

MARINETE LOURENÇO MOTA

**A criança na fronteira amazônica:
o viver no fio da navalha e o imaginário da infância**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais sob a orientação da professora doutora Iraildes Caldas Torres.

Manaus – Amazonas
2016

MARINETE LOURENÇO MOTA

A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais.

Manaus, 26 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iraildes Caldas Torres
Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Presidente)

Prof. Dr. Mário Geraldo Rocha da Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Membro)

Prof. Dr. Joaquim Hudson de Souza Ribeiro
Faculdade Salesiana Dom Bosco - FSDB (Membro)

Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas
Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Membro)

Prof. Dr. Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto
Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Membro)

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M917c Mota, Marinte Lourenço
A criança na fronteira amazônica: : o viver no fio da navalha e o imaginário da infância / Marinte Lourenço Mota. 2016
257 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Iraildes Caldas Torres
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Criança. 2. Infância. 3. Fronteira Amazônica (Tabatinga/BR e Letícia/CO). 4. Sujeito de ação. I. Torres, Iraildes Caldas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedicatória

A todas as crianças deste trapézio Amazônico;

Aos meus pais, Antônio Siqueira Mota e Marilene Costa Lourenço (in memoriam), pelo sopro da vida e fontes de amor eterno;

Aos meus filhos, Rayna Cristina, Marcos Mota e Gabriel Rodolfo, motivações e inspirações para o estudo com as crianças na fronteira amazônica;

Ao meu esposo, Rodolfo Fernandes pelo incentivo e pelos constantes diálogos sobre a vida na fronteira e no interior do Amazonas;

Aos meus irmãos e irmãs: Marineuza, Marilucy, Márcio, Mardson, Maria de Fátima (in memoriam) e Lara Karen pais e mães de crianças da fronteira.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos valores que sempre admirei, porque expressa um significado de vida sempre renascido. Este sentimento revela que o nós é muito mais importante do que eu. Todos os nossos desafios e nossas vitórias tornam-se especiais quando somos capazes de reconhecer que nossas superações e ou conquistas são tecidas a partir de um nós, juntos, com outros.

A Deus, razão e força suprema presente no dom da vida. Pela fé que nos ensinou e alimenta o espírito no cumprimento de nossas missões, nos propiciando paciência, dedicação, discernimento e persistência;

Às crianças de Tabatinga e, em especial, as da comunidade Santa Rosa que compartilharam conosco as etapas fundamentais para a realização deste trabalho, com suas vozes, seus desenhos, suas brincadeiras, histórias, risos, mas também com os seus silêncios, as suas angústias e cumplicidades, minha mais sincera gratidão;

A minha orientadora, professora Doutora Iraildes Caldas Torres, que se sensibilizou com a temática da criança e infância em nossa região, pelas incansáveis orientações, acolhida e acompanhamento, superando todos os obstáculos geográficos. A você professora minha eterna gratidão pelo rigor, exigências, pela divisão de seu pão, o pão da sabedoria e do conhecimento que tem se multiplicado e alimentado nosso povo do interior do Amazonas que outrora fora tão excluído no mundo da ciência;

A todos (as) professores (as) do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas por suas lições de vida, contribuições no campo acadêmico e de construção do conhecimento científico pautados na multi/interdisciplinaridade na abordagem das questões da Amazônia;

Aos membros da Banca Examinadora de Qualificação os professores Dr. Mário Geraldo Rocha da Fonseca, Dra. Marilene Corrêa da Silva de Freitas e Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho por suas valorosas contribuições para o direcionamento da pesquisa;

Aos meus pais (in memoriam) que de outro plano continuam a emanar os valores da vida. Valores que me fizeram forte e guerreira, cabocla nordestina de sangue, mas de alma e pátria amazonense, fazendo correr em minhas veias o sangue dos lutadores em busca da sobrevivência dia após dia, nessa terra promissora para viver o destino dos fortes! Obrigada minha mãe e meu pai, minha conquista também é vossa e de nosso povo, obtida por nós aqui na terra e na plenitude dos céus com os senhores;

Ao meu esposo, meu agradecimento especial pelo companheirismo, compreensão, pela força na superação da dor das saudades de nossas distâncias e pelo constante incentivo para a realização deste trabalho;

Aos meus filhos Rayna Cristina, Marcos Mota pelo apoio incondicional e ao Gabriel Rodolfo que teve praticamente seu tempo de criança comprometido com a minha ausência, mas que na sua simplicidade de enxergar o mundo como criança me levava a parar com o ritmo acelerado e intenso de estudo para lhe dar atenção. Muitas vezes transmitiu-me por meio de seus beijos e abraços (suas mágicas), como ele mesmo dizia, a energia de que precisava para continuar quando não mais tinha forças;

A minha família Mota Magalhães irmãos (ãs), sobrinhos (as) e cunhados (as) pelo apoio, ajuda prestimosa em muitas das minhas atividades, sua torcida e orações. Minha eterna gratidão;

As minhas amigas Antônia Rodrigues da Silva e Marinilde Verçosa Ferreira parceiras nessa trajetória como doutorandas no mesmo programa representando a força feminina do Alto Solimões no universo acadêmico. Companheiras dos bons e difíceis momentos, lutas, conquistas e esperanças, recebam o meu apreço;

Aos meus amigos (as) e companheiros (as) de profissão docente no Instituto de Natureza e Cultura da UFAM/Benjamin Constant especial Jarliane Ferreira, Oderlene Braúlio, Fernanda Villani pela contribuição nas leituras dos manuscritos.

Aos amigos (as) e companheiros (as) do GEPOS – Grupo de Estudo, Pesquisa e Observatório social: Gênero, Política e Poder da Universidade Federal do Amazonas pelos conhecimentos socializados, os quais foram significativos no processo da pesquisa e na ampliação dos saberes;

Aos meus amigos (as) compadres e comadres de Tabatinga que me apoiaram durante toda a jornada na pesquisa de campo, oferecendo-me acolhida, meu muito obrigado, sobretudo à Ofélia Pires, Sidney Pires, Adonias Rocha, Aparecida Coelho, Ilma Obando, Josilane Pinheiro, Marquizete Pantaleão, Eurtélia Aparício e Enildo Batista.

Aos meus alunos e ex-alunos do curso de Pedagogia pelo apoio durante o desenvolvimento da pesquisa de campo: Patrick Reis Muller, Roseane Sumaita Arcanjo e Leicir Ramos.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Instituto de Natureza e Cultura – INC e o Colegiado de Pedagogia do INC, pelo apoio.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas – FAPEAM, pela concessão da bolsa de estudo, necessária e indispensável ao desenvolvimento dos estudos na Amazônia.

Meus mais sinceros e profundos agradecimentos!

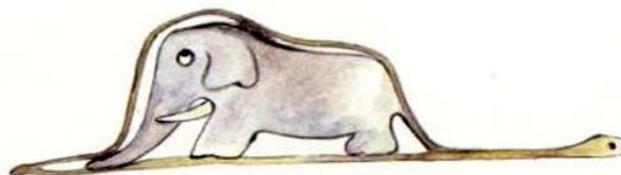
Minha homenagem às crianças do Trapézio Amazônico que compuseram esta tese com suas coisas: desenhos, brincadeiras, brinquedos e histórias!

Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, 'Histórias Vividas', uma imponente gravura. Representava ela uma jiboia que engoliu uma fera. Dizia o livro: as jiboias engolem sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão.

Refleti muito sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: 'Por que é que um chapéu faria medo?'



Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações.



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.

