preenchida’ e ‘esvaziada’ por seus elementos constitutivos”. Deste modo, compreender a infância como construção social, implica ampliar a visão pautada nas categorias biológicas e psicológicas, as quais tendem a estabelecer padrões de desenvolvimento infantil.

A infância é um fator biológico, mas a forma de representá-la é social e historicamente construída, portanto, foi importante um recorte conceitual, por compreender-se que os variados campos de estudos têm visões diferentes, mas se integram à discussão ora apresentada, assim, a Psicologia, a Sociologia, a História e a Geografia trazem contribuições importantes que se somam no debate acerca da temática.

Larrosa (2010), ao se posicionar sobre a infância, afirma que ela deve ser pensada a partir do binômio infância-criança, já que a criança é um *devir* que nos escapa na medida em que inquieta o que sabemos e inquieta a soberba da nossa vontade de saber, suspendendo o que podemos conhecer, suas diversidades, inquietações, cotidianos, vivências e experiências, colocando em xeque a questão dos espaços e lugares que construímos para elas.

A infância é concebida nas suas relações com os elementos socioculturais do cotidiano da criança – sujeito cujas memórias são composições das suas vivências e experiências e estudadas a partir dos campos teóricos e metodológicos do pesquisador, como evidenciado na Figura 1:

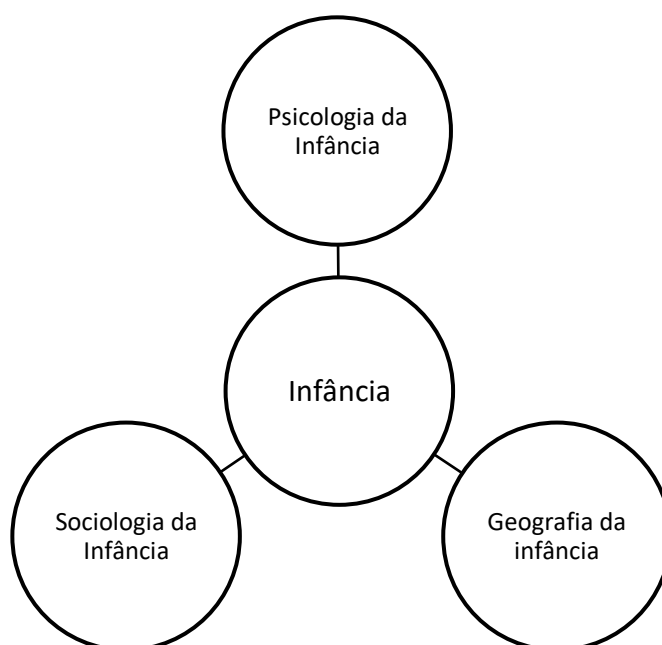


Figura 1- Delimitação da categoria infância
Fonte: Adaptado de Pereira (2020).

No campo da Psicologia da Infância, as pesquisas sobre as crianças voltam-se para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Fatores como desenvolvimento cognitivo, físico, motor, emocional e social, bem como os processos de construção das noções de objeto, espaço, tempo, causalidade, aquisição de linguagem, a gênese da consciência moral, tipificação sexual e outros, são facilmente encontrados nessas discussões.

O desenvolvimento da criança nas suas diversas etapas, desde sua fecundação até a fase da adolescência, são fatores discutidos pela Psicologia da Infância, como observa Bronfenbrenner (2011) ao afirmar que o indivíduo aprende, acumula vivências, competências e habilidades que lhes ajudam a construir sua autonomia e identidade na infância. Por vezes

silenciada, a criança e suas particularidades não são consideradas sendo, portanto, estudadas homogeneamente.

Sua socialização é baseada em um modelo de desenvolvimento e cooperação, entretanto, o desejo de competição pode surgir em função da necessidade de aprovação e reconhecimento e até mesmo de prestígio. Ademais, a criança, por muitas vezes, é considerada egocêntrica, incapaz de autonomia dialógica, por isso há imposição de regras, tão necessárias quanto à transgressão dela e qualquer modificação altera o comportamento e constitui para a criança um grave erro (BRONFENBRENNER, 2011).

Bronfenbrenner (2011) acredita que quando estão em ações coletivas, as regras ajudam o grupo no processo de socialização, construção de identidade e de autonomia moral e ética, na medida em que acomodam vivências de justiça, solidariedade e de alteridade. Contudo, à medida que vão crescendo, novas necessidades de diálogo e de vivências se intensificam, assim como a incorporação de novos valores.

No campo da Sociologia da Infância, a criança é vista como sujeito social de pleno direito e isso “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Corsaro (2011) por sua vez, entende que existe um “mundo das crianças” que deve ser minuciosamente estudado pela Sociologia Interpretativa, abordagem das crianças como atores sociais, com características e culturas próprias:

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] , as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p. 31-32).

A reprodução interpretativa traz a proposição da infância vista como uma categoria ativa, que não apenas reproduz passivamente os atos dos seus pares, mas que participa da construção social, em um processo de subjetivação simbólica de sua cultura. Diante disso, entende-se que a infância deve ser analisada de forma a considerar sua multiplicidade de culturas, que se entrelaçam em aspectos macro e microssociais.

Entende-se por reprodução interpretativa: “1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; 2) produção e participação de crianças em

uma série de culturas de pares e 3) contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta [...]” (CORSARO, 2011, p. 54).

A apropriação criativa de informações do mundo adulto pelas crianças dá-se ao longo da infância, pode-se exemplificar com a aprendizagem da linguagem, da comunicação que é aprendida aos poucos, a seu tempo, e a socialização, que bem mais do que uma simples adaptação ao meio é “[...] um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” (CORSARO, 2011, p. 31). Neste entendimento, as crianças “produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla” (CORSARO, 2011, p. 94-95).

A análise do cotidiano da criança é importante devido às ações coletivas que são construídas, bem como à participação social, pois a infância, como um grupo social, se apropria de saberes do mundo adulto para produzir a sua cultura de pares. Não se trata de uma cópia das ações adultas, porém é dado um novo sentido adequado às necessidades infantis e que contribui para reprodução da cultura adulta.

Em uma perspectiva semelhante à Corsaro (2011) tem-se Sarmiento (2008) que estuda a cultura da infância e a dificuldade dos pesquisadores em ouvir e dar voz a elas, como afirma o autor “ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político” (SARMENTO, 2008, p. 27). O desafio está em perceber a infância não como um simples objeto passivo de pesquisa, mas como algo que exige sensibilidade e diálogos interdisciplinares.

As interfaces da Psicologia da Infância e a Sociologia da Infância fundamentaram os estudos sobre a Geografia da Infância, segundo Lopes (2013), entrecruzando outros recortes, como gênero, idade, condição econômica, sociocultural, concepção do espaço, lugar e cotidiano da criança em uma relação dialógica entre as categorias infância-criança-espaço, como uma particularidade do grupo social, em que se acentua ou distorce conceitos universais.

Essas questões começam a ser discutidas no final dos anos 1980 e nos anos 1990, momento em que houve o crescimento nos ordenamentos jurídicos, políticos e legais do entendimento da criança como sujeito de direito, confirmado na Convenção sobre o Direito das Crianças, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1989 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 1990. Esses ordenamentos estenderam a “[...] ideia do direito da criança ao espaço e assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido” (LOPES, 2013, p. 290)

No artigo n.º 59 do ECA o espaço é reconhecido como um direito politicamente definido, assim como a importância do uso do espaço para o desenvolvimento infantil. Com o avanço da legislação emergiram os estudos em uma abordagem que concebem as crianças como sujeitos ativos e protagonistas de suas vivências e produções de geografias² e, com isso, passa a ser necessário pensar quais espaços elas têm tido acesso e quais destes espaços têm sido vedados.

Reconhecendo que o espaço geográfico é essencial para compreensão da sociedade, pode-se confirmar a relevância de se pesquisar com as crianças, suas espacialidades geográficas, uma vez que esses sujeitos, embora vulneráveis devido à sua pouca idade, são protagonistas das suas vivências e experiências socioespaciais e culturais.

A Geografia da Infância, para Lopes (2013), é uma abordagem teórica e metodológica que estuda e pesquisa a relação das crianças com o espaço geográfico, considerando-os como sujeitos ativos e protagonistas das suas vivências e produções de geografias, oportunizando análises de como as crianças de diferentes lugares e particularidades, representam, percebem e vivem seus espaços. Nas palavras do autor:

[...] a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia (LOPES, 2013, p. 291).

Observa-se, portanto, que o reconhecimento sobre a infância passa a ser uma construção social e plural, entendida e sistematizada a partir de diferentes sociedades e campos de estudos, exigindo do pesquisador o entendimento também da dimensão espacial, pois as infâncias são lugares das crianças que (re)constroem vivências, dando a elas outros significados, materializados na sociedade de forma mais ampla.

1.2 O espaço: uma leitura a partir da criança

Reconhecer que o espaço geográfico é essencial para compreensão da sociedade contribui para uma melhor delimitação dos estudos sobre e com as crianças, bem como suas espacialidades e suas geografias, pois

² Vide o artigo: Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias, de Lopes (2008).

[...] a criança é considerada desde o princípio como parte do social como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ela participa desde o seu nascimento na vida social, da qual faz parte. O social não é considerado como algo exterior, como uma força alienígena, externa que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais, ou seja, objetivas, de pensar. A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas (FICHTNER, 2010, p. 256- 257).

Sociabilizar para criança, portanto, é inerente ao seu ser e contribui para o seu crescimento. Destarte, ela é socialmente um sujeito de direito e protagonista da sua relação com o espaço, ainda que, contudo, segundo Lopes (2017) as pesquisas de Muchow (2012) demonstram que essa relação não tem sido considerada pelos gestores, tampouco, conhecida pela maioria da população, ocorrendo o que se pode chamar de invisibilidade infantil.

Até agora, não houve nenhuma tentativa de questionar “o espaço de vida urbana” ou respondê-la cientificamente. Em ambas as literaturas, psicológica e pedagógica, “a criança” tem sido simplesmente um objeto de pesquisa. Os poucos e recentes estudos que contrastam a criança da cidade e a criança rural não oferecem uma análise detalhada, nem descrição da realidade da vida na cidade, nem tentam capturar “o espaço de vida” da criança urbana (MUCHOW; MUCHOW, 2012, p. 78).

Entre as inquietações da autora está o entendimento sobre a essência da relação da criança com seu espaço vivido, sua forma de ser e estar e suas espacialidades, a generalização e homogeneização desse espaço uma vez que ele é vivido e representado muito particularmente por cada criança que com suas interferências vão criando suas próprias análises acerca da organização espacial. Assim, a rua onde se mora, é nessa acepção um sinônimo de lugar para brincar e para elas o espaço é muito mais que estruturas físicas, significa suas experiências e percepções diárias.

Lopes (2017) vê as crianças como produtoras de geografias, sujeitos ativos e protagonistas do espaço, além de outros autores que se constituem como referências teóricas da Geografia da Infância como Chaigar (2008), Cruz (2008), Theodorovitz (2009), Frigério (2010), Noronha (2010), Gonçalves (2011), Arenhart (2012), Gomes (2013), Faria (2014), Flório (2014), Pretto (2015), Nascimento (2016), Poubel (2016) e Paz (2017). Esses autores discutem a infância no espaço urbano e a percebem como um território, um espaço de disputa, de regulação, de controle e de poder.

Para Lopes (2017) esses postulados reverberam no entendimento de que pensar a infância como questão geográfica é, sobretudo, assumir diferentes concepções, pois

[...] em torno das crianças, muitos setores diferenciados, implicam-se, imbricam-se, tensionam [...] intensas relações sociais, políticas e econômicas. As próprias crianças não estão fora disso, não aceitam, de forma passiva, muitas das escolhas que são feitas para elas, na vida, nas instituições, em diversos locais, por isso falamos em uma Geografia das crianças, em uma Geografia da Infância, assumida, sempre em sua condição plural, humana, em interfaces da filogênese, da ontogênese e da sociogênese, que singularizam cada um de nós, mas sem perder sua fronteira com o outro, com o mundo (LOPES, 2017, p. 757).

Assim, ao considerar a criança como produtora do espaço, pensa-se na capacidade que ela tem de reinventar, ressignificar esse espaço, muitas vezes, até transgredindo regras e criando outros usos para um espaço estruturado. Ao se investigar o contexto da cidade e refletir sobre os espaços destinados à infância, começa-se a observar uma dinâmica em que esses sujeitos não são ouvidos, ou sequer pensados. Como citado anteriormente, elas convivem em um espaço de disputa pela imposição da vontade de outrem, fazendo com que suas necessidades sejam emudecidas. Desta feita, é preciso indagar as crianças em suas especificidades e modo de viver, perceber e conceber o seu espaço, conforme orienta Sarmento (1997)

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças sem sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Urge empoderar as crianças de modo que haja uma construção de sua cidadania, que elas participem de processos de decisão relativos à cidade e aos usos dos espaços. Desse modo, considera-se importante promover espaços de brincar que promovam a interação entre elas, que sejam acessíveis, que despertem a sua curiosidade e imaginação contribuindo para o seu desenvolvimento físico e cognitivo, para que brincando elas possam construir um espaço de cidadania e estejam integradas à sociedade.

O binômio criança-espço exige compreender o espaço como uma das principais categorias analíticas de estudo da Geografia, considerando sua indissociabilidade com o cotidiano das crianças, sujeitos ativos e produtores de geografias.

Os estudos sobre o espaço são alicerçados, segundo Harvey (1980) na materialidade das representações sociais, reflexa da intervenção humana que transforma o espaço. Estuda as práticas sociais e constrói novas noções espaciais, pois são compostos por um complexo de sensações e imagens “do indivíduo, e suas reações, sobre um simbolismo espacial que envolve esse mesmo indivíduo. Cada pessoa assim parece viver em sua própria teia de

relações espaciais, por ele mesmo construída, e como que contida em seu próprio sistema geométrico” (HARVEY, 1980, p. 34).

O espaço social compreende a capacidade do homem de representar, conceber, viver o espaço como instância social, de forma a não esconder suas tensões e contradições, seu imaginário, materializando o subconsciente coletivo formado pela dinâmica capitalista. É abstrato e material, composto por uma indissociabilidade na sua produção.

Há contraditórias representações que de acordo com o vínculo dos sujeitos com a sua localidade e pares vão elaborando e alterando esse espaço de representação, sendo ele a expressão do capitalismo em todas as suas contradições e formas de consciência, produção e reprodução. Entre as dimensões do capital, a considerada fundamental é a econômica, uma vez que ela direciona as demais em uma contradição entre sujeito-objeto e objeto-aparência.

No mesmo sentido, Carlos (2002, p. 164) afirma que “um cidadão que não teoriza é um cidadão de segunda classe e o poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos”. É importante ratificar o poder da Ciência Geográfica para deliberar a reflexão sobre a sociedade, na relação ser humano-espaço. Consoante a isso, Carlos (2002) afirma que

A superação da ideia de espaço enquanto palco da atividade humana criava a condição de analisar a realidade além de seu plano fenomênico colocando em debate a articulação dialética entre homem e natureza; com isso, abria-se numa nova perspectiva para a geografia (CARLOS, 2002, p. 164).

Dessa forma, o espaço é um produto das relações sociais do homem com a natureza, sendo considerado humano não somente pela ação de habitar, mas também produzindo-o em um processo de envolvimento consciente “[...] que produz o mundo e a si próprio, num processo amplo de reprodução, ultrapassando a mera reprodução biológica e material” (Carlos 2002: 165). Assim, a Geografia concebe o homem como um sujeito social e histórico e o espaço como um campo de lutas, como presente nos estudos de Lefebvre (1976), que traz uma abordagem marxista do espaço diretamente ligada às transformações da sociedade, conforme citação a seguir

Do espaço não se pode dizer que seja um produto como qualquer outro, um objeto ou uma soma de objetos, uma coisa ou uma coleção de coisas, uma mercadoria ou um conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que seja simplesmente um instrumento, o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a reprodução das relações (sociais) de produção (LEFEBVRE, 1976, p. 34).

Lefebvre (1976) reflete uma percepção de espaço ligada à prática social de natureza multifacetada. Ele é a parte material, como também o social e é *locus* da produção e reprodução dos atores sociais em todas as áreas do cotidiano humano, sendo considerado essencialmente um produto social. Reconhecer a espacialização na sociedade atual é entender todo um modo de vida e a ação dos atores sociais cotidianamente de forma muito diversificada, uma vez que o espaço se transforma conforme as mudanças na sociedade, ele é produzido e reproduzido por ela em todas as suas nuances.

De acordo com Lefebvre (1974) é na espacialidade que se percebe a total imbricação do percebido, concebido e vivido, além de transparecer que os fenômenos socioespaciais são tanto agentes quanto produtos da reprodução do espaço. O autor afirma que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o *locus* de coexistência da pluralidade e das simultaneidades de padrões, de maneiras de viver a vida urbana. Contudo, não descarta a ideia de que o espaço também é o lugar dos conflitos em que a exploração subordina a classe de trabalhadores.

Conforme Santos (1992, 49) “[...] a sociedade só pode ser definida através do espaço, já que o espaço é o resultado da produção, uma decorrência de sua história – mais precisamente, da história dos processos produtivos impostos aos espaços pela sociedade”. Esse espaço é a interpretação do coletivo, são representações que se constroem por intermédio de práticas socioespaciais.

Para entendimento dos espaços de representação será tomada a definição de Lefebvre (1991) que trata do espaço percebido (práticas espaciais), espaço concebido (representações do espaço) e vivido (espaço representacional) e diante disso inspira a análise sobre os sujeitos em relação à produção do espaço.

A tríade percebido-concebido-vivido (em termos espaciais: práticas espaciais, representações de espaço, espaço representacional) perde toda a sua força quando é tratada como um modelo “abstrato” [...] ela (a tríade) tem sua fonte na história de um povo, assim como na história de cada indivíduo que pertence àquele povo.[...] Compreende os loci das paixões, das ações e das situações vividas e, portanto, implica em tempo. Consequentemente pode ser [...] direcional, situacional ou relacional, porque é essencialmente qualitativa, fluida e dinâmica (LEFEBVRE, 1991, p. 40-42).

A análise tridimensional do espaço percebido, concebido e vivido constitui a autoprodução da sociedade. É perceptível que esses conceitos são compostos de subjetividade, individualidade e concomitantemente de uma conjuntura social, são processos ativos. O espaço percebido, relativo às práticas espaciais, pode ser apreendido por meio dos sentidos.

Além dos cinco sentidos estabelecidos pela ciência ele está ligado aos elementos, aquilo que é material. Em se tratando do espaço concebido, vê-se que ele está intrinsecamente ligado ao pensamento e não pode ser apreendido enquanto tal sem ter sido concebido previamente. Ele é a representação do espaço, ações ligadas ao conhecimento e ao pensamento.

Consoante a Lefebvre (1991), Schmidt (2012) afirma que o espaço concebido está intrinsecamente ligado ao pensamento, o espaço não pode ser percebido enquanto tal sem ter sido concebido previamente em pensamento; ele é a representação do espaço, ações ligadas ao conhecimento. Já o espaço vivido é o espaço representacional, é a experiência vivida do espaço. Ele é o conceito que expressa a cotidianidade da vida humana, é a vivência que não se consegue definir apenas teoricamente.

Concomitantemente a essa proposta, Lefebvre (1983) com sua tríade do espaço de representação trata o aspecto da representação para além da dominação, como forma de quebrar paradigmas

Aqui o importante é sinalizar que o pensamento crítico não se ocupa mais de representações meio-mortas em estado de sobrevivência, entretanto que deveria surpreendê-las em sua vida, dentro da vivência e inclusive ao nascer, quando surge. De onde? Da prática. Através de que? Dos grupos sociais e da linguagem ou, mas bem das línguas, mas também das necessidades (individuais e sociais) dos desejos, do chamado ao corpo, e da memória (o “inconsciente”, como se disse etc.) (LEFEBVRE, 1983, p. 99).

É importante pensar sobre como esse espaço é produzido, de que forma se dão essas relações. Segundo a teoria de Lefebvre (2000) acontece de três maneiras: prática espacial, representações do espaço e espaços de representação, diante disso, Lefebvre (2000) faz uma análise tridimensional do espaço

A prática espacial, que engloba produção e reprodução, lugares específicos e conjuntos espaciais próprios de cada formação social, assegura a continuidade numa relativa coesão. Essa coesão implica, no que concerne ao espaço social e à relação de cada membro de determinada sociedade ao seu espaço, ao mesmo tempo de uma competência certa e uma certa performance; As representações do espaço, ligadas às relações de produção, à “ordem” que elas impõem e, desse modo, ligadas aos conhecimentos, aos signos, aos códigos, às relações “frontais”; Os espaços de representação, apresentam (com ou sem códigos) simbolismos complexos, ligados ao lado clandestino e subterrâneo da vida social, mas também à arte que eventualmente poder-se-ia definir não como código do espaço, mas como código de representação (LEFEBVRE, 2000, p. 36).

Nos espaços de representação estão imbricadas a vida cotidiana dos sujeitos e as relações de espaço e tempo que compõem essa produção social, expressão das normas, costumes, valores construídos em um determinado ambiente. Para Lefebvre (2000), o espaço

é parte do processo e produto das relações sociais, fazendo parte dos meios e forças de produção, essenciais no estudo do cotidiano humano, uma vez que envolvem as dimensões física, mental e social dos sujeitos.

Esse recorte conceitual nos permitiu analisar o espaço na perspectiva infantil, destacando os modos em que as crianças percebem e concebem o mundo que as circunda. Superar a hegemonia dessas análises é fundamental já que se pretende perceber o espaço cotidiano como uma produção da infância, evidenciados nos artefatos, como indica Lopes (2018)

O escorregador, equipamento ainda presente em nossas praças, por exemplo, é um artefato de infância, um artefato pensado para as crianças, existente no Brasil, mas que tem suas origens em outros locais, distantes no espaço e no tempo, estabelecendo fluxos de infância que ligam as diferentes localidades, num processo de globalidade (LOPES, 2018, p. 34).

Os artefatos de infância são elementos culturais integradores das crianças em suas relações sociais e espaciais, estabelecendo por meio do brincar, fluxos de infância em diferentes localidades. O brincar na infância é atividade essencial, como afirma Fantin (2000), pois

Brincando (e não só) a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças veem o mundo e como gostariam que fosse expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver (FANTIN, 2000, p. 53).

O ato de brincar é inerente à criança, momento em que são construídas as suas representações de mundo sendo uma atividade enriquecedora, uma vez que possibilita a troca de saberes, estimula a criatividade, a interação social, desafia a cognição infantil e ajuda a explorar o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis, tanto musicais, quanto orais e corporais. É nesse contexto que ela desenvolve a sua noção de espaço cotidiano, é na relação diária com esses locais onde passeia, brinca, estuda que se estabelece o espaço vivido. O desafio é como diz Abramowicz (2013)

como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente aonde vai chegar, em que as crianças possam ficar a sós, pensar, grunhir, falar, inventar, criar, dançar etc (ABRAMOWICZ, 2013, p.10-11).

A forma do pesquisador compreender as crianças em seu espaço cotidiano é reverberando as suas vozes de modo a permitir entender as suas lógicas, valorizando o seu protagonismo no espaço. Todas essas ações são possibilitadas pela Geografia da Infância que ajuda a dialogar com as lógicas infantis sobre o espaço e tempo atual, concebendo a infância como um período comum a todos e que contribui para a humanização.

A criança lê o espaço de modo diferente da visão tradicional dos adultos, como um processo, uma ocupação, tornando as suas noções de distância por vezes contrárias. Elas vão avançando até por espaços ditos vedados, um exemplo disso é a rua, espaço instituído para o trânsito, mas por muitas crianças, usado como local para brincar, dando a ele uma nova função.

E nesse sentido, se agora sabemos que a infância é uma invenção, temos também a certeza da impossibilidade de compreendê-la a partir de um único olhar. Eis o grande desafio para todos nós encantadores e formadores de outras vidas em suas experiências cotidianas. Talvez aqui devamos aprender com as crianças que fomos, que aqui narramos e com as que fazem parte de nosso dia a dia, que desacreditar em verdade firmemente preestabelecidas e viver despreocupadamente os espaços ditos vedados, é crer na possibilidade de construir o que parece impossível. Equilibrar-se no meio fio como numa brincadeira da infância pode ser o caminho que une lugares aparentemente desconexos e segmentados (LOPES, 2013, p. 105).

Trata-se de uma categoria geracional que necessita de um exercício de análise ampla, devido a sua pluralidade e multiplicidade. Lopes (2013) salienta que remeter análises acerca do binômio infância-espço exige do pesquisador sensibilidade e ao mesmo tempo o exercício de perceber o cotidiano sob o olhar da criança, sujeito cujas experiências são resultados das interações com seus pares em constante movimentação social, cultural e espacial.

Conclui-se que a realidade das crianças do RUC São Joaquim é única, dada as suas experiências espaciais, o processo de deslocamento compulsório e a vivência no RUC, a pesquisa revelou que elas são seres sociais capazes de ler o espaço e opinar sobre as melhorias e necessidades previstas para a cidade. Trata-se de sujeitos ativos que precisam ser ouvidos e reconhecidos como produtores de conhecimento, para tal, é necessário que haja um rompimento de paradigmas na sociedade no que tange a participação da criança na vida social de forma a não as comparar com os adultos e sim compreendê-las em suas especificidades.

CAPÍTULO 2

USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE E O DESLOCAMENTO COMPULSÓRIO EM ALTAMIRA

Este capítulo tem como objetivo apresentar como se deu o processo de deslocamento compulsório a partir da instalação da UHE Belo Monte em Altamira. Para tanto, na primeira seção, aborda-se a reestruturação urbana de Altamira a partir da UHE Belo Monte. Na segunda seção, reflete-se sobre o contexto da criança em Altamira a partir do reassentamento urbano São Joaquim.

2.1 Belo Monte e as reconfigurações espaciais em Altamira

Segundo Chaves (2001) há um estigma da Amazônia como um espaço para exploração, uma região rica em matérias-primas que deve servir ao mundo com seus recursos. Há ainda, a visão errônea da Amazônia como um espaço de vazio demográfico, que precisaria ser ocupado a todo custo. Tal mito serviu para justificar a abertura da Transamazônica, em que se usava o *slogan* atrativo “terra sem homens para homens sem-terra”, discurso esse também pautado nas políticas de integração nacional e proteção do território, a partir das quais se criou o lema “integrar para não entregar”.

Sob este prisma, na década de 1980 a Amazônia foi espaço de inúmeros projetos, como por exemplo, Grande Carajás e Trombetas que, pautados em uma lógica global, desrespeitaram o modo de vida dos habitantes da região. Ao não considerarem as questões sociais e ambientais, estes projetos camuflaram-se em um discurso de romantização da Amazônia que “reforçavam a justificativa ideológica de que a região possuía problemas tão imensos que os moradores dela eram incapazes de solucioná-los” (MACIEL, 2002, p. 6-7).

Tais questões, que permeiam o imaginário coletivo, fazem com que as grandes obras sejam vistas como uma oportunidade de trazer progresso à região, entretanto, o que se tem visto é um lastro de impactos que são absorvidos pela população local. Assim, considera-se a

Usina Hidrelétrica de Belo Monte, uma dessas obras faraônicas que se utilizou desse imaginário de progresso para ser aceita e justificada.

Este grande empreendimento na Amazônia teve seu projeto iniciado em 1975, com os Estudos do Inventário Hidrelétrico da Bacia Hidrográfica do Rio Xingu, realizado pelas Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A (ELETRONORTE). A conclusão dos estudos foi apresentada em 1987, por intermédio do Plano Nacional de Energia Elétrica 1987/2010, Plano 2010. Tal plano evidenciava o potencial hídrico dos rios Amazônicos e sinalizava o fato de que o Rio Xingu, dada a sua amplitude, era o ambiente propício para construção de uma usina e deste modo, iniciou-se o processo de planejamento da Usina Kararaô (atual Belo Monte).

O processo de criação e autorização da usina foi conflituoso, alguns embargos aconteceram, como em 1989 quando houve a suspensão do financiamento da obra devido a impactos socioambientais, com a previsão de que a usina exigiria o deslocamento de sete mil habitantes de 12 terras indígenas. Um dos eventos que marcou esse processo foi o Encontro dos Povos Indígenas do Xingu que ocorreu no município de Altamira entre os dias 20 e 25 de fevereiro de 1989, evento que recebeu cobertura da imprensa nacional e internacional reunindo cerca de 3.000 pessoas.

Um fato que chamou a atenção neste evento foi que durante a fala do então diretor da Eletronorte, Muniz Lopes, a índia Tuíra levantou-se da plateia e encostou um facão no rosto do diretor, atitude que demonstrou a indignação e revolta do povo Caiapó com a proposição deste empreendimento que prejudicaria as relações dos indígenas com seu território (Figura 2).

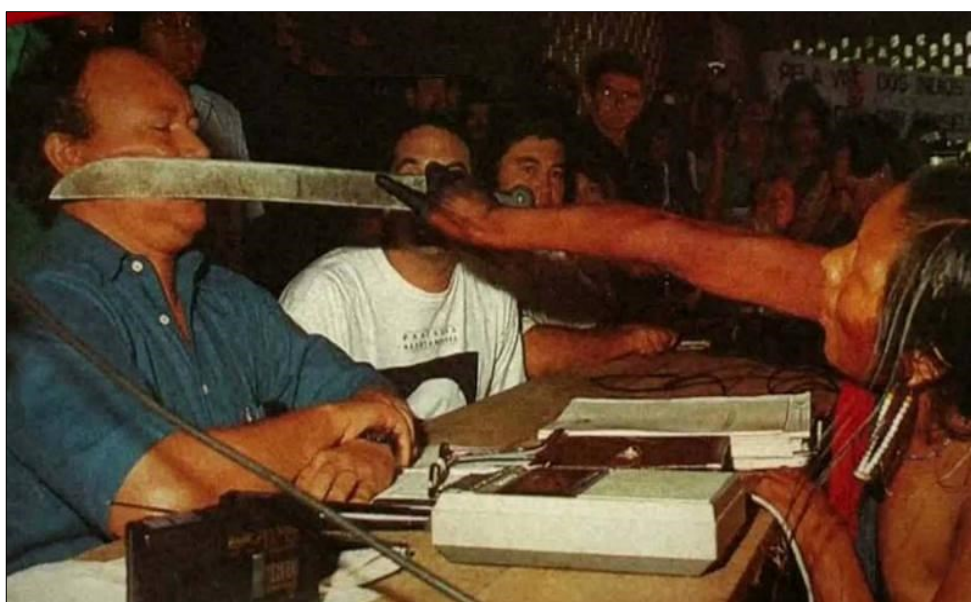


Figura 2 - Índia Tuíra encosta um facão no diretor da Eletronorte, José Muniz Lopes, durante o 1º Encontro das Nações Indígenas do Xingu, em Altamira (PA).