Antoine de Saint-Exupéry
(O pequeno príncipe, 1981)

RESUMO

Este estudo assume o propósito de averiguar a forma pela qual ocorre o processo de construção do pensamento sobre a infância/criança na fronteira amazônica, dando primazia à expressão da criança sobre seu mundo infantil, seu modo de ser e estar no mundo dentro do espaço fronteiro entre Tabatinga/Brasil e Letícia/Colômbia. Busca-se compreender a criança como um sujeito de ação e as infâncias como um fenômeno socialmente construído, dando ênfase às diferenças que se estabelecem conforme o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural. As discussões metodológica e teórica travadas na Sociologia da Infância em diálogo com o campo da interdisciplinaridade, sugerida por Edgar Morin, chamam a atenção para o fato de que a criança do Trapézio Amazônico é um constructo social que ecoa de dentro da fronteira influenciada pelos processos socioculturais de forma hibridizada, marcada por valores singularizantes. O *locus* da pesquisa de campo concentrou-se na comunidade Santa Rosa, pertencente à Tabatinga no Amazonas, localizada em linha de fronteira seca com Letícia. Dentre os múltiplos aspectos constatados, os resultados revelam que a criança e as infâncias na fronteira amazônica assumem aspectos diferenciados e revelam uma Amazônia-Criança pela percepção da própria criança. Fala-se de infâncias no plural, pela diversidade sociocultural que caracteriza a realidade investigada marcada pelo envolvimento das crianças como corpos de trabalho neste contexto de região fronteira em virtude da condição de pobreza à qual são submetidas, assomadas às transgressões que elas “lançam mão” para viver suas infâncias. Deve-se reconhecer, por final, que as crianças da fronteira amazônica são sujeitos de ação, pelo devir-criança no tempo presente vão desenhando suas infâncias e participam ativamente em seus grupos sociais transformando os espaços sociais de exclusão, ócio e caos em espaços reais para viver suas infâncias pelo brincar, em sua condição de criança, de prazer e diversão criando suas próprias formas de inserção e participação social.

Palavras-chaves: Criança. Infância. Fronteira Amazônica (Tabatinga/Brasil e Letícia/Colômbia). Sujeito de ação.

RÉSUMÉ

Cette étude suppose que le but de déterminer la manière dont se produit le processus de réflexion sur l'enfance / enfant dans la frontière amazonienne de la construction, en donnant la priorité à l'expression de l'enfant sur le monde de ses enfants, leur façon d'être dans le monde dans la zone frontalière entre Tabatinga / Brésil et Leticia / Colombie. Essayez de comprendre l'enfant comme un sujet d'action et enfances comme un phénomène socialement construit, mettant l'accent sur les différences qui sont établies selon le contexte socio-historique, politique, économique et culturel. Les débats méthodologiques et théoriques en la sociologie de l'enfance dans le dialogue avec le domaine de l'interdisciplinarité, suggérée par Edgar Morin, a appelé l'attention sur le fait que l'enfant de l'Amazonie Trapèze est une construction sociale qui fait écho à l'intérieur de la frontière influencée par des processus socioculturels de forme hybridée caractérisé par des valeurs de singularizantes. Le site du champ de la recherche axée sur la communauté de Santa Rosa, appartenant à Tabatinga à Amazonas, situé dans la ligne frontière sèche avec Leticia. Parmi les nombreux aspects trouvés, les résultats révèlent que l'enfant et de l'enfance dans la frontière amazonienne assument différents aspects et révèlent une Amazone-enfant par la perception de l'enfant lui-même. On parle d'enfances plurielles, la diversité socio-culturelle qui caractérise la réalité étudiée marquée par la participation des enfants en tant que corps de travail dans ce contexte de la région frontalière en raison de l'état de la pauvreté à laquelle ils sont soumis, assomadas les transgressions qu'ils "tirent" de vivre leur enfance. Il faut reconnaître, à la fin, les enfants de la frontière amazonienne font l'objet de l'action l'enfant devient à cette époque va dessiner leur enfance et de participer activement à leurs groupes sociaux transforment les espaces sociaux de l'exclusion, l'oisiveté et le chaos dans l'espace réel de vivre leur enfance en jeu, dans l'état de votre enfant de plaisir et de plaisir à créer leurs propres formes d'inclusion sociale et la participation sociale.

Mots-clés: Enfants. Enfance. Amazon Frontier (Tabatinga / Brésil et Leticia / Colombia).
Objet d'une action.

RESUMEN

Este estudio supone el fin de determinar la manera en que se produce el proceso de construcción de pensar acerca de la infancia / niño en la frontera amazónica, dando prioridad a la expresión del niño sobre el mundo de sus hijos, su forma de ser en el mundo dentro de la zona fronteriza entre Tabatinga / Brasil y Leticia / Colombia. Tratar de comprender al niño como sujeto de la acción y la infancia como un fenómeno socialmente construido, haciendo hincapié en las diferencias que se establecen como el contexto histórico-social, política, económica y cultural. Las discusiones teóricas y metodológicas en la sociología de la infancia en el diálogo con el campo de la interdisciplinariedad, sugerido por Edgar Morin llamó la atención sobre el hecho de que el hijo de la Amazonía Trapecio es una construcción social que se hace eco dentro de la frontera influenciada por procesos socioculturales de forma hibridado marcada por los valores singularizantes. El sitio en el campo de la investigación se centró en la comunidad de Santa Rosa, perteneciente a Tabatinga en Amazonas, situada en la frontera seca de acuerdo con Leticia. Entre los muchos aspectos que se encuentran, los resultados revelan que el niño y la niñez en la frontera amazónica asumen diferentes aspectos y revelan una amazona-Niño por la percepción del propio niño. Se habla de una infancia plural, la diversidad socio-cultural que caracteriza a la realidad investigada marcada por la participación de niños como órganos de trabajo en este contexto de la región fronteriza debido a la condición de la pobreza a la que son sometidos, asomadas las transgresiones que "dibujan" vivir su infancia. Debe reconocerse, al final, los niños de la frontera amazónica son objeto de una acción el niño se convierta en este momento será su infancia y dibujo y participa activamente en sus grupos sociales que están transformando los espacios sociales de la exclusión, la pereza y el caos en el espacio real de vivir su infancia en el juego, en la condición de su hijo de placer y diversión creando sus propias formas de inclusión social y la participación social.

Palabras clave: Niños. Infancia. Frontera del Amazonas (Tabatinga / Brasil y Leticia / Colombia). Sujeto de la acción.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	A teia infantil da sociedade amazônica (Papoula, 10 anos)	45
Figura 2 -	A canoa não virou (Violeta, 10 anos)	46
Figura 3 -	A casa flutuante (Cravo, 5 anos)	49
Figura 4-	A criança lavando as louças de casa	54
Figura 5 -	A criança carregando a rede de pesca	54
Figura 6 -	Criança brincando na beira do rio	54
Figura 7 -	Meninas andando de canoa	54
Figura 8 -	Meninos carregando banana	54
Figura 9-	O rio-trabalho (Orquídea, 7 anos)	57
Figura 10 -	A pesca em família (Antúrio, 11 anos)	60
Figura 11 -	Nadando na beira do rio (Girassol, 10 anos)	67
Figura 12 -	Acampamento com a família na natureza (Lírio, 9 anos)	68
Figura 13 -	A mãe natureza (Vitória Regia, 11 anos)	71
Figura 14 -	Trapézio Amazônico no Alto Solimões no contexto da bacia do rio Amazonas	81
Figura 15 -	O rio “baladeira” que liga as três nações da fronteira (Jacinto, 11 anos)	84
Figura 16 -	Limite seco que liga as cidades gêmeas Tabatinga e Letícia	86
Figura 17 -	As caras da fronteira: Brasil, Colômbia e Peru (Angélica, 9 anos)	89
Figura 18 -	A casinha de fazer a farinhada (Bastão do Imperador, 11 anos)	95
Figura 19 -	Criança vendendo mel de abelha em Letícia/AM	107
Figura 20 -	Kame hame ha de Goku (Flor de limão, 8 anos)	118
Figura 21 -	Son Goku quando criança e adulto	118
Figura 22 -	Balão do Pensamento: eu brinco (Canarana, 5 anos)	124
Figura 23 -	Eu vivo de brincar (Estrelícia, 3 anos)	124
Figura 24 -	Eu sou criança, por isso, brinco (Celósia, 4 anos)	125
Figura 25 -	As crianças gostam de brincar (Maraca, 4 anos)	125
Figura 26 -	Eu vivo aqui e lá (Jasmim de Rio, 9 anos)	130
Figura 27 -	Mapa do Bairro Santa Rosa	133
Figura 28 -	Mapa de Tabatinga	133
Figura 29 -	Croqui da dinâmica social de ocupação territorial da fronteira pelos civis	137
Figura 30 -	Banquinhas comerciais informais em Santa Rosa	143
Figura 31 -	A casa do pão e da pedra encantada (Três Marias, 11 anos)	150
Figura 32	O campinho do futebol (Ipê, 11 anos)	150
Figura 33 -	Ser criança na fronteira Amazônica	155
Figura 34 -	A trilha para o pocinho	158
Figura 35 -	O pocinho das crianças	158

Figura 36 - A cobra grande	167
Figura 37 - Brincadeira de jogar petecas	177
Figura 38 - Brincando em frente a igreja (Guaraná, 8 anos)	177
Figura 39 - Brincando de pular corda (Gardênia, 11 anos)	180
Figura 40 - Jogo com bola (Lírio, 9 anos)	180
Figura 41 - Brincadeira do Gemerson: bola e pinchas (Três Marias, 11 anos)	180
Figura 42 - Brincadeira de arco e flecha (Lisianto, 9 anos)	180
Figura 43 - Brincadeira de jogar petecas	182
Figura 44 - Soltando papagaio na rua	185
Figura 45 - Soltando pipa – IV 2005. Ivan Cruz	185
Figura 46 - Animal, fruto, folha, Galho ou um brinquedo? (Canarana, 5 anos)	188
Figura 47 - Um pé de criança que nasceu na terra (Margarida, 7 anos)	198
Figura 48 - A imagem infantil do igarapé Urumutum (Maravilha, 9 anos)	201
Figura 49 - A briga de galo na água	203
Figura 50 - O caramujo que mora no fundo das águas do Urumutum	203
Figura 51 - O menino inventor da máquina do tempo (Camomila, 6 anos)	208
Figura 52 - O reino encantado da criança amazônica (Margarida, 7 anos)	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARR/AM	Associação de Créditos e Assistência Rural do Amazonas
CEBS	– Comunidades Eclesiais de Bases
CF	– Constituição Federal
CICAF	– Congregação das Irmãs Catequistas e Franciscanos no Brasil
CIS	– Centro Integrado de Segurança
CMDC	– Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente
CMFT	– Clube de Mães Francisca Taita
CONASS	– Conselho Nacional dos Secretários de Saúde
CRAS	– Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	– Centro de Referência Especializado e Assistência Social
CSBT	– Centro de Estudos Superiores de Tabatinga
CT	– Conselho Tutelar
DANE	– Departamento Administrativo Nacional de Estatística
DCNEI	– Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DVD	– Disco Digital Versátil
ECA	– Estatuto da Criança e Adolescente
EMATER	– Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Amazonas
FARC	– Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
GEPOS	– Grupo de Estudo, Pesquisa e Observatório Social: gênero, política e poder
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBF	– <i>Instituto Bienestar Familiar</i>
IDAM	– Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IFAM	– Instituto Federal do Amazonas
INC	– Instituto de Natureza e Cultura
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
ONGs	– Organizações não Governamentais
ONU	– Organizações das Nações Unidas
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SEMAS	– Secretaria Municipal de Assistência Social
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SEMSA	– Secretaria Municipal de Saúde de Tabatinga
SEPROR	– Secretaria de Estado e Produção Rural e Abastecimento
SIAB	– Sistema de Informação e Atenção Básica
SI	– Sociologia da Infância
SUS	– Sistema Único de Saúde
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TIC	– Tecnologias de Informação
TV	– Televisão
UEA	– Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZFV	– Zona Franca Verde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 INFÂNCIA E INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA.....	21
1.1 A infância e seus antagonismos na Amazônia.....	21
1.2 A criança e seu protagonismo na Amazônia.....	38
1.3 Crianças, rio, terra e floresta.....	56
2 A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA FRONTEIRA BRASIL/COLÔMBIA.....	78
2.1 A criança e a sociologia da fronteira.....	78
2.2 Os problemas da fronteira e as fronteiras dos problemas.....	96
2.3 O brincar como condição da criança.....	114
3 SANTA ROSA, SUA HISTÓRIA E SUAS CRIANÇAS.....	128
3.1 A comunidade de fronteira e a fronteira da comunidade.....	128
3.2 Aproximações de uma etnografia na pesquisa com as crianças e o jeito de ser criança na fronteira.....	145
3.3 Os mitos como processo educativo na fronteira.....	162
4 A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO COTIDIANO DA CRIANÇA NA FRONTEIRA.....	174
4.1 As brincadeiras e os brinquedos de crianças.....	174
4.2 Os desenhos infantis e os modos como as crianças se veem.....	193
4.3 As histórias fantásticas e o imaginário infantil.....	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
REFERÊNCIAS.....	228
ANEXOS.....	248

INTRODUÇÃO

Toda a nossa infância está por ser reimaginada. Ao reimaginá-la, temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de crianças solitária.

Bachelard

Este estudo assenta-se na perspectiva interdisciplinar de abordagem sobre a temática da criança e da infância na fronteira amazônica, em um diálogo fértil entre a Sociologia da Infância, a História Social da Criança, a Antropologia Social e a Filosofia. A intenção da pesquisa, ora apresentada, consistiu em averiguar como ocorre o processo de construção do pensamento acerca da criança/infância na fronteira amazônica, dando primazia à expressão desta criança inserida no seu universo, na vida infantil, enfim no seu modo de ser e estar no mundo, especialmente dentro do espaço fronteiro entre Tabatinga/Brasil e Letícia/Colômbia denominado de Santa Rosa.

O interesse por um tema que guardasse relação com a criança e a infância na ótica da criança como sujeito de ação reside nas experiências da vida infantil vivida na realidade da fronteira, considerando a singularidade da forma como se vivencia a infância nesse espaço caracterizado por graves problemas sociais.

Experiências no magistério e nos movimentos sociais, circunscritos ao grupo de jovens e de trabalho na igreja, com os cultos infantis e a catequese, foram igualmente determinantes para a escolha do tema. Sobretudo, durante os estudos do mestrado em que recaiu a observação de que as crianças possuem um significativo acervo de construção imaginária envolvendo suas experiências de vida, percepção de mundo e modos de ser criança.

Os processos socioculturais da criança na fronteira amazônica são discutidos no sentido de enfatizar a construção da infância pelos próprios infantes, analisando de que maneira a fronteira interfere na formação das crianças em Tabatinga, busca-se, assim,

compreender os significados das brincadeiras e os mitos que fazem parte do processo socioeducativo vivenciado pelas crianças, moradoras da comunidade de Santa Rosa. Trata-se de perceber as manifestações simbólicas de forma hibridizada que vão se construindo no processo de desenvolvimento da criança no município, dando especial destaque aos desenhos, às brincadeiras e às histórias do imaginário infantil.

A questão preponderante que presidiu este estudo consistiu em saber como a criança amazônica, transpassada pela cultura de fronteira, vive no fio da navalha¹ entre a sua condição de corpos de trabalho e a construção autônoma de sua infância, pois, em construto social, é produzida pela sociedade e autoproduzida em meio aos antagonismos sociais.

No oportuno, vale salientar, que a formação da criança na fronteira amazônica é diferenciada e possui peculiaridades bem visíveis, além do que está associada à construção dela como um corpo de trabalho compelido pelas condições de sobrevivência que a levam a inserção no trabalho infantil desde a mais tenra idade, ainda que isso não seja regra geral.

Não obstante, as discussões mais abrangentes sobre as crianças conduziram a compreensão delas como sujeitos de ação social, ativos e participativos. Portanto, possuem liberdade, vontade e desejos próprios e, em determinados momentos agem de formas autônomas (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2009).