Fonte: <http://m.memorialdademocracia.com.br/publico/image/3603>.

Após o evento o projeto ficou paralisado no período compreendido entre os anos de 1990 a 2004 sendo retomado em meados de 2005, quando na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é criado o Decreto Legislativo nº 1.785/2005 autorizando a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, o que gerou descontentamento dos povos indígenas e das comunidades tradicionais que se sentiram excluídos do debate.

Dessa forma, nos anos de 2008 e 2009 houve várias manifestações contra a implantação da UHE Belo Monte, como por exemplo, audiências públicas, passeatas, vigílias, em que se via a população lutando para ser ouvida e inserida nesse processo de forma justa. Neste contexto, em 10 de novembro de 2009 ocorreu a suspensão do licenciamento da UHE e determinação de se fazerem audiências com objetivo de ouvir as comunidades.

Apesar das manifestações, em 2010 o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA) concedeu a licença para implantação da UHE Belo Monte, vinculando a permanência da licença há um pacote de condicionantes que seriam medidas de compensação, como ações de investimento nas áreas da saúde, educação e saneamento básico, que visavam preparar a região para o aumento populacional, mitigando os impactos. Sobre esse empreendimento, concorda-se com Fleury e Almeida (2013) quando dizem que

Em síntese, o que se percebe é que, se há cerca de quarenta anos a obra está presente nos planejamentos governamentais e no imaginário da população local como uma possibilidade iminente, foi nos últimos anos que esse processo atingiu o seu ápice: dos planejamentos se passou às licenças de autorização do empreendimento, da distante possibilidade se passou ao início das obras. A construção da usina de Belo Monte começou a ganhar materialidade, acirrando os conflitos ao seu redor (FLEURY; ALMEIDA, 2013, p. 6).

A população altamirense dividiu-se em dois polos, contra e a favor de Belo Monte. O grupo que se mostrava a favor era constituído em sua maioria por empresários que viam no empreendimento uma oportunidade de aumentar seus lucros, pois era comum a narrativa de que a UHE traria o progresso e o desenvolvimento que a região precisava.

Nesse sentido, foi criado o Fórum Regional de Desenvolvimento Econômico e Socioambiental da Transamazônica e Xingu (Fort Xingu) formado por 178 entidades, dentre elas, além do empresariado da região, faziam parte igrejas evangélicas, sindicatos etc. Sua atuação se dava por intermédio de reuniões e *posts* em *blogs* visando à mobilização pró Belo Monte.

Por sua vez, os grupos que se posicionavam contra Belo Monte, formados pelos Movimentos Sociais da região, opunham-se aos “processos de dominação incorporados ao

modo de implantação de projetos de infraestrutura e as práticas de agentes que violam direitos sociais e promovem a desterritorialização de populações tradicionais” (CASTRO, 2012, p. 46). Dentre as principais organizações de enfrentamento a Belo Monte podem ser destacadas o Movimento Xingu Vivo para Sempre (MXVPS), de origem local, o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) de âmbito nacional, a Igreja Católica e as Organizações não governamentais (ONGS).

O Movimento Xingu Vivo Para Sempre segundo Herrera e Moreira (2013) consistiu em um fórum de organizações, composto por atores sociais que se opuseram a Belo Monte. A consecução de suas atividades se deu na realização do Encontro Xingu Vivo que ocorreu nos dias 19 a 23 de maio de 2008, reunindo representantes indígenas, ribeirinhos, agricultores e moradores de Altamira e região. O evento foi de grande representatividade, uma ação coletiva contra Belo Monte e em defesa da vida.

O MAB, por sua vez, um movimento de abrangência nacional que tem como objetivo a implantação de uma Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens (PNAB) foi fundamental no contexto de Belo Monte. Atuando como porta-voz dos atingidos, utilizou-se de uma rede de mobilização forte nas redes sociais, unindo-se a outras organizações para a luta contra o modelo energético vigente e defesa dos direitos da população.

No que tange à Igreja Católica Progressista, há um legado de lutas na região amazônica que segundo Fonseca (2018), no exercício da Teologia da Libertação a igreja participa ativamente dos processos de modo organizado, visando ajudar aqueles ditos marginalizados pela sociedade. Assim, a igreja atuou como um agente de articulação e mobilização, em conjunto com o Movimento Xingu Vivo e a comunidade local, participando ativamente de manifestações contra Belo Monte.

Dentre as ONGS nacionais que apoiaram o movimento contra a barragem, destacam-se o Instituto Socioambiental (ISA), os Amigos da Terra Amazônia Brasileira e a Comissão Pró Índio de São Paulo. Nas ONGS internacionais figuram o *Cultural Survival*, *International Rivers* e *AmazonWatch*. Assim, nas palavras de Fonseca (2018) as ONGS

No contexto da Hidrelétrica de Belo Monte, fazem parte de uma ampla rede mundial de articulação e mobilização que também estabelece parcerias com organizações das mais variadas, desde grupos de indígenas até outros ativistas ligados ao meio ambiente, dando suporte a esses povos e promovendo uma série de ações que vão desde projetos em conjunto, cursos, publicação de material de divulgação/reportagens até intervenções políticas e protestos presenciais e virtuais através da rede mundial de computadores (FONSECA, 2018, p. 175).

As ONGS também tiveram um papel relevante na luta contra Belo Monte, pois foram promotoras de debates e ações pró meio-ambiente e das questões indígenas, assim como, de diversas temáticas relativas à proteção da Amazônia. O ISA, por exemplo, realizou um dossiê sobre Belo Monte que contribui para os estudos, assim como relatórios, produção de filmes e documentários que proporcionaram visibilidade do processo de enfrentamento à Belo Monte.

Apesar da resistência, da luta coletiva, das várias ações impetradas e disseminadas pelas vozes dissonantes, a obra seguiu com peculiar destaque no cenário nacional. Entretanto, os movimentos sociais “[...] são ‘jiquitaia’ que constantemente picam um gigantesco elefante de pele grossa e grandes presas de marfim chamado Belo Monte” (FONSECA, 2018, p.186). Os pequenos insetos nunca irão matar o monstro, mas o incomodam constantemente e o fazem, de tempos em tempos, se movimentar. O fato é que a obra ganhou visibilidade internacional e o que talvez representasse uma derrota aos movimentos também pode ser visto como um fortalecimento de alianças, uma potencialização de redes de articulação em toda a região, refletido também nas vitórias pontuais em decisões judiciais favoráveis ao cumprimento das condicionantes.

Sobre a UHE Belo Monte, convém também pontuar que este empreendimento representa uma proposta neodesenvolvimentista, materializada pelo Programa de Aceleração de Crescimento (PAC). Segundo Castro (2016) esse ideário se relaciona ao financiamento de empreendimentos de grande porte que objetivam um investimento na economia nacional, além de partes dos lucros serem distribuídas em forma de políticas de renda e geração de emprego.

Tal política, no entanto, constitui-se de forma horizontal, de modo a deixar a população local em situação de subalternidade, pois não há um cuidado com a problemática do desenvolvimento nem com as peculiaridades socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, a UHE Belo Monte provocou mudanças na dinâmica da cidade. Segundo Miranda Neto e Herrera (2017, p. 12), por exemplo, cinco fatores contribuíram decididamente para a reestruturação da cidade de Altamira: “as ações de requalificações urbanas, o processo de reassentamento urbano, as ações dos agentes imobiliários, as ocupações espontâneas e intervenção estatal”, sobre as quais será discorrido a seguir.

As ações de requalificação urbana são as condicionantes, aquilo que foi feito para mitigar os impactos da obra como os reassentamentos urbanos coletivos e as alterações feitas, principalmente, na chamada Área Diretamente Afetada. Cita-se a implantação de sistema de saneamento, a desativação do lixão de Altamira e a instalação de um aterro sanitário, construções de escolas, hospital e unidades básicas de saúde (UBS), bem como a revitalização

da Rodovia Ernesto Aciolly, além de melhorias de algumas ruas de Altamira, a pavimentação e construção de pontes. Na orla do cais, foi organizada uma praia permanente, além da construção do Centro Integrado de Pesca Artesanal (CIPAR) que tinha previsão de inauguração para março de 2021, sendo portanto, não efetivada.

Altamira foi beneficiada em termos de investimentos de estrutura urbana, porém, para além dessa questão, é pertinente analisar o modo como ocorre esse processo. O empreendimento em questão segue uma lógica hegemônica do capital, apresentando políticas compensatórias ineficientes e sem gerir os impactos causados às populações, tanto em sua base material, quanto imaterial, desrespeitando-as em seus direitos. Sobre isso acredita-se que

Tais processos de transformações socioespaciais advindas das investidas do capital atropelam os modos de vida das populações locais, principalmente das crianças e adolescentes, por serem sujeitos ainda invisibilizados enquanto indivíduos atuantes na sociedade. Dessa forma, os mandos e desmandos do capital no território Amazônico têm mascarado os descasos e violações aos direitos humanos (CONCEIÇÃO, 2017, p. 39).

Outra ação de reestruturação urbana que alterou a dinâmica da cidade de Altamira foi, conforme Miranda Neto (2016), a realocação das famílias que faziam parte da ADA, uma área de inundação onde estão localizados três igarapés (Altamira, Panela e Ambé), na cota de 100 metros acima do mar, o que correspondente a 25% da malha urbana de Altamira. Tais igarapés eram repletos de palafitas. Devido ao inverno amazônico que convergia na cheia do rio as famílias que lá habitavam tinham que sair de suas casas por causa de alagamentos, conforme registrado na Figura 3.



Figura 3 - Igarapé Altamira antes do processo de reassentamento urbano

Fonte: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/belo-monte-e-as-promessas-furadas/>

No que tange a realocação das famílias, grande parte morava no centro da cidade, próximas de seus familiares e das estruturas que o centro oferece, assim estava entre as condicionantes presentes no Plano Básico Ambiental (PBA) a construção de cinco Reassentamentos Urbanos Coletivos, sendo eles: Jatobá, São Joaquim, Laranjeiras, Casa Nova e Água Azul. Na Figura 4 é demonstrada a realocação das famílias para os RUC.

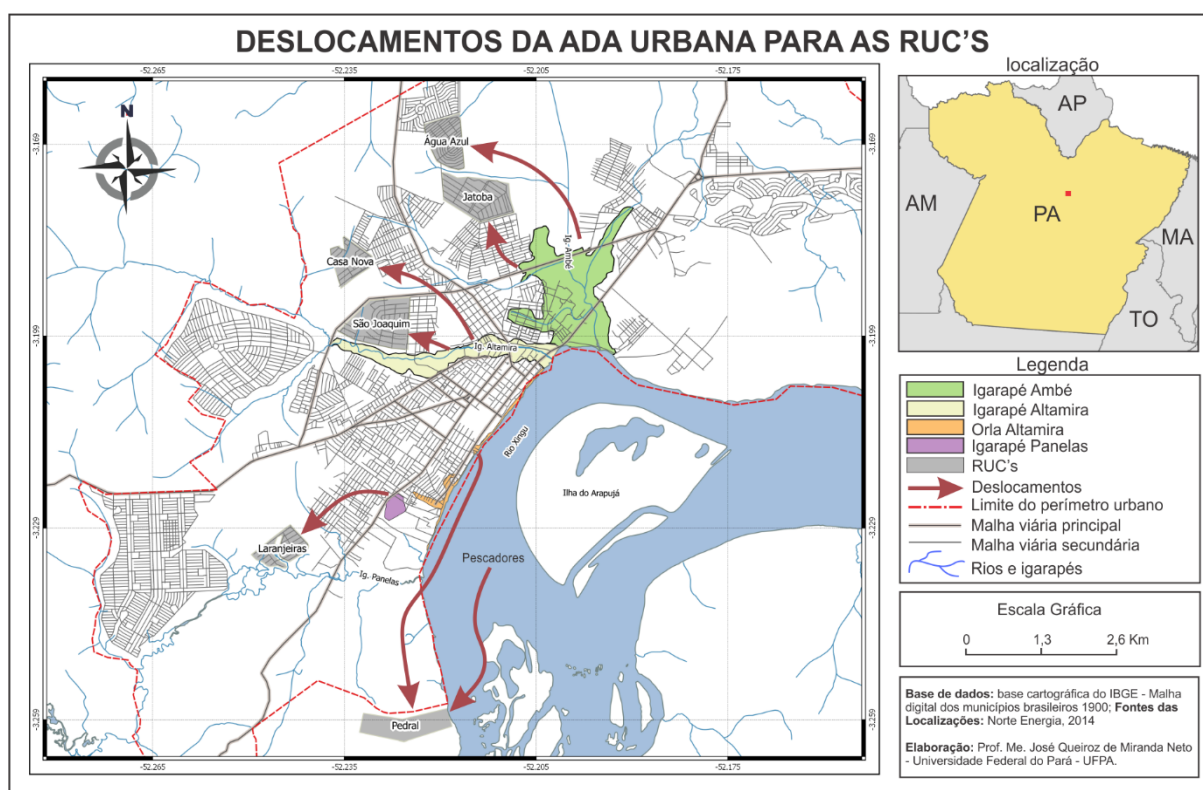


Figura 4 - Deslocamento da ADA Urbana para os RUC
Fonte: Miranda Neto (2014).

Muitos dos atingidos viviam em áreas consideradas de risco, palafitas e lugares alagadiços. Segundo Nóbrega (2015), a Norte Energia³ aproveitou dessas questões para desconsiderá-los como impactados e apresentá-los como beneficiados, enfatizando que antes viviam em áreas insalubres, potencializando o quão foi violento esse processo para as crianças e suas famílias,

Os residentes da ADA foram diretamente afetados, o processo que ocorreu de forma abrupta e tal processo “[...] interfere nas crianças não só pelas mudanças físicas de suas residências, como pela lógica de produção que causa implicações com os modos de vida do local” (PINHO *et al.*, 2016, p. 195). Assim as crianças remanejadas sofreram com a mudança de seus espaços como a casa, escola, espaços de brincar, mas para além disso foram afetadas na construção de sua infância, como sujeitos de direitos.

A demolição das casas levou consigo toda uma história de vida, histórias essas não respeitadas, vistas e quantificadas como meras mercadorias e levou também peculiaridades e sentidos das espacialidades das crianças. De acordo com Barbosa (2015, p.120) “a limpeza étnica, racista e ambiental encontra espaço aberto no modelo de desenvolvimento predatório

³ A Norte Energia S.A é a empresa responsável pela construção e operação da Usina Hidrelétrica Belo Monte.

dessas grandes obras”. Diante disso, é notória a ausência de políticas públicas e a visão do empreendedor que, pelo fato de caracterizar os RUC como lugar melhor do que o de outrora, violam os direitos à saúde, educação, a uma moradia digna e, por que não dizer, à infância.