Reconhece, nesse sentido, que as crianças são construídas pela cultura na sociedade onde vivem, são impactadas por seu sistema moral e socioeducativo já predeterminado, ao mesmo tempo, influenciam a sociedade onde vivem com a produção de suas infâncias. Em meio à cultura, encontram um terreno fértil para produzirem-se como sujeitos crianças pelas relações de sociabilidade com os adultos e entre elas mesmas, externando suas capacidades criativas, produtivas e lúdicas em meio ao seu imaginário social produzido nesse espaço regionalizado (TORRES, 2005).

Discussões alicerçadas sob o aspecto da complexidade, cuja tessitura permitiu dialogar com diferentes saberes necessários para dar vida a outras perspectivas de compreensão da infância como um fenômeno social (QVORTRUP, 2011), produzido pelas próprias crianças, aspecto que se distancia da Sociologia clássica da infância.

¹ Utilizado nesta tese como metáfora. As metáforas podem sugerir a evocação de situações variadas, situações essas que parecem adequar-se aos problemas que serão abordados ao longo do trabalho e essa evocação, por si, ajuda a clarificar as diversas situações que envolvem o tema em estudo. A navalha é a fronteira que simboliza o equilíbrio da criança em uma realidade sociocultural plural, que se imiscui na produção da vida numa sociedade fronteiriça. Ao falar do viver da criança fronteiriça no fio da navalha refere-se a uma forma de percepção complexa que rearticula uma teia de relações ambivalentes, incluindo a instabilidade e o risco da vida no planeta. Busca-se apontar as incertezas de uma vida sempre na corda bamba, no limiar entre as fronteiras bi e trinacionais.

O esforço para compreensão se deu pela percepção, vivência e experiências de vida dos sujeitos e suas ações no mundo. As evidências retiradas da realidade das próprias crianças, sua *poiesis* e autoprodução da infância são verificadas à luz de pressupostos e significados simbólicos que deram âncora às discussões.

A Sociologia da Infância e a Antropologia Social constituíram-se no novo campo teórico deste tema e têm operado com duas diferentes vertentes que contribuem significativamente na definição conceitual das diferentes infâncias.

A primeira vertente de cariz funcionalista concebe a criança e sua vida na perspectiva da chamada infância digna e feliz. A outra de veio crítico-dialético percebe a criança em sua interação social, produzindo culturas voltadas para atender seus interesses, concomitantemente, ela mesma é formada pelas culturas, sendo, pois, um sujeito ativo e participativo na sociedade, manifestando sua compreensão e percepção do mundo e da vida de forma ampla (DEL PRIORE, 2013).

No cenário atual das ciências humanas e sociais, novas exigências estão sendo difundidas de forma crítica para compreender e aceitar as crianças, como sujeitos no sentido pleno da expressão. É a construção de uma visão da condição social das crianças como protagonistas ativas e participativas na sociedade.

A criança e a infância na Amazônia têm se constituído timidamente em interesse de estudos, por parte de pesquisadores, o que possibilita um processo lento de consolidação do tema nas ciências humanas e sociais na região. Pesquisas qualitativas como a de Barreto (2012), Mubarak Sobrinho (2011), Lopes (2012), Miki (2014), Ribeiro (2011), Dutra (2013), Silva (2014) e Fernandez (2012), dentre outros dão visibilidade às diferentes infâncias, elucidam as diversas culturas que coexistem com essas infâncias. Esses pesquisadores identificam as problemáticas sociais, os conflitos socioculturais e políticos educacionais envolvendo a infância dentro do contexto amazônico sejam eles geográficos, políticos, econômicos, sociais em âmbito local e/ou global, bem como procuram introduzir a percepção de criança como sujeito autônomo.

Barreto e Almeida (2007, p. 70) já chamavam a atenção para o fato de que “a criança é um sujeito silenciado, particularmente na história da Amazônia”. São vozes caladas que poderiam se transformar em um valioso instrumento para a reabilitação das memórias sobre a infância na compreensão dos espaços, lugares e/ou posição que as crianças ocupam em diferentes momentos da história da Amazônia e que, de certa forma, estão se perdendo pelo não reconhecimento destas como protagonistas na sociedade e, sobretudo nas pesquisas.

As crianças moradoras de Tabatinga no Amazonas vivem uma realidade marcada pelos problemas sociais próprios da realidade de fronteira, incluindo situação de pobreza e de sobrevivência, além de outros processos socioculturais e formação social de dois países, o que pode contribuir para a segregação infantil na sociedade de classes.

O espaço de segregação destinado à criança na fronteira amazônica ainda é muito forte. Um fator definidor é a herança do sistema social patriarcalista, predominante no pensamento social da Amazônia que destina à criança um lugar à margem da sociedade. Inclui-se nessa pregação, a ausência de políticas públicas para a infância fronteiriça, a precariedade dos serviços de proteção, educação e de atenção básica de saúde à criança. Soma-se a isso, o estigma que a região de fronteira carrega como espaço propício às ações ilícitas do narcotráfico e que oculta problemas peculiares que vão se alojar no processo de construção da criança.

É evidente o fato de que, em uma realidade fronteiriça como é o caso de Tabatinga, as classes sociais médias e altas são praticamente inexistentes, há basicamente, camadas baixas ou subalternizadas. É assim que as condições de trabalho impostas às crianças vão fazendo parte de suas vidas, as quais vão se desdobrando em suas diferentes tarefas laborais. Dessa forma, as crianças vão assumindo aspectos adultocêntrico em uma fase de sua vida que deveria ser dedicada às brincadeiras e ao estudo, para servir como um corpo de trabalho destinado aos propósitos da sociedade capitalista (FOUCAULT, 2012). De acordo com Ariés (2006), o direito de se ter infância é negado pela própria sociedade.

As crianças na fronteira têm percepções singulares que retratam a experiência social de vida na diversidade sociocultural que envolve os três países amazônicos: Brasil, Colômbia e Peru. O conhecimento ou a consciência da criança vão sendo formados com base em relações de troca de experiências, relações com a natureza, com as instituições, com os adultos e com outras crianças que constitui um rico e produtivo imaginário, cujos conteúdos se transformam em obras poéticas, como assegura Bachelard (1998).

Pelo “devir-criança”, como sugere Deleuze (1976), as crianças vão desenhando suas infâncias criam suas próprias formas por meio do brincar para viver suas infâncias na Amazônia, são verdadeiras transgressoras.

Esta pesquisa assume as orientações das abordagens qualitativas dentro das ciências sociais, sem exclusão dos aspectos quantitativos. O trabalho de campo foi realizado na comunidade Santa Rosa, zona urbana do município de Tabatinga, no Amazonas. Santa Rosa é uma comunidade que possui características de vida rural e ribeirinha no contexto de fronteira

seca, em que parte pertence à Letícia/Colômbia e outra parte à Tabatinga/Brasil, sendo, pois, diferente de outras comunidades em vários aspectos.

A pesquisa comportou uma amostra de 06 (seis) pais de crianças, 03 (três) vereadores, representantes do poder público municipal; 04 (quatro) comunitários antigos, 03(três) de Santa Rosa e 01 (um) do bairro São Francisco de Tabatinga; 02 (dois) professores, 01 (um) da rede municipal de ensino e 01 (um) da rede estadual; 02 (dois) assistentes sociais, 01 (um) do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e 01 (um) do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS; 01 (um) Conselheiro Tutelar; 02 (dois) membros da Pastoral da Criança; 01 (um) representante da Igreja Católica, por ser a mais antiga e de maior influência religiosa no município. Buscou-se compreender a visão desses sujeitos sobre a construção da infância e da criança no espaço de fronteira.

Foram ouvidas, em maior ênfase, as próprias crianças, por intermédio de seus desenhos, elaborados sob a técnica de grupo focal voltado para a entrevista de profundidade inspirada em Bourdieu (2007) e Gondim (2003). Operou-se com dois grupos infantis, cada um com 15 (quinze) membros, correspondendo ao universo total de 30 (trinta) crianças, para que fosse possível captar as percepções de criança e de infância destas.

As técnicas utilizadas foram escolhidas com o propósito de atender as especificidades dos sujeitos envolvidos, tanto dos adultos quanto das crianças. Com os adultos, foi aplicada a técnica da entrevista profunda em Bourdieu (2007) por meio do uso autorizado do gravador de voz, em que o sujeito, de forma espontânea, narra o seu discurso e, se for necessário, a entrevista realiza-se novamente. Acrescenta-se aos recursos, a observação participante (com registro em diários de campo) nos moldes de Delgado e Müller (2008) e Corsaro (2005), o que permitiu a inserção da pesquisadora no campo de pesquisa.

Deve-se deixar claro, no entanto, que todas essas atividades foram realizadas após a aceitação das crianças com relação à presença da pesquisadora nas suas atividades livres de brincadeiras. Também foi fundamental estabelecer a negociação com elas com relação as suas preferências quanto aos instrumentos metodológicos de coleta de dados.

Os temas dos grupos focais e as discussões ocorreram de forma livre e sempre de acordo com o interesse do público infantil. Os temas foram surgindo a partir de desenhos espontâneos elaborados pelas crianças e, da mesma forma, os espaços de encontros com a pesquisadora foram determinados por elas mesmas. Cabe pontuar, que os locais escolhidos não se restringiram a um único lugar ou tempo preestabelecidos, ao contrário, foram se tornando diversificados na medida em que iam sendo sugeridos, o que dinamizou este trabalho.

Os desenhos, assim como as brincadeiras, os brinquedos e as histórias das crianças se tornaram conteúdos de análises e exame; um acervo cultural rico e diversificado de suas relações com os adultos e entre seus pares na produção de suas infâncias. Trata-se de uma análise dos significados dessas expressões, vistas poeticamente e expressivamente como coisas de criança.

Nessa linha de abordagem, empenhou-se em elucidar os significados da subjetividade da criança que se expressa pelo *nó antropológico*², cambiante entre as exigências da objetividade e a imaginação. Esse nó é considerado como a unidade dialética que Weber (1991) denominou de simbiose. Refere-se à interpretação das vozes da criança e de seu simbolismo infantil envolvendo simultaneamente o imaginário e a realidade social, ou vice e versa.

E, assim, a pesquisa foi sendo conduzida, tecendo as ideias, respondendo aos questionamentos de determinadas afirmações, transitando por diferentes épocas e áreas de conhecimentos, na tentativa de perceber quem é essa criança e sua vida, vivida no seu grupo social, tentando sempre sustentar a abordagem sob uma perspectiva crítica e de entendimento da criança como um sujeito social.

É nesse movimento que o presente texto encontra-se organizado em quatro seções: na primeira seção, realizou-se uma abordagem compreensiva sobre as diferentes infâncias produzidas no âmbito da Amazônia dentro do contexto social multicultural, cuja tessitura dialogal tem por base a pesquisa feita com as crianças, revelando uma Amazônia-Criança.

Na segunda seção traz-se uma discussão sobre a formação da criança na fronteira Brasil/Colômbia, a realidade social apreendida na pesquisa de campo denotado pelo viver no fio da navalha. Pretende-se enfatizar a formação da criança transpassada pela fronteira, ao mesmo tempo, em que se discute a ideia de fronteira social das cidades gêmeas Tabatinga/Letícia para além da compreensão de fronteira como limite físico rumo à fronteira social.

Na terceira seção, apresenta-se a comunidade Santa Rosa, a formação social, os processos socioculturais da comunidade, transpassados pela área militar. Neste ponto, realizou-se a etnografia com as crianças sujeitos desta pesquisa, buscando compreendê-las em seus processos de produção e suas próprias infâncias, aspecto que se estende à quarta seção.

² Bachelard convida a olhar para a criança a partir de uma perspectiva uni-dual, desvencilhando-se da noção do tempo sequencial e cronológico, tal como fez o pensamento evolucionista. A criança é um ser que apresenta a sutura dos dois perfis mitológicos. Ou seja, o homem da vida diurna (vida racional) e da noturna (vida onírica). A esse respeito ver Freitas (2006).

Na quarta seção, discutem-se mais detidamente sobre as produções culturais infantis na fronteira, momento em que aparece a construção simbólica do cotidiano da criança. A intenção deste trabalho consistiu em expor e examinar as vozes das crianças, seus discursos, suas percepções, a construção de sua infância nessa realidade de fronteira, por meio de sua forma de ser, suas brincadeiras, seus brinquedos, mitos, suas lendas e histórias fantásticas. Valoriza-se aqui, a função do irreal, do imaginário da criança construído por elas próprias, em sua *poiesis*, produtoras da própria vida.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais, as quais não são conclusivas, tendo em vista o dinamismo do próprio objeto que pode sofrer transformação e ressignificação no contexto amazônico.

1 INFÂNCIA E INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA

Ele virá da luz e das águas, das verdolengas águas de várzea. Como a gárrula dos sábios prevê, crescerá gaio à fímbria de igapós.

Maromba, manjedoura da várzea, recebe Gaspar, Baltasar, Melquior. Vieram saudar curumim que nasceu; não viajaram em dóceis camelos, a montaria, canoas caviúnas; e nem trouxeram ouro, incenso ou mirra, mas cheiro-verde, peixes e beijus.

Um fiapo de luz de lamparina ilumina o varão, que pulou do ventre da cunhã, jito como tantos outros jitos curumins, filhos frágeis dessa várzea, que já nascem na crítica sina: resina verde de viscosa vida.

Aníbal Beça

1.1 A infância e seus antagonismos na Amazônia

Discorrer sobre a Amazônia como um espaço de relações sociais, que abriga uma diversidade de valores socioculturais vividos por homens e mulheres amazônicos, constituiu-se um dos grandes desafios para as Ciências Sociais. Desafios estes, voltados para a desconstrução de conceitos eurocêntricos que ainda servem como parâmetros estereotipados e preconceituosos para tratar o nativo, seus costumes e tradições.

Fato, intrinsecamente, associado à dicotomia natureza/cultura que fortalece a ideia de isolamento dos povos tradicionais³ da Amazônia, sobrepujado pelas condições regionais peculiares e, resulta na visão de que estes são meros povos da floresta imiscuídos na natureza bioma natural.

A visão etnocêntrica da Amazônia é evidenciada desde o período pré-colonial. No entanto, de forma mais efetiva e cruel, tornou-se mais acentuada na fase colonial, com a exclusão social dos povos tradicionais e a expropriação de seus territórios e a tentativa de desagregação de suas culturas. Situação que originou muitos conflitos entre europeus e nativos americanos.

³ Conforme define o Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007 em seu artigo 3º que povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, por possuírem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. De acordo com Almeida e Farias Júnior (2013) esses grupos podem ser reconhecidos como: indígenas, não indígenas, seringueiros, os que vivem nas áreas de várzeas amazônicas (ribeirinhos), pescadores, os coletores de frutas e sementes nativas, piaçabeiros, agricultores, os artesãos entre outros.

De acordo com Freitas (2005, p. 32) “a historiografia regional registra que as populações nativas têm, secularmente, desenvolvido formas de resistências, muitas vezes contundentes”. É fato comum a constatação de que a colonização no Novo Mundo não se deu de forma pacífica e tampouco homogênea.

O processo de colonização contribuiu peremptoriamente para transformar a vida do homem amazônico em seu *habitat* natural. Para Torres (2005, p. 19), essas mudanças ocorreram em diversos aspectos, como nos “métodos de trabalho e nos hábitos alimentares; a língua, a arte, as técnicas artesanais; os costumes e as crenças passaram por um processo de amalgamação”, contribuindo para o processo de formação social heterogêneo que caracteriza intensamente essa região.