Outra ação que corroborou para uma alteração da malha urbana de Altamira foram as ações de empreendimentos imobiliários, uma vez que a aprovação da licença de instalação da UHE Belo Monte em 2010, aqueceu o setor imobiliário. Segundo Miranda Neto e Herrera (2017) entre 2011 e 2013 a cidade atingiu o ápice dos preços dos aluguéis e imóveis na área urbana, isso devido ao grande fluxo de pessoas que estavam na cidade trabalhando na UHE Belo Monte. Surgiram vários loteamentos urbanos na cidade de Altamira de forma muito rápida e inesperada, sobre tal questão concorda-se com Sposito (1999) quando diz que

[...] não respondem apenas aos interesses econômicos de comercialização de bens e serviços. Em primeiro lugar estão os interesses de natureza fundiária e imobiliária, pois a construção de grandes equipamentos potencializa fluxos para áreas da cidade, anteriormente pouco valorizadas, constituindo-se numa forma da qual se otimizam os preços de novas localizações produzidas (SPOSITO, 1999, p. 91).

Esses agentes incorporadores atuam diretamente na (re)produção do espaço urbano de modo a estar sempre ligado a acumulação do capital. É importante frisar que quando se fala em espaço não se refere apenas a sua materialidade e sim a todas as relações de poder que compõem essa heterogeneidade da reprodução e produção do espaço.

Como desdobramento dos efeitos do empreendimento, um total de cinco loteamentos privados se instalaram em Altamira e estão localizados na divisa da área urbana com a área rural da cidade, Cidade Nova, Viena, Terras de Bonanza, Cidade Jardim e São Francisco. Segundo Miranda Neto (2016, p. 209) trata-se de uma atividade “que se desdobra em várias frentes, incluindo a compra ou a aquisição de direito sobre os terrenos, a contratação de profissionais especializados nas áreas de planejamento e construção, assim como de corretores responsáveis pela comercialização final do produto”.

Para a produção dos loteamentos as incorporadoras investiram em estratégias de *marketing* como, por exemplo, a promessa de que seriam construídos *shoppings* e uma cidade universitária, além das amenidades, como a presença de um lago. Tais propagandas alimentam a ideia de valorização do terreno, levando muitos a pensar na perspectiva de especulação imobiliária. A facilidade no crédito (como a compra parcelada) levou diversas pessoas à aquisição de terrenos, mesmo sendo longe da área central da cidade. Na Figura 5 é demonstrada essa expansão da malha urbana de Altamira.

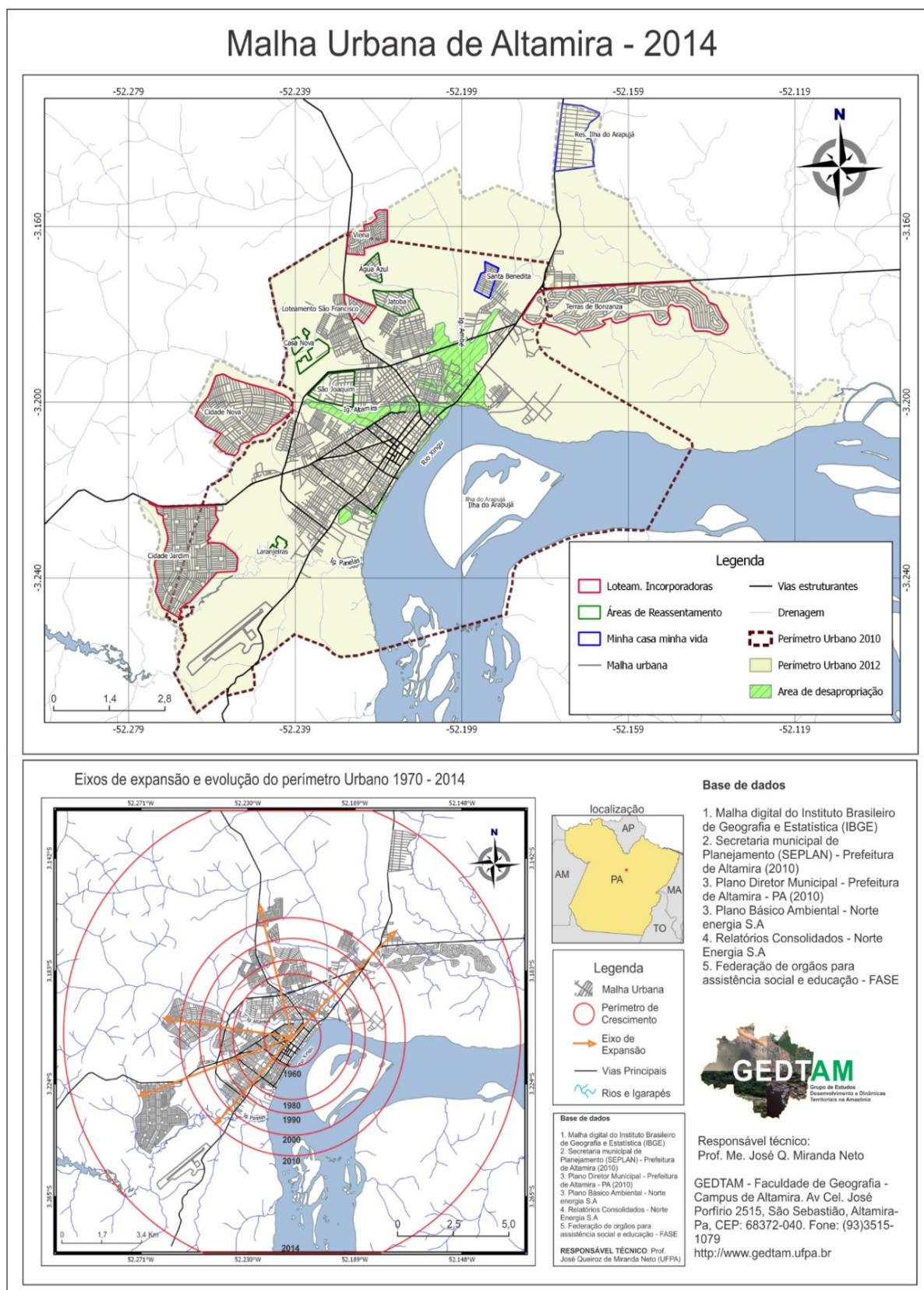


Figura 5 - Malha urbana de Altamira
Fonte: Miranda Neto (2014).

De acordo com Miranda Neto e Herrera (2017), o total de 708,19 hectares dos novos loteamentos, formam um total de crescimento de 29% em relação à malha urbana de 2010.

Diante disso, cabe adentrar na discussão feita por Harvey (2013), na qual se percebe a renda da terra como mercadoria que não tem valor fixo, mas adquire um preço e esse preço é aumentado seguindo a lei da oferta e da procura, situação vivenciada pelos moradores altamirenses.

Um fator que colaborou para a reestruturação da malha urbana de Altamira foi a ocupação espontânea e intervenção estatal com objetivo de evitar que se formassem novas ocupações por meio de invasões. Em 2013, a Prefeitura de Altamira, em parceria com a Caixa Econômica Federal (CEF), construiu mais de 1.444 casas para famílias da Faixa I, que corresponde a uma renda de R\$ 1.600 mensais, porém o projeto não se consolidou e as obras se encontram atualmente paralisadas. Além dessas iniciativas, também há o fato de que as áreas de onde as famílias foram retiradas passaram por um processo de requalificação, transformadas em parques com grama, calçadas e alguns equipamentos de lazer, representando uma mudança total do uso do solo.

O problema de habitação em Altamira ainda é grave. Até aqueles que foram reassentados ficaram em locais de difícil acessibilidade, gerando impacto em suas rendas devido a gastos com transporte, além de interferir nos costumes locais, na relação com o rio que hoje se faz distante. Além dos adultos, acredita-se que, de acordo com Freitas e Nery (2016) as crianças também sofrem diretamente esses impactos na base material, além das questões relativas às rupturas sociais e culturais às quais foram submetidas.

Há muito a avançar no que tange ao respeito aos direitos das populações da Amazônia. Pode-se dizer que o empreendimento UHE Belo Monte alterou a dinâmica urbana da cidade de Altamira de forma muito significativa, trouxe consigo o saneamento básico, a requalificação de pontos do centro da cidade, dentre outras chamadas benfeitorias. Nesse sentido, entende-se que a reflexão a fazer é que tais ações que correspondem ao interesse hegemônico do capital, camuflam violações de direitos das populações tradicionais e dos atingidos urbanos que vão além das dimensões físicas e perpassam perdas imateriais.

Questões relacionadas ao modo de vida de um povo, a sua relação com o rio, o seu pertencimento a um espaço e aquelas mais específicas e comumente inviabilizadas como as crianças sujeitos de direito, necessitam ser discutidas e pautadas antes da instalação de qualquer empreendimento, considerando um planejamento urbano que faça a previsão e mitigação desses impactos, com a participação efetiva da população e em especial das crianças, que sejam vistas como cidadãs e atendidas em suas necessidades básicas.

2.2 O espaço da criança a partir do RUC São Joaquim

O que as crianças pensam sobre o que é um espaço bom para interagir e vivenciar as práticas cotidianas? Essa é uma pergunta que normalmente não se obtém respostas, pois as crianças estão à margem das discussões sobre os espaços públicos e é geralmente o adulto que define o que é bom para a infância.

Contrariamente, Romanini (2006, p. 43), defende que “[...] para pensar numa cidade boa para as crianças, é necessário dar a elas o papel de protagonista e ao adulto, o da escuta”. A escuta da criança possibilita um vir-a-ser. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), 20% da população brasileira é formada por crianças, ou seja, trata-se de um universo bastante amplo e que denota diferentes possibilidades analíticas. São itinerários infantis que vão sendo construídos e produzidos nas cidades, no campo, nas águas e nas florestas, distribuídas pelo território brasileiro.

No RUC São Joaquim, por exemplo, segundo maior RUC de Altamira em número de famílias (aproximadamente 4.000 famílias), as crianças não são apenas estatísticas numéricas, mas sujeitos sociais que diariamente, se relacionam com a dinâmica urbana da cidade, mesmo que em situação de vulnerabilidade e problemas relacionados à mobilidade.

O RUC fica localizado no bairro Jardim Altamira, periferia do município, distante da área central da cidade de 2,4 Km, podendo ser considerado, dentre os seis RUC, o que mais se aproxima do Centro, conforme Figura 6 abaixo.

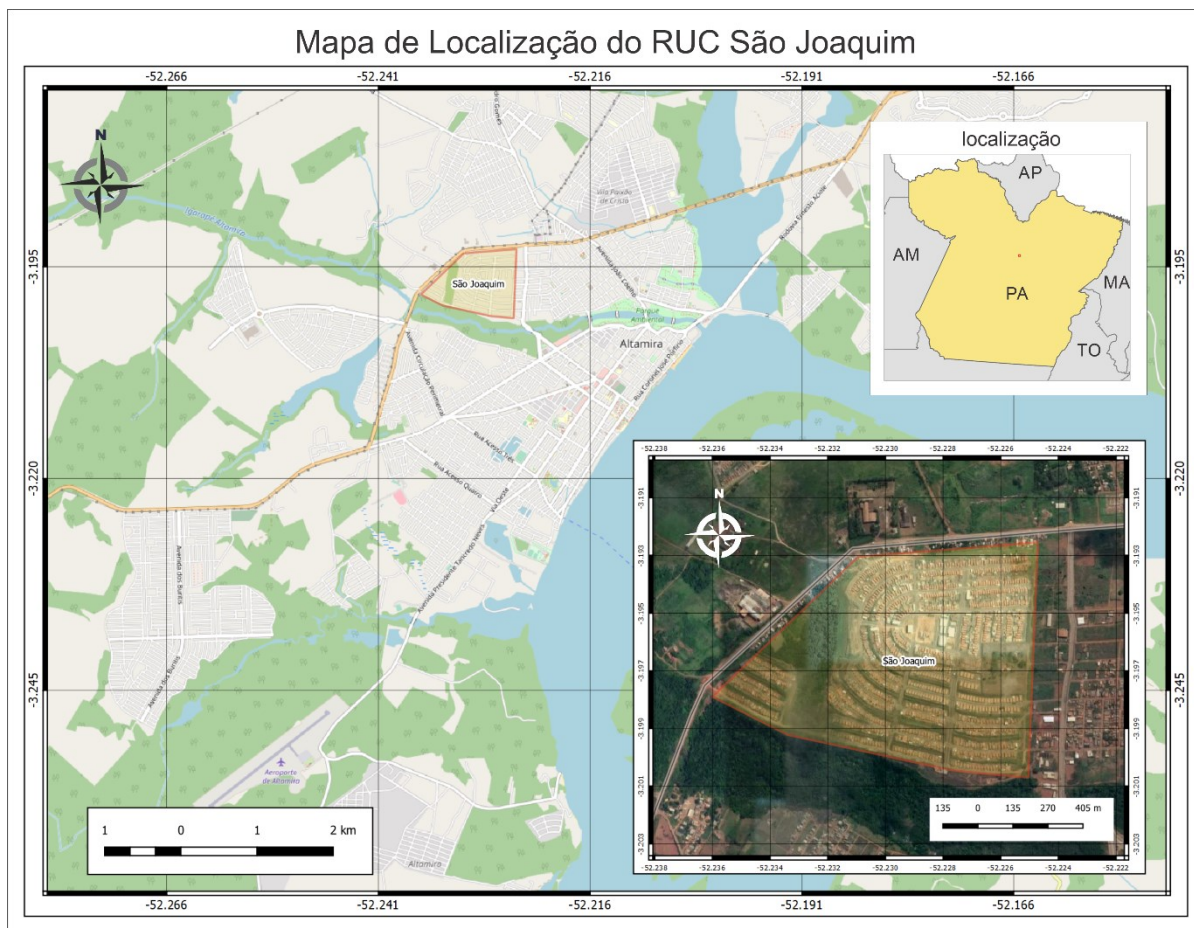


Figura 6: Mapa de localização do RUC São Joaquim.

Fonte: Base OSM Standard e Google Satélite, com organização de Miranda Neto e Pereira (2020).

No que tange às casas, há um total de 829 residências construídas pela Norte Energia, entretanto ao entrevistar o presidente da Associação de Moradores do RUC São Joaquim (AMBSJ) foi constatado que este número não necessariamente reflete a quantidade de famílias, como expõe o entrevistado a seguir

São 829 casas construídas, mas nesses seis anos o bairro se estendeu, construíram casas no fundo nos terrenos baldios e hoje aproximadamente somos 4.000 famílias dentro do reassentamento. Nem a PMA nem a Norte Energia tem o levantamento das casas que foram construídas. Aí fica o desacompanhamento por parte desses órgãos (Ricardo de Oliveira Lima, 2021).

Essa discrepância (829 casas e 4.000 famílias), segundo o entrevistado foi devido à construção de casas nos quintais para agregados que não foram contemplados ou para aluguel, o que gera esse número expressivo de famílias e revela a importância da atenção para as peculiaridades destas famílias reassentadas. Os critérios oficiais para alocação, cita-se a relação de proximidade fator preponderante para a remoção das famílias, assim, os que eram residentes do Igarapé Altamira foram removidos para o RUC São Joaquim. Neste sentido,

uma questão importante a se considerar é a nova distância que estas famílias (e as crianças) passaram a percorrer em suas atividades diárias, por exemplo, a área ocupada do Igarapé Altamira ficava a menos de um km do centro da cidade.