O encontro entre os dois mundos, antigo e novo, como escreve Gondim (2007, p. 50), estimula interpretações que expõem o discurso dominante do colonizador e o enaltecem, “o novo é filtrado pelo antigo, assegurando a este sua supremacia. A prática de comparar as novidades vistas pela primeira vez com algo pretensamente conhecido, sendo domesticado, fortalecerá e documentará a estabilidade do antigo”.

É uma relação de poder dominante que impediu a construção de um pensamento social amazônico autônomo. De acordo com Torres (2005, p. 18):

As ausências, as discontinuidades, a fragmentação, a reificação das diferenças étnicas e as homogeneidades marcam grande parte das abordagens científicas e literárias sobre a problemática amazônica. Tanto o determinismo geográfico do clima quente que tornava as pessoas preguiçosas e lascivas sexuais, quanto o infernismo das doenças tropicais e, mesmo o edenismo, que concebeu a Amazônia como o Jardim das Delícias, colocaram o homem amazônico em parêntese ou em suspensão, desarticulado do contexto histórico que o formou.

As relações estabelecidas entre o “nós” e os “outros” foram sendo permeadas de preconceitos culturais e/ou estigmatizações de formas verticais pelo estabelecimento do poder patriarcalista e coronelista que se recriaram fortemente na região. Para Foucault (2000) esses tipos de relações de poder contribuíram para a consolidação de identidades culturais marcadas pela dicotomia como superiores/inferiores e civilizados/selvagens.

A Amazônia como lugar exótico, de pessoas selvagens, é uma das caracterizações negativas que por séculos tem atravessado as fronteiras territoriais, refletindo o patamar de inferioridade ocupado pela região.

Na tessitura dicotômica de interpretação da Amazônia como natureza e cultura se desenha uma das maiores problemáticas da região e dos diversos tipos de relações de poder, revestidos em várias roupagens sob o verniz da segregação social.

A ruptura da Amazônia como natureza e/ou cultura, na fase contemporânea, trouxe diversas maneiras de exclusão social dos povos tradicionais, que se estabeleceram e repercutiram negativamente em razão dos impactos sociais, interesses adversos e da exploração econômica.

Nessa perspectiva, reside a pretensa ideia de desenvolvimento regional e da necessidade de inserção da região no mercado mundial, ou seja, como parte do processo de globalização da Amazônia.

A Amazônia, enquanto objeto de cobiça internacional, seja como detentora de uma rica e exuberante natureza ou de expansão do capital global, tem sido objeto de inúmeras discussões nas áreas das ciências sociais, suscitando reflexões e interpretações sobre a região. A complexidade que envolve os fatos merece atenção especial, com o sentido de que se possa refletir acerca das problemáticas que assolam a região.

Interesses econômicos e geopolíticos, em âmbito mundial e nacional, se coadunam apropriando-se do poder e das tomadas de decisão sobre o domínio e utilização do território. No contexto global, a Amazônia se reveste em um bem incomensurável que deve ser conservado pela e para a humanidade.

Na esfera nacional, “o interesse e a percepção dominantes ainda atribuem à Amazônia a condição de fronteira de recursos, isto é, área de expansão do povoamento e da economia nacional, que deve garantir a soberania do Brasil sobre esse imenso território” (BECKER, 2009, p. 21).

No cenário das relações mundiais contemporâneas são impostas à região, de acordo com Silva (2013, p. 11),

[...] outras circunstâncias históricas de inserção da Amazônia na dinâmica global, de onde a região reemerge com feições e paradoxos acentuados. Quanto mais a Amazônia é vista como um espaço geopolítico, um paraíso fiscal, um patrimônio da humanidade, uma zona econômica emergente, um banco genético planetário, mais as contradições pretéritas e presentes dos ciclos históricos da acumulação originária, do capitalismo internacional, da economia mundial que ganham complexidade no plano local.

A avidez dos processos de desenvolvimento regional, desencadeados por meio dos megaprojetos de integração sul-americana, em nome do desenvolvimento econômico da

Região Amazônica sob o manto do capitalismo “predador” como modelo aberto de produção de *commodities*, impôs-se de forma avassaladora com suas novas formas de imperar, causando impactos sociais e ambientais profundos, presentes nos desmatamentos, exploração de madeira, garimpos dentre outros, desencadeando outros problemas sociais de violação dos direitos humanos, levando muitas crianças a viverem no fio da navalha frente às diversas problemáticas na Amazônia.

Castro (2012, p. 58-59) chama atenção para o fato de que:

Experiências sociais e do campo de trocas, materiais e simbólicas que marcam as relações e conformam a vida social e as relações com a natureza nessas regiões. Nesse quadro da fronteira, há movimentos migratórios mais ou menos intensos, que envolvem migração de trabalho, mas também fazem parte das formas de sociabilidade entre povos que coabitam esses territórios, alguns milenarmente, independentemente de serem unidades nacionais diferentes. São identidades e territorialidades em jogo, espaço de trânsito de culturas e etnias pouco percebidas na superficialidade das interpretações sobre as fronteiras. A fronteira é um espaço complexo, com muitos atores sociais e étnicos e agentes econômicos, redes de comércio, migrantes que chegam com interesses diversos e veem aí um espaço também de oportunidades e de negócios.

A exploração dos recursos naturais, de certa forma apoiada pelo Estado, traz em seu discurso a invasão de terras vazias, improdutivas, ocupadas por pessoas incapazes e desqualificadas, fazendo uso de conceitos antigos da prática da descoberta de novas terras, ou seja, a acumulação primitiva (OLIVEIRA, 2009).

É preciso atentar para a ideia de zoneamento com adoção de critérios rigorosos ecodesenvolvimentistas para área da Amazônia brasileira, “um zoneamento ecológico-econômico” (AB’SABER, 2009, p. 77).

Freitas (2005, p. 31) aponta para o fato de que, em se tratando de Amazônia, há uma “assimétrica e inconclusa [...] ainda suscita reflexões e polêmicas, divergências e convergências, integrações e desintegrações, aproximações e rejeições, pactos e descompassos, localismos e universalismos, encantos e desencantos”.

Os estudos da infância e da criança na Amazônia são vistos dentro dessa ambiência de conflitos e contradições que reabilitam ideias globais e locais, realidades e fantasias que descortinam interpretações novas sobre a região.

A compreensão de infância, neste abordada, encontra-se articulada às noções conceituais tratadas pela Sociologia da Infância (SI)⁴; área que propõe uma distinção analítica no que concerne ao seu duplo objeto de estudos, ou seja, a criança como sujeito⁵ e a infância como um fenômeno construído socialmente, uma categoria social permanente, a partir do ponto de vista sociológico que, de acordo com uma das teses de Qvortrup (2011, p. 200), é “uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho”.

A infância precisa ser compreendida como uma construção social, portanto, não constitui uma característica natural ou universal das sociedades e grupos culturais, mas um componente específico estrutural e cultural de vários grupos humanos. As crianças devem ser vistas como ativas na construção de suas realidades socioculturais.

A categoria infância como fator geracional, periódico, trabalhada por Qvortrup (2010a) é transversalizada pelos mais variados parâmetros sociais historicamente constituídos: “econômicos, tecnológicos, culturais, e assim por diante” (IBIDEM, p. 638) dependendo, portanto, do contexto social local, o tempo histórico e suas relações com outras gerações.

Etimologicamente, a infância é proveniente do latim *infantia* – do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu participio presente *fan*, falante e de sua negação *in*. O *infans*, na compreensão de Gagnebin (1997, p. 87), é aquele que não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”, expressando sentidos, os quais, para o autor, exprimem mais do que a ausência da linguagem. É a não completude de um pensamento acabado, que não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos, consistindo então, no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso.

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança, enquanto ser social, somente foi suscitada a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros países. Mesmo a infância sendo um problema social, no referido século, ainda não se tornou objeto de investigação científica.