Segundo Lefebvre (1991)

A tríade percebido-concebido-vivido (em termos espaciais: práticas espaciais, representações de espaço, espaço representacional) perde toda a sua força quando é tratada como um modelo “abstrato” [...] ela [a tríade] tem sua fonte na história de um povo, assim como na história de cada indivíduo que pertence àquele povo.[...] Compreende os loci das paixões, das ações e das situações vividas e, portanto, implica em tempo. Consequentemente pode ser [...] direcional, situacional ou relacional, porque é essencialmente qualitativa, fluida e dinâmica (LEFEBVRE, 1991, p. 40-42).

A mudança de localização da atividade residencial significa a mudança de localização de oportunidades, de moradia gerando custos que causam alteração na renda das famílias aumentando o gasto com deslocamento e prejudicando aqueles que não possuem um veículo. Tal ação interfere diretamente no cotidiano das famílias (e das crianças) que é formada, em sua maioria, por trabalhadores do setor terciário que precisam se deslocar ao centro para trabalhar.

Essa redução da acessibilidade ao centro força uma parte dos moradores a vender as casas, entretanto, de acordo com Miranda Neto (2016, p. 229) “[...] o reassentado é impossibilitado de utilizar, por vias legais, o imóvel enquanto valor de troca e, com isso, também é impedido de explorar a renda do solo urbano contida nesta residência, restando como opção a comercialização irregular”. Assim, a Norte Energia não permitia aos reassentados que vendessem a propriedade, até que passasse o prazo da garantia de cinco anos, porém era comum as vendas desses imóveis em páginas de vendas nas redes sociais.

As promessas de um bairro planejado e como exemplo de qualidade de vida até hoje não se cumpriram, já que as condicionantes não foram atendidas. O RUC São Joaquim está há seis anos com problemas nos seus sistemas de abastecimento de água e saneamento básico. Durante todo esse tempo a Norte Energia tem abastecido o bairro por intermédio de carros pipas (Figura 7), situação essa que obrigou as famílias a comprarem outra caixa d’água para armazenamento da água que vem do carro.



Figura 7 - Carro pipa realizando abastecimento de água no RUC São Joaquim
Fonte: Acervo AMBSJ (2021)

Durante esses seis anos, a população cobra a resolução do problema, a gestão municipal afirma que a responsabilidade é da Norte Energia, que por sua vez afirma que já foi entregue o sistema de saneamento ao município de Altamira e, em apoio aos moradores, disponibiliza carros pipas para o abastecimento de água nesses bairros. O fato é que não se cumpriu o que consta no PBA (2011) sobre o abastecimento de água e a população padece pela falta de cumprimento das condicionantes. Sobre esse processo de expansão segregadora, concorda-se com Carvalho *et al.* (2016) quando diz

Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de produção urbana da cidade de Altamira vem sendo modificado ao longo do tempo em virtude de projetos de exploração dos recursos da Amazônia e a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte é mais um desses projetos que modificam o processo de produção da cidade. Os reassentamentos urbanos da cidade modificaram o modo de vida da população que antes tinha uma relação direta com o rio e agora sofre um processo de segregação imposta pelo capital (CARVALHO *et al.*, 2016, p. 20).

A segregação da classe trabalhadora é, em geral, induzida por um movimento em que a classe dominante escolhe suas áreas privilegiadas (próximas ou distantes do centro da cidade) e empurra os pobres para áreas pouco privilegiadas no que tange à localização urbana. Desse modo, pela lógica desigual da renda do solo, se torna quase impossível aos pobres a decisão sobre o seu local de moradia. Tal processo é o que ocorre nos RUC, uma vez que “embora as antigas áreas que essas famílias habitavam não tinham infraestruturas básicas elas

residiam em localidades estratégicas e próximas a equipamentos urbanos que inferem na melhor qualidade de vida” (CARVALHO *et al.*, 2016, p.19).

Além do problema da falta de água, o grande fluxo de tráfego dos carros pipas diariamente têm causado buracos no asfalto ocasionado diversos acidentes. Durante a pesquisa *in loco* percebeu-se que a maioria dos moradores possui motos de baixas cilindradas, as mais baratas do mercado e se arriscam diariamente pelas vias esburacadas e escuras do bairro, a começar pela entrada que dá acesso ao RUC (Figura 8).



Figura 8 - Entrada do RUC São Joaquim
Fonte: Acervo AMBSJ (2019).

Devido à necessidade de se fazer trajetos mais longos diariamente, não é incomum a presença de famílias inteiras em apenas uma motocicleta, incluindo às vezes mais de uma criança, agravando a possibilidade de acidentes. Tais condições, entretanto, não se dão sem mobilização social, pois a Associação dos Moradores do Bairro São Joaquim (AMBSJ) confeccionaram várias faixas e afixaram pelas ruas do bairro no ano de 2019 como forma de protesto. A Figura 9 representa uma dessas iniciativas no RUC.



Figura 9 - Placa de protesto na entrada do bairro São Joaquim

Fonte: Acervo AMBSJ (2020)

A Figura 9 retrata uma tentativa dos moradores de sair de um lugar de invisibilidade e serem atendidos pela gestão municipal que, como eles dizem, esteve de quarentena, longe do bairro e de todas as suas problemáticas, fugindo da responsabilidade em um ato de omissão do poder público, como afirma Ricardo Lima, Presidente da AMBSJ:

A empresa prometeu uma água de qualidade pra gente, uma vida digna né, que quando chegou aqui foi totalmente ao contrário somos abastecidos através de carro pipa, muitas vezes falta água e infraestrutura do bairro, devido as famílias ficarem distantes do centro muitos perderam seus empregos a associação vem cobrando que a Norte Energia prometeu uma fábrica de geração de renda para as famílias, mas que até hoje não foi concluída fica nesse empurra-empurra com a prefeitura quanto às responsabilidades dentro do bairro e a associação tem o papel muito importante que é cobrar esses órgãos (Ricardo, AMBSJ).

A indignação é presente na fala do entrevistado e representa o pensamento dos moradores do RUC que igualmente passam pelas mesmas dificuldades diárias, e cotidianamente anseiam pela efetivação das condicionantes como foram prometidas, assim como melhorias necessárias em decorrência de seis anos sem ações que atacassem problemáticas que surgiram nesse interim.

Cabe salientar também, que além do número de residências citadas do RUC São Joaquim, há no entorno imediato do Reassentamento mais 106 residências, num espaço chamado Vila Residencial dos Trabalhadores ou Vila São Joaquim (Figura 10).



Figura 10 - Vila residencial São Joaquim
Fonte: A autora (2021)

A proposta inicial era que a vila fosse estabelecida de forma integrada, pois “a vila residencial proposta para Altamira (500 residências) deve se incorporar ao tecido urbano, de forma a facilitar a integração entre a população vinculada às obras e a população local.” (NORTE ENERGIA, 2011, p. 10). Porém o que ocorreu foi um processo de segregação interna, em que a vila é separada por cercas e tem acesso restrito por intermédio de guaritas, conforme indica o entrevistado:

A Norte Energia de certa forma discriminou os moradores, com cerca elétrica e homens armados fazendo a segurança. Além de empatar o direito de ir e vir dos moradores pelas ruas do bairro (Ricardo, AMBSJ).

Esta questão, portanto, chama atenção, inclusive em qualquer observação desinteressada acerca da dinâmica espacial do RUC. Além da segregação, há tratamento diferenciado aos problemas estruturais, pois a entrada da vila é asfaltada e iluminada e não há problemas de falta de água como nas outras casas do RUC.

Não menos relevante é o estigma da violência que aflige não apenas o São Joaquim, mas todos os RUC. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴ em 2017,

⁴ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou a pesquisa Atlas da Violência 2017, onde Altamira (PA) lidera o ranking dos municípios mais violentos do Brasil, com uma taxa de homicídio somada a MCVI (soma das taxas de homicídio e de mortes violentas com causa indeterminada) de 107. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 06 abr. 2021.

Altamira liderou o ranking de municípios mais violentos com taxa de MVCI (a soma das mortes violentas sem causas definidas com a soma das taxas de homicídio) de 107, já no último Atlas, em 2019, Altamira ficou na segunda colocação.

De acordo com Miranda Neto (2019), o fator Belo Monte contribuiu para tal colocação, pois o aumento populacional que a obra provocou, seguido da posterior diminuição das ofertas de emprego configurou um ambiente propício para atividades ilegais que incidem no aumento da violência, como o tráfico, além das guerras entre facções, o que faz com que os reassentamentos urbanos carreguem o estigma de áreas violentas.

Fator preocupante no RUC São Joaquim é a ausência de uma creche. É importante ressaltar que essas famílias, que em sua maioria eram residentes dos igarapés Altamira e Ambé, tinham duas creches próximas às suas residências e hoje se veem diante da inexistência desse serviço público. Esse fator impacta negativamente na renda das famílias, já que neste espaço, além da devida prática educacional, também seria um lugar seguro para que os pais deixassem suas crianças no período em que estão no trabalho. A ausência da creche no RUC, nesse caso, representa não só uma limitação no desenvolvimento educacional das crianças da faixa etária atendida nestes estabelecimentos, como também impossibilita a inserção de mais pessoas no mercado de trabalho (principalmente as mulheres) para ajudar na renda familiar.

No que diz respeito aos espaços de lazer, o cenário também é precário no RUC. Há apenas uma quadra com uma arquibancada improvisada construída pela população e alguns aparelhos de academia, em um ambiente de abandono (Figura 10). Por estarem próximos ao centro da cidade, as famílias remanejadas e, notadamente as crianças, também tinham acesso mais próximo e mais fácil a praças, ao Rio Xingu e a orla do cais, que culturalmente era utilizada para momentos de lazer ou até para a pesca de subsistência. Nas figuras 11 e 12 temos o único espaço planejado para o lazer no RUC.



Figura 6 - Quadra do RUC São Joaquim
Fonte: A autora (2021).



Figura 7 - Equipamentos para exercício
Fonte: A autora (2021).

Por estar localizado de forma central em relação à cidade, no Reassentamento há um Centro Regional de Atendimento, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), que atende, além do RUC São Joaquim, o RUC Casa Nova e mais 10 bairros. No local são realizados atendimentos psicológicos e assistenciais, além de palestras, oficinas, rodas de conversas e atividades lúdicas com as crianças.

Também é importante destacar a organização dos moradores para dar coro às suas reivindicações, através da AMBSJ, que é bastante ativa e atuante no enfrentamento e na cobrança das condicionantes. Em sua página na rede social *Facebook* é possível acompanhar as atividades realizadas, são ações solidárias, incentivo ao esporte, com torneios, buscando parceiros como Norte Energia e o CRAS São Joaquim; uma forma de a comunidade poder se expressar e tentar amenizar os problemas. Na Figura 13 é retratada a atuação da AMBSJ em um projeto social com as crianças.



Figura 8 - Projeto Social AMBSJ
Fonte: Acervo AMBSJ (2019)

Desse modo, concebe-se que as ações da AMBSJ são válidas e promovem a união e o senso de comunidade entre os moradores. Através da associação têm sido feitas atividades com as crianças de modo a estimular o esporte e a criatividade, como forma de suprir uma necessidade local. Portanto, é legítimo dizer que a AMBSJ acaba por assumir atividades que seriam de responsabilidade do Estado por intermédio de políticas públicas. A Norte Energia,

ainda que de forma precária, tenta mitigar essa questão através do projeto Belo Monte Comunidade, em que há ações de cidadania, lazer e esporte, uma delas é o projeto futebol social que é desenvolvido com crianças e adolescentes do bairro.

No tocante à educação, como parte das condicionantes o RUC recebeu uma escola a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) João e Maria (Figura 14) que atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A escola tem espaços pedagógicos necessários como salas de leitura, sala de informática e um espaço amplo para a comunidade. É comum a comunidade escolar se unir em ações junto à associação, fortalecendo o processo de integração da comunidade-escola.



Figura 9 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental João e Maria
Fonte: A autora, (2021).

A escola é um espaço significativo para as crianças. É onde elas passam grande parte de sua infância, de sorte que se torna um espaço para brincar e socializar. Espera-se que as brincadeiras ocorram na escola, uma vez que “se as crianças não têm mais o pátio da casa, não têm mais o lugar da rua, os parques da cidade, nem vamos citar, pois são praticamente inexistentes, então qual é o lugar da infância na cidade?” (SCHNEIDER, 2004, p. 15). Assim, a escola torna-se o espaço de alento, cotidiano de socialização, é espaço que representa um vínculo emocional com a criança.

Esses arranjos espaciais no RUC São Joaquim são entendidos aqui como espaços das crianças, que apesar dos mais variados problemas estruturas, somado à ausência de espaços de

lazer, de brincar, nega à infância sua mais concreta expressão humana – a ludicidade, retratando a criança como assujeitadas, aquém dos processos capitalistas. Quando há essa negação da ocupação do espaço pela criança, há a exclusão dela de sua vida cidadã e política. É preciso, portanto, reafirmar o direito das crianças à cidade, de modo que elas saiam da condição de opressão e exclusão que se encontram. É o caso percebido neste RUC, em que mesmo levando em consideração o número aproximado de 5.000 crianças residentes⁵, conforme relatado pelo presidente da AMBSJ, elas foram e são cotidianamente desconsideradas como sujeitos de direito.

⁵ Esses dados não foram localizados em outras fontes, uma vez que, conforme já relatado pelo presidente da AMBSJ não há o acompanhamento pela Norte Energia ou da Prefeitura Municipal de Altamira do crescimento populacional do bairro.

CAPÍTULO 3

**A VISÃO ESPACIAL DAS CRIANÇAS NO
REASSENTAMENTO URBANO COLETIVO SÃO
JOAQUIM**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a visão espacial das crianças no RUC São Joaquim. Para tanto, na primeira seção, abordou-se as vivências espaciais de crianças reassentadas, de modo a definir como a experiência da remoção forçada impacta na vida cotidiana. A segunda seção trata das representações da experiência espacial infantil, sobretudo a partir de desenhos elaborados pelas crianças do RUC São Joaquim, de modo a entender como se processa a visão delas em relação ao seu espaço de origem.

3.1 O espaço do RUC São Joaquim e as vivências infantis

As vivências espaciais infantis no RUC São Joaquim foram percebidas apesar das dificuldades retratadas, pois o binômio crianças-espaço revelou a geograficidade das crianças, as suas experiências espaciais, a subjetividade, a vivência desse espaço enquanto intensidade, subvertendo o instituído, o dito vedado, seja utilizando os artefatos de infância ou objetos presentes no espaço geográfico de modo a produzirem outras espacialidades. Nesses espaços, as crianças se apropriam e criam lógicas espaciais diversas. Mesmo que invisibilizadas, elas estão no local e seguem construindo suas noções de espaço e tempo, inseridas em um contexto material, simbólico e político, tal como afirma Lopes (2008, p. 12) “[...] a noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, seria assim uma noção social, uma construção semiótica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido”.

Olhar o espaço como *locus* das vivências infantis, das múltiplas infâncias, é conceber que cada criança é criança de uma realidade de uma cultura e isso influencia diretamente na

sua relação com o espaço, na sua forma de vivê-lo e concebê-lo. As crianças do RUC São Joaquim seguem suas vidas, mas guardam lembranças e memórias do seu espaço de origem, como as relações afetivas com os vizinhos e parentes, as formas de brincar, a conexão com a natureza, tudo é latente. Para Alice, 10 anos que era moradora do Baixão do Tufi, o espaço é variante, imutável, agregando preferências e expressões diversas representadas pela ludicidade infantil,

[...] prefiro o antigo bairro, era divertido, eu gostaria que aqui tivesse o que tinha no antigo, nós viemos para cá porque mandaram, destruíram nossa casa e cortaram as árvores que tinha” (Alice, 10 anos).

Alice e sua família não pediram para sair de sua casa, foram “mandados” embora abruptamente, como ela mesma diz. É a ação dos mandos e desmandos do capital presente, como afirma Barbosa (2015, p.120) “a limpeza étnica, racista e ambiental, encontra espaço aberto no modelo de desenvolvimento predatório dessas grandes obras”. Esses grandes empreendimentos na Amazônia sempre vêm acompanhados de um lastro de segregação socioespacial e consequente assimetria social.

A lógica capitalista segue a concepção de que para embelezar a cidade é necessário retirar o pobre das áreas centrais, juntamente com suas casas de palafitas, em uma segregação induzida, assim como diz Lefebvre (1991) “como a democracia urbana ameaçava os privilégios da nova classe dominante, esta impediu que essa democracia nascesse. Como? Expulsando do centro urbano e da própria cidade o proletariado, destruindo a urbanidade” (LEFEBVRE, 1991, p. 35).

O empreendedor, em nome de um processo de revitalização do centro, expulsa os pobres desta área e os manda para locais afastados, sem políticas públicas eficientes de lazer, saúde, transporte, educação, sem o básico de direito para uma qualidade de vida. Para a infância, tal ação reforça as diferenças socioeconômicas. Concebidas como infâncias carentes, a criança do RUC é diferente da criança que mora em um condomínio fechado, por exemplo, todavia ambas sofrem influência da lógica vigente por dividirem o mesmo tempo e sociedade capitalista. Corroborando com a discussão Kramer (2007) afirma que

Ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 2007, p. 14).

Em Altamira, o que se vê no contexto da UHE Belo Monte é a infância como um lugar de invisibilidade e de emudecimento, o que é confirmado por Freitas e Nery (2016)

[...] o município de Altamira registra mudanças recorrentes, pautadas na lógica capitalista do desenvolvimento (modelo na qual se insere a UHE Belo Monte), que supõe a pretensão de projetar, planificar, homogeneizar e fabricar o futuro, ainda que para isso tenha que reduzir ou destruir a infância com a pretensão de escrever, antecipadamente, a história de um lugar outro, que não considera a singularidade incluída na diversidade das infâncias e suas múltiplas possibilidades, em função das políticas totalitárias próprias das sociedades contemporâneas (FREITAS; NERY 2016, p. 124).

Essa invisibilidade indicada pelos autores também foi identificada durante as entrevistas com as crianças, sobretudo, ao relatar seu cotidiano no RUC. Para elas, nos antigos bairros eram vistas como crianças, agora como remanejadas. Relataram, ainda, sentir saudades dos amigos, da comunidade e dos espaços lúdicos da cidade, pois para elas, o deslocamento alterou as formas de brincar, como manifesta Maria, de 11 anos:

Minha casa era grande, gostava de banhar no rio, brincar com os meus primos, brincava com os meus irmãos e brincava muito lá no rio, nós brincávamos de pega, de esconde, de bola. Hoje eu fico brincando lá no terreno da minha casa com meus irmãos, meus primos, meus colegas de bets, a gente assiste ou fica no celular também (Maria, 11 anos).

Algo que chama a atenção é que as crianças que antes tinham uma relação de proximidade com o rio, agora, pela distância em que moram, não têm mais acesso à orla. Devido à falta de políticas públicas de lazer, as brincadeiras antes de rua, em muitos momentos são substituídas pelas tecnologias que podem ser utilizadas em casa.

3.2 Representações da experiência espacial infantil

De acordo com Lopes (2006), a experiência espacial infantil é permeada de geograficidade, em que as crianças vão protagonizando o espaço e dando a ele um novo uso, transgredindo os espaços ditos vedados, como aquelas crianças entrevistadas que brincam na rua mesmo não sendo lugar de brincadeira segundo a lógica dos adultos, situação percebida durante a produção dos desenhos, como por exemplo, o de Joana (11 anos), registrado na Figura 15.



Figura 10 - Desenho das crianças: seu local de origem X RUC São Joaquim
Fonte: GEPIAFD (2019).

Esse desenho retrata de forma detalhada o local da antiga moradia, que neste caso era o bairro conhecido como “Baixão do Tufi”. São vários elementos que chamam atenção, a começar pela casa de madeira simples, porém, rodeada de árvores. O igarapé à frente, onde aparecem peixes e até uma cobra são destacados no desenho elementos que remetem a um ambiente de pouco acesso a serviços básicos, mas que nem por isso tirou o colorido do espaço. Quando perguntada sobre o desenho ela respondeu o seguinte:

Na casa antiga tinha muitas árvores, tinha cobra, tinha o rio com brinquedo, muitas coisas que tinha dentro e tinha uma tauba assim que dava de passar por esse rio se não ia cair aí tinha uma tauba para passar. E agora é uma casa, é outro tipo de casa, tem minha mãe, tem meu padrasto e minha irmã. A antiga era mais legal!
(Joana, 11 anos)

Na representação do RUC São Joaquim, pode-se ver que ela desenha a casa, mas não há árvores, animais, nenhuma riqueza de detalhes, assim como pode-se ver na sua fala em que ela diz que é outra casa e se limita a isso na descrição. Para Joana, a nova casa é somente uma casa, porque não é representada por memória, espaço vivido com experiências e brincadeiras que cultivou com seus pares. É uma lógica das crianças “como pequenos bárbaros descolonizam constantemente nossos saberes, levando-nos até mesmo a crer que talvez o melhor tenha sido o não saber, para dele emergir a vontade de aprender com elas” (LOPES, 2018, p. 15).

A identificação da criança com o espaço se dá pelo brincar. É um ato de construção de socialização, de modo que hoje ainda é possível ver no RUC São Joaquim crianças brincando nas ruas, nas calçadas e na escola (Figura 16), mas as crianças em situação de vulnerabilidade não têm acesso a lugares fechados de lazer, como *playgrounds* e seguem ocupando os espaços da rua para brincar.



Figura 11 - Crianças brincando na rua
Fonte: GEPIAFD (2019).

As crianças brincam na rua, ao lado de uma poça de lama, explorando espaços e sobretudo, vivenciando e estabelecendo suas convivências espaciais. David de 11 anos, mencionou a falta de espaços lúdicos apropriado no RUC São Joaquim

As praças são tudo longe daqui não dá pra ir, aqui no São Joaquim falta tipo um parque com balanço, escorrega, árvores (David, 11 anos).

A fala de David remete a uma análise do espaço onde vive, em que é pontuada a falta de um parque e, para que seja de qualidade, devia ter alguns elementos como balanços, escorregadores e árvores. Apesar das ausências de espaços adequados, as crianças criam formas múltiplas de brincar junto a sua cultura de pares, conforme indica o Quadro 1:

QUADRO 1 - Brincadeiras das crianças entrevistadas no RUC São Joaquim

Nome	Idade	Brincadeira
Julia	9 anos	Dominó e boneca
Karoline	11 anos	Jogo no celular
Henrique	10 anos	Queimada, futebol.

Nome	Idade	Brincadeira
Maria	11 anos	Pula corda, esconde-esconde
Sofia	10 anos	Pega-pegas, boneca
João	11 anos	Pega – pega, Bets, esconde-esconde
Gabriel	10 anos	Bicicleta, poço fundo
Rayane	11 anos	Amarelinha, pular corda
João	11 anos	Poço fundo, celular

Fonte: GEPIAFD (2019).

Esses dados indicam a preferência da maioria das crianças por brincadeiras coletivas de rua, sendo as mais recorrentes:

1) “pega-pegas”: nessa brincadeira, uma criança é escolhida para ser aquela que pega, enquanto isso as demais correm pois, quem ela tocar, será o próximo a pegar. As crianças brincam de pega-pegas no recreio da escola e nas ruas do RUC, já que ela exige poucos recursos, apenas espaço para correr e crianças dispostas a brincar. É uma brincadeira que propicia a interação e a sociabilidade infantil.

2) “poço fundo”: a brincadeira consiste em uma criança tapar os olhos de outra e perguntar se ele caiu no poço, a criança que está com os olhos fechados deve responder sim, na sequência é indagada qual das crianças a salvou. Por fim, deve dar um beijo ou abraço no escolhido. Tal brincadeira chamou atenção por ser uma antiga expressão lúdica da cultura popular brasileira. Sobre isso, as crianças entrevistadas disseram que aprenderam com os primos e amigos da escola. Neste caso, concebe-se as culturas infantis, segundo Sarmiento (2005, p. 373), como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”. Assim, as crianças vão transmitindo as brincadeiras de forma a manifestar sua cultura pela ludicidade.

Na entrevista do representante da AMBSJ sobre o lazer das crianças do bairro, ele afirmou que

Só tem as brincadeiras da escola nos momentos de recreação, mas quando a escola tá fechada não existe. A empresa Norte Energia prometeu uma praça de lazer na comunidade, mas nunca a fez, ainda assim eu vejo eles brincando na rua. A quadra mesmo não estando em boas condições nos adultos utilizamos, os equipamentos de academia eram utilizados, mas pela falta de manutenção alguns estão quebrados. Um desafio muito grande, quando se constrói algo mal planejado e as pressas, impactam negativamente as famílias em geral (Ricardo, AMBSJ).

No discurso do entrevistado, evidencia-se que as crianças não foram contempladas durante o planejamento dos espaços no RUC, pois a única quadra é mais utilizada pelos adultos, e está precisando de manutenção, assim como os aparelhos de exercício ao seu lado,

assim, para que haja um cotidiano infantil saudável, as crianças precisam de espaços públicos de lazer para que possam correr, brincar pular estar em movimento junto a outras crianças.

priorizar a infância não quer dizer apenas trabalhar a educação e sim, desenvolver o conjunto de possibilidades de vida na cidade para que as crianças tenham uma infância digna e feliz. Nesse sentido, precisamos rever os diferentes espaços de vida: a rua, as praças, moradias, escolas, clubes, calçadas, parques, entre outras possibilidades (ZITSKOSKI, 2005, p. 6).

Mediante o exposto, precisa-se questionar a colonialidade dos processos em que estes sujeitos estão inseridos, objetivando construir uma lógica plural, tirá-los do lugar de subalternidade, uma vez que:

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente, assumir a complexidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existentes (CANDAU, 2016, p. 190).

O ouvir as crianças, implica uma sensibilidade de ir além da escrita e considerar as suas múltiplas formas de expressão, explorar a sua oralidade, a arte, o desenho, e a sua expressão pelo brincar, tanto o brincar naqueles minutos do recreio no espaço institucionalizado da escola, quanto o brincar na rua, na calçada, no quintal e nos lugares destinados ao brincar, delimitados pelos adultos.

Em Altamira, as crianças residentes nos RUC se depararam com vários problemas de estrutura como: ruas esburacadas, praças não utilizadas por elas, pois se tornaram lugar de violência, são crianças que em sua maioria não sabem que moram na Amazônia, algumas nunca entraram no rio, houve uma destruição de todo um modo de vida. Nesse sentido concorda-se com Brum (2019) quando diz que:

Antes de Belo Monte ser imposta aos povos do Xingu e aos habitantes de Altamira, num dos processos mais criminosos da história recente do Brasil, os mais pobres viviam em situação precária, mas em comunidade. Na cidade, as relações de solidariedade mútua amenizavam a ausência de políticas públicas. Se não havia creches, as vizinhas se alternavam no cuidado das crianças. Se uma família não tinha feijão, outras arranjavam um pouquinho. Quando foram espalhadas pelos RUC, tudo isso foi rompido. E os membros das facções criminosas foram aleatoriamente misturados, multiplicando a violência (BRUM, 2019, p. 1).

As crianças moradoras dos RUC tiveram afetada a sua base material, com a distância do centro, residem em bairros afastados. Somado a isso, vem a questão de o transporte público ser caro em Altamira e pela dificuldade de deslocamento muitas crianças têm suas vidas resumidas ao bairro. São crianças que perderam sua relação com o rio e muitas estão trancadas em casa devido a violência que assola os RUC. A voz de José, de 10 anos, revela essa realidade, quando questionado sobre o espaço de brincar no RUC

Brinco em casa no celular, só, no quintal às vezes. Não dá para brincar na quadra porque é perigoso, aí minha mãe não deixa (José, 10 anos).

A fala de José evidencia a violência já conhecida pelas crianças, tal realidade no RUC faz com que os pais não permitam que as crianças brinquem em outros espaços além da residência. A violência local também é confirmada pelo presidente do bairro quando diz que

com a falta de políticas públicas para os jovens do bairro nesta pandemia aumentou muito a criminalidade (Ricardo, AMBSJ).

Deste modo, percebe-se no bairro a falta de políticas públicas para a população, em especial para a infância, como projetos que incentivem seu desenvolvimento físico e cognitivo. São lacunas da carência de espaços que desencadeiam a adoção de novas práticas, que em muito podem limitar certas vivências. Uma dessas práticas é o uso constante da tecnologia, como celular e a televisão. Sobre tal temática, Schneider (2004, p. 15) afirma que:

por ser uma atividade humana, vital e insubstituível na infância, algumas hipóteses se levantam a respeito das condições do brincar nos dias atuais: o fim do espaço socializante da rua; o advento dos brinquedos eletrônicos; o isolamento da criança diante da TV, do computador/videogame; e até mesmo a “agenda” da criança lotada de compromissos que roubam seu tempo de brincar (SCHNEIDER, 2004, p. 15).

Neste sentido sabe-se que o brincar é a forma pela qual a criança se apropria dos espaços públicos, principalmente a criança que está em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não tem acesso aos espaços privados de lazer, assim, elas ocupam as ruas de modo muitas vezes incompreendido pelos adultos, elas vivenciam a infância sem cerimônia, de modo fluido e natural, sem se perguntar o que é a infância. A vivência da infância sem se preocupar com o que isso significa pode ser evidenciada na fala de Raissa, de 11 anos, quando questionada sobre o que ser criança e como ela entende a infância ela responde:

Não sei”, deve ser “infantil” (Raissa, 11 anos).

De modo muito espontâneo, Raissa responde que não saber o que é infância, mas arrisca dizer que é infantil, remetendo a relação infância/criança. Assim, concorda-se com Wallon (1941, p. 52) quando diz que “a criança se ocupa em viver a infância. Conhecê-la pertence ao adulto” a fim de respeitá-la como categoria geracional e não subjugar. Sobre isso Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39), salientam que

Toda criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

Nesse sentido, as crianças vivenciam sua prática espacial de modo a ser e estar no mundo, partindo das suas percepções, como escala espacial do vivido que é aprendida na interação com seus pares, demarcando seu lugar como sujeito geográfico. Durante a pesquisa percebeu-se que as crianças sentem falta do seu antigo bairro, como é o caso da fala de Isabeli de 11 anos, quando perguntada sobre qual bairro preferia, ela respondeu o seguinte:

O antigo bairro era cheio de criança, muitas árvores, tinha uma ponte, a minha casa era bem grande, só que aqui no meu desenho não deu, não me deixou desenhar toda a casa porque ela era de altos e baixos, era bom, mais legal, não era tão perigoso, a gente brincava até oito da noite, agora a mãe só deixa brincar dentro de casa (Isabeli, 11 anos).