⁴ Campo científico que se firmou desde o final do século XX e meados do século XXI, voltado para o estudo da infância e da criança como categorias de análises. Busca entender a sociedade por meio da criança como sujeito de ação e a infância como uma categoria construída socialmente. Cf. Sarmiento (2009), Corsaro (2011) e Marchi (2007).

⁵ Utilizou-se o termo sujeito ao invés de ator social como propõe a Sociologia da Infância, pelo fato de considerar a criança como ativa, participativa, que interage com o seu contexto sociocultural sendo capaz de criar, modificar e produzir culturas mesmo inserida no mundo dos adultos. O termo infância busca definir politicamente a entrada da infância/criança na agenda das políticas públicas, relacionado às novas situações de vida da criança e seus direitos em todo o mundo. Compreende-se como um termo que abrange de forma mais completa a dimensão da criança como ser humano integralmente, de forma completa e incompleta com direitos e deveres, capacidades, potencialidades, mas também com limitações como qualquer outro ser humano, seja na adolescência ou em sua vida adulta.

O marco divisor e propulsor da invisibilidade à visibilidade científica da infância teve origem com a obra clássica de Philippe Ariés (2006) *A História Social da Criança e da Família*⁶, a qual tem ao longo desses anos passado por novas edições. Sua iconografia intitulada História Social da Criança e da Família se apresenta como uma importante fonte de conhecimento pioneira na análise e concepção da infância, na medida em que traça o perfil das características infantis do período medieval por meio da simbologia, dos signos contemplados nos quadros artísticos da época, de documentos iconográficos e da literatura que retratava o sentimento sobre a infância, o comportamento da criança no meio social e suas relações com a família.

É possível, assim, compreender as formas de interações que as crianças estabelecem com seus convívios sociais e o modo de vida delas, em tempos passados e que de certa forma, ainda iluminam muitas ideias a respeito do sentido da infância e de ser criança hoje, nas sociedades.

Em Ariés (2006, p. 99), é contundente a afirmação da constatação da fragilidade da criança, bem como de sua desvalorização, principalmente nos séculos que antecedem o período medieval. Ignora-se o sentimento de infância, como se as crianças não existissem, ou seja, não possuíam a mesma significação social e discursiva surgida na Idade Média.

Crenças, como por exemplo, de que a criança nunca sofreria alterações em sua personalidade faziam parte do imaginário social dos adultos, ou seja, a criança era vista como um adulto em miniatura, pois a infância em sua curta duração logo dava espaço à vida adulta e aos afazeres do adulto. Nesta fase, a criança era frequentemente vítima de violências, acidentes fatais, doenças mortais, bem como sujeitas ao trabalho pesado configurado no trabalho infantil.

A classe social da criança definia sua condição social. As crianças pertencentes às classes subalternas eram as que mais se encontravam em zonas de riscos, sendo preparadas desde cedo para exercer algum ofício no campo da arte musical, a tocar instrumentos, cantar e dançar a fim de agradar os clientes para o mercado sexual, em uma flagrante atividade de exploração sexual. Desde cedo as crianças aprendiam sobre métodos contraceptivos e de aborto (VILANI, 2010).

⁶ É seminal no tocante à compreensão da criança e a infância em relação à sociedade, por mais que se considerem algumas críticas com relação à superação de hipóteses de Ariés, como por exemplo, a inexistência do sentimento da infância, esta é uma fonte de inspiração para muitos pesquisadores das ciências humanas e sociais que faz suscitar reflexões significativas para estudos em diversos campos seja disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

A criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos, ou seja, mero objeto e, a partir do momento em que ela apresentava independência física, logo era inserida no mundo adulto.

Para Ariés (2006, p.101) o sentimento de infância predominante na época era o da “paparicação”. Eram paparicadas as crianças em seus primeiros meses de vida no seio familiar, consideradas como “coisinhas” engraçadinhas, objetos de diversão dos adultos, comparadas como animais de estimação no sentido de importância no seio familiar, sentimento de afetividade que passava a ser dirigido a outra criança caso viessem a morrer.

A particularidade da infância não será reconhecida e nem vivida igualmente por todas as crianças, pois nem todas usufruem da infância propriamente dita, as situações socioeconômicas e culturais influenciam sobremaneira na condição infantil. O conceito de infância pode não só restringir-se a uma idade cronológica com relação ao tempo de ser criança, como também, deve estender-se a outras idades.

No caso da Amazônia, a infância supõe um conceito pluralista, que está relacionado àquelas construídas ao longo da história e de diversos e complexos grupos étnicos e sociais. De acordo com um dos sujeitos ouvidos neste estudo,

Não podemos considerar a infância como igual para a vida de todas as crianças, já que estão inseridas no contexto social diferenciado uma das outras, variando assim o comportamento de cada criança em sua realidade. As crianças apresentam maneiras de expressão, interação e relação diferente, específica da cultura na qual está inserida (Judite⁷, 42 anos, entrevista, 2014).

Um aspecto que de imediato se destaca nesta fala, é o caráter de heterogeneidade comportando o termo infância. Como visto ao longo deste estudo, a diversidade sociocultural da Amazônia é um dos fatores que singularizam a infância nesta região, não só pela diversidade de grupos indígenas que comporta, mas também pela diversificação de seu território compartimentado em fronteiras, “pontos limites de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos” (MARTINS, 2012, p. 10).

A Amazônia abriga aproximadamente 10,5 milhões de crianças e adolescentes (Boletim Informativo do UNICEF, 2008), o que corresponde a maior parte da população

⁷ Foram utilizados nomes fictícios para fazer referência aos pais, professores, agentes institucionais que lidam diretamente com as problemáticas da criança e da infância no município (Conselho Tutelar – CT, Centro de Referência Especializada de Assistência Social – CREAS, Centro de Referência e Assistência Social – CRAS), sujeitos adultos entrevistados na pesquisa. E, mantidos somente os nomes verdadeiros de pessoas que desempenham cargos públicos ou comunitários.

infantil do país. Entretanto, com esse indicativo são sinalizadas problemáticas sociais que atingem a vida de muitas crianças.

Nesse sentido, o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) constata situações desfavoráveis ao desenvolvimento infantil na região, tais como, as questões relacionadas à moradia, saúde, educação, ausência de saneamento básico associado ao alto nível de pobreza das famílias, principalmente daquelas que se encontram na região Norte e Nordeste.

Para o UNICEF, é preciso incentivar e fortalecer os municípios de ambas as regiões para assumirem o compromisso com a infância na garantia dos direitos de cada criança. As difíceis condições da vida de muitas crianças na Região Amazônica levam-nas ao estado de vulnerabilidade social⁸.

As crianças, nessa situação, desde muito cedo são obrigadas a viver como adulto, inserindo-se no trabalho de subsistência familiar para contribuir com a renda, seja nas atividades tradicionais das famílias como outras atividades. Uma das mães ouvidas nesta pesquisa revela que:

Muitas crianças em nossa região não têm vivido suas infâncias, pois desde muito cedo, são obrigadas a trabalhar na roça, a vender nas ruas, nos mercados pra ajudar no sustento da família. Houve épocas em que os pais preferiam levar os filhos para trabalhar na roça, para os altos rios onde realizavam a extração da madeira e do látex do que estudar, dizendo que estudar era coisa de quem não tinha o que fazer e trabalhar desde criança era importante para não se tornar um adulto preguiçoso (Rebeca, 45 anos, entrevista, 2014).

Esta é, pois, a realidade de vida vivida por muitas crianças nesta fronteira amazônica. Crianças transformadas em pequenos trabalhadores, em corpos de trabalho como diz Foucault (2012). Rebeca, umas das personagens da entrevista, expõe o dilema vivido pelas crianças das cidades de Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte, localizadas na microrregião⁹ do Alto Solimões, a situação de famílias que dependem da agricultura ou extrativismo para sobreviver lançam mão do trabalho das crianças para colaborar.