No antigo bairro, a casa de Isabeli era de alvenaria, tão grande que nem cabia no desenho, era arborizada e tinha mais segurança que a permitia ter acesso a rua para brincar, a casa no RUC é menor e sem a possibilidade de brincar fora dela, ela relatou que havia mais crianças, era cheio de crianças a antiga moradia, mas o São Joaquim também o é, talvez ela não os veja pelas ruas e calçadas como antes, pois há uma nova dinâmica no RUC. Na, Figura 17, Isabeli registra isso:



Figura 12 - Desenho das crianças: Seu local de origem X RUC São Joaquim
Fonte: GEPIAFD (2019).

No desenho de Isabeli nota-se a casa antiga bem maior e colorida, além de vê-la brincando com outra criança, já a casa no RUC é menor e pintada apenas de uma cor. Tal desenho retrata a vivência de Isabeli e sua percepção sobre o RUC São Joaquim, pode-se ver que ela representa seu local de origem de forma mais divertida em contrapartida com a casa do RUC de forma mais séria, onde ela não aparece brincando pois nessa nova dinâmica não lhe é permitido ocupar o espaço das ruas para brincar.

Concebe-se que essas crianças estão se adaptando a esse processo de mudança, sempre tendo presente em suas expressões o elemento saudade, saudade das amizades, da dinâmica de liberdade, do rio, do igarapé, sujeitos pensantes e que se posicionam, diferente do que normalmente é posto pelo pensamento binário da sociedade, como diz Lopes (2009, p. 4)

As crianças contemporâneas, como sugerem essas visões polarizadas, não são ingênuas, passivas, inocentes e nem, por outro lado, sábias e plenamente astutas para dominar e compreender o contexto sociocultural contemporâneo. Elas são sujeitos históricos, constituindo-se e sendo constituídos em um processo complexo e multifacetado.

Tal raciocínio nos remete à reflexão sobre o como essas crianças têm vivenciado suas espacialidades no Bairro São Joaquim, que tipo de bairro/cidade tem sido construída? Desse modo, precisa-se pensar uma produção coletiva do espaço, da cidade de forma a humanizar, princípio defendido por Harvey (2004, p. 210) ao afirmar que “[...] ao produzirmos coletivamente nossas cidades, produzimos coletivamente a nós mesmos. Projetos referentes ao que desejamos que sejam nossas cidades são em consequência projetos referentes a possibilidades humanas”. É preciso humanizar o planejamento urbano, de forma que todos tenham o direito à cidade, e a usufruir do que ela pode oferecer. Contudo, o que se vê é que muitos moradores ficam presos ao seu local de moradia por não conseguirem se deslocar para os demais espaços da cidade.

Neste sentido, tem-se a fala de Antônia, de 10 anos, que tem o RUC São Joaquim como o único espaço social possível, pois o centro

[...] é muito longe, por isso quase a gente não vai lá. Dificil ir lá (Antônia, 10 anos).

Sair do RUC implica em gastos com transporte, lazer e demais coisas que não estão de acordo com as possibilidades de muitas daquelas famílias. De um universo de 36 crianças entrevistadas, apenas duas disseram ter ido ao cinema. O São Joaquim é o que elas conhecem e reconhecem com todas as suas limitações, como pode-se observar na fala de Livia (10 anos)

Antes eu morava no baixão, agora me mudei pra Altamira (Lívia, 10 anos).

Esse sentimento de não pertencimento à cidade é manifestado por Lívia, também em sua produção artística, como observado na Figura 18.



Figura 13 - Desenho das crianças: Seu local de origem X RUC São Joaquim
Fonte: GEPIAFD (2019).

A percepção de Lívia é parecida com a de outras crianças. Para elas, o RUC São Joaquim é sua cidade, dado o fato de que não saem muito deste espaço. É como um gueto, pode-se pensar em um tipo de segregação urbana devido ao pouco convívio com o entorno, seja pelo isolamento marcado pela cultura do medo e da violência local, seja pela distância da área central. Desse modo, percebe-se que as crianças vivem em espaços coercitivos e segregados e pouco participam do convívio em espaços públicos, uma vez que

como uma diminuição do papel das crianças na trama social e foi crítico em relação a uma proteção que se desenvolveu na forma de encarceramento e que, posteriormente, tornou-se um entendimento positivo de proteção, como controle cada vez maior de crianças (QVORTRUP, 2014, p. 30).

Imbuídos do discurso da proteção à infância, as famílias no RUC buscam nas medidas de proteção à criança protegê-las no interior de suas casas, porém esse processo as segrega do uso do espaço por meio do discurso da frágil idade e vulnerabilidade que precisam estar em constante monitoramento. São muros invisíveis que limitam os espaços permitidos e

proibidos, a violência propagada pela mídia corrobora para tal situação, impedindo assim as crianças de tomarem as ruas, os espaços.

Essa mudança na forma de brincar das crianças contemporâneas perpassa o saudosismo de ver crianças correndo nas ruas. Ela é referente à essência da infância que pede movimento, interação, gerando o questionamento de qual é o preço do confinamento infantil. Do brincar apenas com eletrônicos, sem exercitar o corpo, extravasar a energia. É preciso pensar as consequências psíquicas e cognitivas disso.

Sobre as crianças, participantes da pesquisa, o que se percebe é que as suas saídas são para casa da vó, da tia, para a igreja, escola, sempre as do bairro; as brincadeiras ocorrem em sua maioria em casa. Elas notadamente estão distantes dos espaços públicos de decisão, dificultando a construção de sua cidadania. Apesar disso, percebe-se nelas o desejo de brincar, correr, de que tenha uma praça, elas demonstram gostar do RUC apesar das dificuldades, afinal é o espaço que elas conhecem e vivenciam sua infância, não há muitos outros locais para comparar e dizer que queriam que fosse de outro jeito, a não ser seu local de origem.

Um espaço importante para o delineamento desta pesquisa foi a EMEIF João e Maria, um ponto de unanimidade sobre esse espaço é de que todas as crianças entrevistadas disseram gostar muito da escola, como pode-se ver na fala de David (10 anos) e João (11 anos) que reforça o sentimento de gostar da escola

Eu gosto da escola, das professoras, do recreio, de tudo só não gosto quando outros meninos me batem (David, 10 anos).

A escola é boa, eu gosto demais daqui (João, 11 anos).

Constituída pelas crianças, como espaço social, a escola também é espaço formador, local onde as crianças passam várias horas do seu dia, mas para além disso

*A escola, na perspectiva das crianças, aparece como espaço para compartilhar o dia, realizar atividades culturais e esportivas, desconstruindo sua visão como espaço exclusivo para o estudo. Interessante perceber, aqui, o valor que a escola tem, para elas, como espaço coletivo em que podem compartilhar e produzir culturas: estar junto com outras crianças (FERRARINI *et al.*, 2016, p. 2).*

As crianças do RUC veem a escola como um local para encontrar outras crianças, para brincar. Desejam o recreio como um tempo/espaço destinado às suas ações lúdicas, de modo que a escola ainda é um espaço que tem o papel de disciplinar. Entretanto, para além desse panorama de disciplina e controle do espaço instituído, há o espaço de desejo das crianças, onde se observam disputas pelos usos do pátio, da brincadeira e ou do brinquedo. Dessa forma, as crianças

[...] subvertem cotidianamente a lógica de produção da escola centrada na idolatria do trabalho e da competitividade e criam nichos de ócio: brincam. Desocupadas de produzir produzem-se: na brincadeira entre seus pares, na relação contemplativa de si e do mundo, na atenção prioritária às desimportâncias, às coisicas, na preguiça de quem brinca com o tempo insubmisso (VASCONCELLOS, 2009, p. 87-88).

É uma temporalidade diferente. É uma escala infantil que não é suportada pela escola criada para suprir a lógica vigente capitalista, de circulação de pessoas e de mercadorias. A ociosidade do brincar incomoda, pois contraria os pressupostos da produtividade humana, como afirma Ferrarini *et al.* (2016)

Nesse contexto, a escola, como um dos pilares do sistema capitalista moderno, assume o papel de civilizar os indivíduos que nela se inserem. Todavia, em muitas situações, as experiências das crianças rompem com a perspectiva progressista do tempo pontual. Isto se torna perceptível em suas expressões, linguagem e ações. O diálogo das crianças com o tempo parece seguir outra lógica, que não a cronológica, como se houvesse um acordo entre elas e o tempo, que as lança para fora do círculo da previsibilidade e do sempre eterno, em diversos contextos espaciais, inclusive o escolar (FERRARINI *et al.*, 2016, p. 12).

A escola como ambiente regulador, controlador e disciplinado tem o papel de homogeneizar as crianças aos moldes da sociedade, sendo um local de produção, do cumprimento de muitas tarefas. Entretanto, as crianças, por muitas vezes subvertem essa lógica em suas vivências, mas logo são moldadas.

A espacialidade posta, muitas vezes, oprime assim como revela a forma como as crianças são tratadas. Uma cidade com poucos espaços de infância traz a percepção de como é vista a infância, o inexistente é uma forma de linguagem. Concorde-se com Lopes (2016), quando diz que as crianças desacostumam nossos espaços acostumados. Quando elas nos levam a nos curvar para olhar um besouro no chão, há uma ressignificação da nossa ideia de espaço, uma decolonização do olhar adulto quando permite-se interagir e vivenciar a escala espacial infantil.

CONCLUSÕES

Pesquisar sobre infâncias, crianças e suas espacialidades constituiu-se um desafio, dada a incipiência de análises referentes a essa temática, assim como o fato de conseguir articular vivências infantis com o referencial teórico dos estudos sobre infâncias. Para tanto, foi necessário, como pesquisadora, ser resiliente para evitar o reducionismo e a relativização das crianças como sujeitos definidos e categorizados e, porque não dizer, homogêneos. Tal posicionamento, portanto, exigiu sensibilidade e respeito a unicidade de cada infância, em especial, a das crianças do RUC São Joaquim, sujeitos desta pesquisa.

Neste trabalho, empreendeu-se um esforço de compreender o que são as infâncias como construção social. Para tal, utilizou-se dos campos teóricos da Psicologia da Infância, Sociologia e Geografia da Infância. No que diz respeito à Psicologia da Infância, as pesquisas sobre as crianças, têm enfoque no seu desenvolvimento e aprendizagem. Fatores como desenvolvimento cognitivo, físico, motor, emocional e social, bem como os processos de construção das noções de objeto, espaço, tempo e causalidade. A aquisição de linguagem, a gênese da consciência moral, tipificação sexual e outros, são facilmente encontrados nessas discussões.

Ao tratar da psicologia da infância, concebeu-se que por muito tempo a criança foi vista como um ser incompleto, aquele que ainda não possui características para ser adulto, um ser em falta. Apesar da contribuição de teorias no avanço do estudo da infância, ainda há a concepção da criança como um ser homogêneo. Desta forma, optou-se pelo teórico Bronfenbrenner (2011), uma vez que, a sua teoria vê a criança como um ser que é formado pelas suas vivências e estabelece uma reflexão sobre o universo infantil de modo a não categorizar as crianças como iguais e sim respeitá-las em suas individualidades.

Quanto à Sociologia da Infância, tem-se a infância de forma estrutural, quando seus membros mudam constantemente, sendo uma fase na vida humana. Uma categoria social permanente para a sociedade. Nesse sentido, analisou-se a infância a partir do cunho social, mas sem o reducionismo, concebendo a criança como um ser biopsicossocial. Apesar das perspectivas epistemológicas e analíticas diversas é notório que os autores da Sociologia Contemporânea buscam a desconstrução da Sociologia Positivista da infância. Então, faz-se importante abordar a diversidade de conceitos que compõem a infância como construção social e, para tal, optou-se por autores como Corsaro (2011) e Sarmento (2005), devido às suas abordagens conceberem a infância como categoria geracional permanente, analisando a infância de forma coletiva e opondo-se a adultização da infância.

No que tange à dimensão espacial da análise, utilizou-se como base a Geografia da Infância, tendo Lopes (2018) como principal contribuição, que traz a criança como produtora do espaço e de geografias, em que pese a capacidade que elas têm de representar o seu espaço, além de ler e interpretar o espaço de uma forma singular. A Geografia da Infância traz essa concepção da infância como construção social, além da discussão do binômio criança-espaço em uma perspectiva muito ampla de vivência infantil em todas as suas implicações.

Para entender a relação criança-espaço fez-se necessário compreender o espaço como uma das principais categorias analíticas de estudo da Geografia, levando em conta a sua indissociabilidade com o cotidiano. Tais conceitos foram abordados de forma a conectá-los com a Geografia da Infância, considerando as crianças os sujeitos ativos e protagonistas de vivências, assim como, produtores de geografias.

Nesse sentido, sobre o conceito de espaço, pode-se dizer que nele pode-se ver a materialização da sociedade em todas as suas nuances, representando as dinâmicas sociais sem menosprezar as questões naturais e suas singularidades. Assim, a ciência geográfica torna-se uma práxis revolucionária com objetivo de transformar o espaço, estudando as práticas sociais e os sujeitos que compõem e constroem esse espaço como de Harvey (1980), Lefebvre (1976), Carlos (2002) e Santos (1992) que auxiliam na compreensão do binômio criança-espaço.

Essa revisão teórica permitiu analisar o espaço em sua perspectiva social e as suas representações multifacetadas. O desafio foi associar essa teoria em conjunto com as práticas infantis de modo a não homogeneizar as infâncias. Acredita-se que a leitura do espaço feita pela criança é singular e construída cotidianamente em suas vivências.

Discorreu-se sobre a UHE Belo Monte e o deslocamento compulsório em Altamira-Pará, e a reconfigurações espaciais em Altamira a partir de Belo Monte. Deste modo, fez-se

necessário realizar um levantamento sobre o histórico do empreendimento, todo seu processo de criação, autorização e aprovação. No decorrer da pesquisa percebeu-se o processo violento de remoção compulsória que envolveu muitos conflitos, de modo que a resistência liderada pelos movimentos sociais foi intensa e contínua. No entanto, mesmo assim não foi suficiente para paralisar o projeto de uma obra gigantesca como UHE Belo Monte, a qual envolvia fortes interesses capitalistas. Com a consecução da obra, a cidade de Altamira sofreu os impactos, afetando principalmente aqueles que tiveram que sair de suas casas devido ao deslocamento compulsório da chamada ADA.

Dentre as inúmeras famílias que moravam no centro, muitas tiveram que morar longe, ocorrendo uma espécie de higienização social que insiste em mandar os pobres para locais afastados do centro em nome de um embelezamento urbano. A criação dos RUC mudou a dinâmica de vida de várias famílias, ocasionando gastos com transporte, além de alterar um modo de vida que outrora era próximo ao rio.

É importante ressaltar que precisou-se instalar uma usina hidrelétrica para Altamira ter saneamento básico, dentre outras benfeitorias de embelezamento urbano. Porém, a questão que permeia a discussão é que tais benfeitorias muitas vezes escondem ou invisibilizam ações de desrespeito à população, a violação de direitos e por isso faz-se necessário um planejamento assertivo para eventos desse porte ouçam, respeitem e atendam às necessidades da população.

No que tange ao contexto da criança em Altamira a partir do RUC São Joaquim, foi necessário realizar a pesquisa *de campo*, que se constitui uma experiência muito enriquecedora. Andar pelas ruas do RUC observando a sua problemática urbana, além da possibilidade de conversar com as crianças e ouvir como se dá a dinâmica de vida naquele local.

Percebeu-se que os moradores enfrentam muitas dificuldades como a problemática da falta de água e da falta de uma creche. Harvey (1980) e Miranda Neto (2016) ajudaram a compreender como se dá essa mudança de residência e as consequências decorrentes disso. A falta de manutenção nos únicos espaços de lazer revela claramente um cenário de abandono.

Foram desenvolvidas atividades com as crianças da EMEIF João e Maria, tendo como propósito ouvi-las, compreendê-las e entender como são suas vivências espaciais no RUC. Neste caso, elas produziram desenhos representando seu espaço de origem e o RUC São Joaquim, participaram de rodas de conversas e entrevistas, foram observadas em suas brincadeiras nas escolas e nas ruas.

Ao se observá-las brincando nas ruas e na escola e pontuando o que falta no RUC, muitas foram as contatações: falta um parque, balanços, árvores, a maioria delas ligada a uma atividade essencial a infância que é o brincar. Na ausência de espaços adequados, elas procuram os ditos vedados, como a rua e ocupam brincando de bola, de pega-pega, e muitas outras brincadeiras. Foi possível concluir que elas estão ressignificando sua forma de brincar, desenvolvendo a suas espacialidades

Neste sentido, os resultados da pesquisa indicaram que houve uma mudança no modo de vida das crianças realocadas, na sua cultura de pares, nas suas formas de vivenciar a infância. Entretanto, percebeu-se que há uma reinvenção de novas formas de brincar e desenvolver suas espacialidades e geografias no RUC São Joaquim.

Analisar como se dão as vivências espaciais infantis mediante o fenômeno de deslocamento compulsório ocasionado face à UHE Belo Monte foi desafiador, pois as vivências das crianças evidenciaram problemas estruturais, sociais e políticos na organização da cidade de Altamira. A reestruturação de Altamira mediante a UHE Belo Monte atingiu diretamente essas crianças e a forma como vivenciam suas infâncias e espacialidades, tendo em vista que afetou sua base material e imaterial, sua cultura de pares e seu modo de brincar. Contudo, elas reinventaram novas formas de brincar, de interagir e desenvolver a cultura infantil.

Assim, percebeu-se que as crianças do RUC compreendem a necessidade de mais espaços de lazer. Em seus relatos, elas pedem por parques arborizados com brinquedos como escorregadores, balanços, para não ter que disputar a quadra com os adultos. Apesar da realidade simples, cheia de lacunas, elas conseguiram se adaptar ao novo espaço, ressignificando as brincadeiras e as relações mesmo diante das diferentes realidades históricas e culturais em que estão inseridas.

Não obstante a presente capacidade de ressignificação, é preciso destacar que, como sujeitos sociais e de direitos, elas precisam ter seu espaço respeitado na sociedade e dada a realidade de Altamira, o que se percebeu é que não houve a participação delas no processo da UHE Belo Monte. São crianças em situação de vulnerabilidade que fazem uso da rede de atendimento dos setores governamentais e precisam ter suas demandas específicas atendidas.

Assim, concorda-se com Freitas e Nery (2016) que as crianças foram emudecidas e invisibilizadas no processo de instalação da UHE Belo Monte, uma vez que elas não foram ouvidas. Tal constatação também foi percebida durante a pesquisa *in loco* quando as crianças relataram sentir saudades de seu local de origem e têm consciência de que foram mandadas embora de suas casas que o processo não foi por escolha, elas sentem falta das antigas

brincadeiras, dos colegas, do rio, da orla do cais em que iam com suas famílias como uma forma de lazer e hoje devido à distância não é mais parte da rotina.

Por fim, os estudos teóricos e as entrevistas realizadas não esgotam a temática sobre a infância em Altamira e no RUC São Joaquim, mas sim contribuem com a ampliação do debate sobre pesquisas nessa área, uma vez que poucas são as pesquisas sobre a espacialidade infantil. Sugere-se que se amplie a discussão sobre essa temática, uma vez que essas pesquisas contribuem para a concepção de análise da infância sob uma perspectiva diversa e plural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas/SP: v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 6 de mai. de 2020.

ANGROSINO, M. V. BARREIRA, I. **Cidades Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHNKEN, I.; HONIG M. S. (org.) *In*: MUCHOW, Martha; MUCHOW, Hans Heinrich. **Der Lebensraum des Großstadtkindes**. Doutschland: Beltz Juventa, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRONFENBRENNER, U. Fortalecendo os sistemas da família. *In*: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos** (p. 277-289). Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUM, E. **As crianças de Altamira**. O massacre dos inocentes. Disponível em: www.brasil.elpais.com/brasil/2019/08/14/opinion/1565799016_403909.html. Acesso em: 20 out. 2020.

CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARLOS, A. F.A. **A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões**. Terra Livre. São Paulo, ano 18, v. I, n. 18, p. 161-178, jan./jun. 2002. Disponível em: www.publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/download/151/140+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 15 fev. 2020.

CARVALHO, G. & AMARAL, M. & HERRERA, J. A reprodução urbana em Altamira-Pará: uma análise dos reassentamentos urbanos coletivos. **GEOGRAFIA** (Londrina), 2016. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/34445. Acesso em: 8 nov. 2019.

CASTRO, E. **Expansão da fronteira, megaprojetos de infraestrutura e integração sulamericana**. **Caderno CRH**, v.23, n.64, p.45-61, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/NZSbnDJdKLMvfNgtDKcp3jb/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CASTRO, E.; CAMPOS, I. Formação socioeconômica do estado do Pará. *In*: CASTRO, E.; CAMPOS, I. (org.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA/UFGPA, 2016. p. 401-482.

CHAVES, M. P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em : www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287073. Acesso em: 2 dez. de 2020.

CONCEIÇÃO, R. S.; OLIVEIRA, A. C. **Identificação dos impactos sociais às crianças e aos adolescentes no período de desmobilização dos trabalhadores da Usina Hidrelétrica de Belo Monte**. 2016. Disponível em: <http://seminariopibic.ufpa.br/2016/index.php?opcao=14&area=6>. Acesso em: 26 dez. 2019.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONCEIÇÃO, R.S. A Desterritorialização das crianças e dos adolescentes em Altamira-PA em face da UHE Belo Monte: um estudo das territorialidades no RUC Jatobá. 2019. Dissertação(mestrado)-Universidade Federal do Pará, Programa de Pós Graduação em Geografia, Belém, PA.

ELETROBRÁS. **Estudo de impacto ambiental – EIA**, Relatório de impacto ambiental da Usina Hidrelétrica de Belo Monte – RIMA. Belo Monte. Brasília, 2009. Disponível em: www.elektrobras.com/pt/Paginas/Belo-Monte.aspx. Acesso em: 27 dez. 2019.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERRARINI, A.; QUEIROZ, F.; SALGADO, R. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educ. Real**. v. 41, n. 4 Porto Alegre, 2016, Disponível em: www.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/60666. Acesso em: 20 mar. 2021.

FICHTNER, B. Instrumento – Signo – Mimesis: O potencial de “representações simbólicas” na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: SILVA, L. S.P.; LOPES, J. J. M.. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói-RJ: UFF, 2010.

FLEURY, L. C. e ALMEIDA, J. A construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: conflito ambiental e o dilema do desenvolvimento. **Ambient. soc.** [online]. 2013, v.16, n. 4, p.141-156. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2013000400009>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

FREITAS, L. G. de, & NERY, V. S. Cunha. **A infância no contexto da obra da usina hidrelétrica-UHE Belo Monte**. Arquivo Brasileiro de educação, Puc Minas 4 (9), 117-129(2017). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n9p117>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FONSECA, L. M. **Movimentos sociais e redes de mobilização na Amazônia: o caso da Hidrelétrica de Belo Monte**. 2018. 1 recurso online (222 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331406. Acesso em: 3 fev. 2020.

HERRERA, J. A.; MOREIRA, R. P. Resistência e conflitos sociais na amazônia paraense: a luta contra o empreendimento Hidrelétrico de Belo Monte. **Campo-Território: Revista de**

Geografia Agrária, v. 8, n. 16, 18 ago. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/19861>. Acesso em: 20 out. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. *et al.* **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/NkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 dez. 2019.

HARVEY, D. **A Justiça social e a Cidade**. São Paulo, Hueitec, 1980.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

Harvey, D. Os limites do capital. São Paulo: Boitempo 2013.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Belo Monte: não há condições para a Licença de Operação**. Brasília: Instituto Socioambiental, 2015. - A cada dia, um morador perde o direito aqui em Altamira. Ana Soares Barbosa. Disponível em: www.documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/31046_20150701_170921.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Belo Monte: não há condições para a Licença de Operação**. Brasília: Instituto Socioambiental, 2015. - Moradia Digna: Reassentamentos Urbanos Coletivos e Indenizações. Francisco de Assis Nascimento Nóbrega (Defensor Público Federal). Disponível em: www.acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/25D00019.pdf. Acesso em : 10 nov. 2019.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J; RANGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). do **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia profana-danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. Paris: Ed. anthropos, 1974

LEFÉBVRE, H. **Espaço y política**. Barcelona, Ed. Peninsula, 1976.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEFEBVRE, H.. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La Production de l'espace*. 4. ed. Paris: Ed.Anthropos, 2000.

LOPES, J. J; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017. Disponível em: www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564. Acesso em: 17 ago. 2020.

LOPES, J. J. **Geografia e Educação Infantil: Espaços e Tempos Desacostumados**. Rio de Janeiro: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22 n. 49/1, p.283-294, maio/ago.2013. Disponível em : <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>. Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, J. J.; VASCONCELLOS, Tânia. Desenhando conceitos em Geografia da Infância. 2018. Disponível em: www.geografiadainfancia.blogspot.com.br/p/nossas-pesquisas.html. Acesso em: 12 mar. 2020.

LOPES, J. J; FICHTNER, B. **O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades**. **Revista Educação pública**, Cuiabá, , v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564>. Acesso em: 15 agost. 2019.

MACIEL, C. A. B. **A família na Amazônia**. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 71, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA NETO, J. Q. de; HERRERA, J. A. Expansão urbana recente em Altamira (PA): novas tendências de crescimento a partir da instalação da UHE Belo Monte. **Ateliê Geográfico**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 34–52, 2017. Disponível em: www.revistas.ufg.br/ateliê/article/view/33766. Acesso em: 6 abr. 2021.

MIRANDA NETO, J. Q. de. **Os nexos de re-estruturação da cidade e da rede urbana : o papel da Usina Belo Monte nas transformações espaciais de Altamira-PA e em sua região de influência**. Tese (Doutorado em Geografia) –Faculdade de Ciência e Tecnologia da

Universidade Estadual Paulista- Presidente Prudente – São Paulo, 2016. 378 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147134?locale-attribute=es>. Acesso em: 4 dez. 2019.

MIRANDA, NETO, J. Q. de. **“Cenários pós belo monte: uma análise da violência em Altamira, 2019.** Disponível em: www.lepurb.com.br/post/violenciaaltamira1, 2019. Acesso em: 06 abr. 2021.

NORTE ENERGIA. **Plano de requalificação urbana, PBA.** Plano Básico Ambiental, 2011. Disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br/pt-br/sustentabilidade/licenciamento-ambiental/plano-de-requalificacao-urbana>. Acesso em: 6 dez. 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINHO, V. A. de; PINHO, A. M. de; GRANDO, B. S. A infância e a criança: os diferentes modos de ser nas realidades da transamazônica-PA. In: PINHO, V. A. de; LOPES, R. (orgs.) **Educação para diversidade: experiências inovadoras na formação docente.** Curitiba: CVR, 2016. p.195-200.

QUINTEIRO, J. **Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção.** IN: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINE, Z. B. F. de; PRADO, P. D. (Org). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

QVORTRUP, J. **Visibilidades das crianças e da infância.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/4250/3892/7588+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ROMANINI, R. **O lúdico nos espaços e tempos da infância: escola e cidade: articulações educadoras.** 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1885>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H. V. (org.). **A criança fala: a escuta em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** 3. ed., São Paulo, Nobel, 1992.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Educação e Sociedade, 26(91), 2005, p. 361-378.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M..J. e PINTO, M.. "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". *In*; M. PINTO M. J Sarmento (coord.), **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SCHMIDT, C. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional**. Trad. Marta Inez Medeiros Marques; Marcelo Barreto. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, n. 32, p. 89-109, 2012.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer: Um estudo de caso em uma escola pública**. 2004. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87248/203876.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 out. 2020.

SPOSITO, M. E. B. A urbanização da sociedade: reflexões para um debate. *In*: CARLOS, A. F. A. DAMIANI, A. L; SEABRA, Odete de Lima (orgs). **O espaço no fim do século: a nova raridade**. São Paulo: Contexto, 1999, p.83-99.

VASCONCELLOS, T. de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. *In*: LOPES, J. J.; MELLO, M. B. de (orgs.). **O Jeito de Que Nós Crianças Pensamos Sobre Certas Coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 83-95.

VYGOTSKI, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. *In* VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed., p.121-138, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZITSKOSKI, J.J. **Políticas para uma cidade educadora**. Porto Alegre. UNISINOS, 2005.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS ALTAMIRA
GRUPO DE PESQUISA E INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA
APÊNDICE A

CARTA AOS PAIS

Senhor _____ responsável pelo/a
aluno/a _____ realizaremos uma intitulada “O espaço sob
uma perspectiva infantil: Um estudo no RUC São Joaquim em Altamira-Pa.”, com o objetivo
de investigar como as crianças vivenciavam sua infância no ambiente (social e institucional)
pensado/planejado nos bairros de reassentamentos construídos pela UHE de Belo Monte.
Nestes termos, solicito sua autorização para que ela possa realizar a pesquisa.

Assinatura do Pai/Mãe ou Responsável legal



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA
CAMPUS ALTAMIRA
GRUPO DE PESQUISA E INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA-
GEPIAFD**

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

Eu, _____, identidade nº _____, autorizo a utilização das imagens do (a) meu (minha) filho (a) que participou da pesquisa intitulada “O espaço sob uma perspectiva infantil: Um estudo no RUC São Joaquim em Altamira-Pa.” realizada pelas pesquisadoras do GEPIAFD. Estou ciente que as imagens serão utilizadas no relatório da pesquisa e nas publicações científicas que dele derivarem. Entendo que as fotos poderão ser divulgadas em todos os meios de comunicação no qual o trabalho possa vir a serem publicadas, não me impondo ônus, nem benefícios financeiros e não comprometerão a imagem do (a) meu (minha) filho (a). Afirmando estar ciente que não receberei nenhum benefício financeiro por ter autorizado a veiculação das imagens.

Altamira, 26 de setembro de 2019

Assinatura do Pai/Mãe ou Responsável legal



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA
CAMPUS ALTAMIRA
GRUPO DE PESQUISA E INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA-
GEPIAFD**

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ li os esclarecimentos sobre a pesquisa, “O espaço sob uma perspectiva infantil: Um estudo no RUC São Joaquim em Altamira-Pa.” realizada pelas pesquisadoras do GEPIAFD da qual participarei. A explicação que recebi esclarece a relevância da pesquisa, a qual não me oferece riscos. Entendo que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Estou ciente que dos dados coletados serão divulgados em meios de comunicação distintos, garantindo o meu total anonimato. Ainda estou ciente, que não terei despesas e não receberei benefícios financeiros por participar do estudo.

Participante da Pesquisa

Altamira, 26 de setembro de 2019.