Observe-se que a entrevistada se refere a um período histórico em que as maiores fontes econômicas na referida região foram responsáveis por mudanças significativas na vida

⁸ A vulnerabilidade social é o estado de risco social no qual vivem os segmentos humanos empobrecidos. É a ausência de uma boa moradia, alimentação básica adequada, saúde, educação, água potável, de trabalho por parte dos membros adultos da família, de cuidados por parte dos adultos. Como consequência, as crianças vivem em constante risco de vida, perigo, além de serem as maiores vítimas da violência física ou moral, da exploração do trabalho infantil e da mortalidade infantil.

⁹ A microrregião do Alto Solimões compreende especificamente seis municípios do Amazonas, que se encontram mais distantes da capital, a saber: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Iça e Tabatinga.

de muitas crianças, principalmente nos períodos áureos da borracha e da madeira, quando famílias inteiras foram recrutadas para trabalhar no sistema de aviamento.

Os ciclos da borracha na região constituíram processos de forte imigração e de mudanças significativas no modo de vida do contexto social do Alto Solimões; processos que marcaram o desenvolvimento do capitalismo europeu no século XIX. Nesse período “a maquinaria reduziu ou tornou dispensável a força muscular, requerendo qualidades específicas da agilidade e flexibilidade dos membros” (MARIN, *et. al*, 2012, p. 766).

Muitos nordestinos deslocaram-se do Ceará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Bahia e Maranhão para o Alto Solimões, inclusive, o pai de Rebeca, que migrou para a região e constituiu sua família. A vinda dos nordestinos para a Amazônia configurava-se uma espécie de salvação, pois fugindo da seca, eram levados a se embrenhar nos seringais dos rios Purus, Madeira e do Vale do Javari e seus afluentes do Itacoaí, Ituí, Curuçá, Quixito, entre outros afluentes, alimentados pelas imagens do Amazonas com suas potencialidades como um avantajado espaço de riquezas naturais e fontes elementais para uma vida mais digna e próspera.

Nesse processo de exploração da árvore da seringueira, de produção do ouro negro, destaca-se Remate de Males, um seringal que por algumas décadas foi muito produtivo localizado na embocadura do rio Itacoaí, afluente do Rio Javari. Era uma propriedade de Alfredo Raimundo Bastos “dono de um barracão que abastecia com gêneros de primeira necessidade aos seringueiros e suas famílias sob forma de aviamento [...]” (JOBIM, 1943, p. 15), uma figura inspiradora para muitos migrantes nordestinos no coração da Floresta Amazônica.

Remate de Males, que passou a ser Esperança e, depois Benjamin Constant, por iniciativa do Governador Fileto Pires Ferreira, conforme Lei Estadual nº 191 de 29/01/1898 (ATAÍDE, 2015), torna-se a partir dos anos de 1900, um próspero setor comercial, sendo polo ou o grande empório que atendia toda a região do Alto Solimões.

O comércio atingiu o ápice com a instalação de hotéis, que contribuíram para o aumento populacional local, casas noturnas, bares, escritórios de advocacia, lojas de artigos importados da Inglaterra e França, joalherias, farmácias, alfaiataria entre outros, pois “a borracha alcançou um altíssimo preço. Remate de Males teve então sua época de ouro e o local teve mais de mil habitantes com mais de 30 casas de comércio e um grande movimento” (FERRARINI, 2013, p. 166).

A seringa produziu riqueza em face de sua exportação para a Europa no primeiro Ciclo da Borracha, nos anos de 1870 (ATAÍDE, 2015), mas nada ficou na região. Os grandes

impostos recolhidos, ou seja, a produção dos bens financeiros era destinada à capital do Amazonas, para a transformação da cidade de Manaus como a Paris dos Trópicos, na construção do Teatro Amazonas, palacetes, ruas, instalação de bondes, hospitais, hotéis de luxos dentre outros.

Os navios a vapor, os famosos regatões que trafegavam o rio Solimões, eram os responsáveis pelo transporte do produto no trecho Manaus/Remate de Males/Manaus, percorrendo todo o Alto Solimões e transportando mercadorias e passageiros. As mercadorias trazidas da capital pelos navios constituíam forma de alimentar o sistema de aviamento explorador e espoliativo, em um regime mediado pelas relações de subserviência dos empregados aos seus patrões. Na explicação de Ataíde (2015, p. 30-31):

Além das mercadorias para aviamento dos seringueiros, traziam também as prostitutas de luxo que se diziam francesas, mas eram polacas, flamengas, que divertiam os seringalistas com seus anéis e relógios de bolso com corrente de ouro, gastando as libras esterlinas, regando vinho do porto e champanhe francesa no famoso cabaré ‘cortina vermelha’, que ficava no final da rua Alfredo Bastos, mais conhecida como a Rua do Vulcão. Tudo girava em torno daquelas árvores nativas perdidas no meio da selva, que jorrava a golpes da faca do seringueiro seu sangue em forma de leite, para enriquecer os patrões e ao abandono e miséria aos humildes seringueiros.

Com o fim das atividades gomíferas no Amazonas, os seringueiros foram abandonados à própria sorte. Nos anos de 1910 e subsequentes, o Vale do Javari já não era mais tão habitado pelos colonos seringueiros, poucos ficaram e, assim, paulatinamente, os nordestinos iam ocupando as várzeas do Alto Solimões, tanto do lado brasileiro, como peruano e/ou colombiano, na eminência de encontrarem um local para a produção agrícola, sobretudo, para suas subsistências.

Quando ocorreu o chamado esforço da borracha, período derradeiro desta atividade econômica, o município de Atalaia do Norte é criado, local de terra firme e alta onde se encontrava o outro seringal Cameté. Remate de Males já havia descido ribanceira¹⁰ abaixo, pelos fenômenos das terras caídas, erosão e tomada pelas grandes enchentes por se localizar em área alagadiça.

¹⁰ Termo muito conhecido e utilizado pelo vocabulário regional por fazer parte do contexto dos habitantes das margens dos rios na região amazônica. Refere-se, portanto, a uma considerável porção de terras que se localizam em partes com determinadas elevações das superfícies mais planas, porém, nem todas estão livres dos efeitos sazonais (cheia e vazante) chegando muitas vezes a sofrerem as consequências do período da cheia como Remate de Males. As ribanceiras são denominadas também como barrancos, característica típica que corrobora com a paisagem regional no Alto Solimões.

Com o fim da economia gomífera, restou como legado uma imagem de fronteira submersa em muitas dificuldades econômicas. As famílias que ali residiam tiveram que criar novas possibilidades de sobrevivência, sendo a produção agrícola familiar, o plantio de roças, uma delas.

A necessidade de muitas crianças em ingressar no mercado de trabalho precocemente, de uma maneira adultocêntrica, é uma realidade dura e cruel na Amazônia. As desigualdades sociais e geográficas são fatores que tem influenciado a situação de negação do direito à infância na região.

Desigualdades sociais, historicamente construídas e fortemente evidenciadas, a partir do processo de colonização, com grandes desdobramentos até os dias atuais, constituem a grande problemática social que marca a localidade.

Muitos adultos e crianças vivem em condições de subalternidade em razão de um mandonismo que se incrustou na região e, traduz o domínio de um determinado povo sobre outro. Esta situação de subalternidade, historicamente levou “os povos derrotados em guerra a estarem forçosamente reduzidos à condição de escravos. De modo semelhante estaria também sugerida a ideia de que existem povos que, em razão de sua inferioridade racial, estariam fadados a serem submetidos e levados à situação de escravidão” (PINTO, 2008, p. 14).

Uma desigualdade social na Amazônia que estabelece segmentação de grupos sociais não isentos de espoliação, expropriação e expulsão de povos tradicionais de suas terras. O fato é que a “Amazônia continua a ser uma região economicamente pobre” (SILVA, 2001, p. 8). Mas, é vista como aquela parte do globo “influyente na manutenção do equilíbrio da terra, enquanto um sistema de vida” (IBIDEM, p. 4).

Rizzini (2006, p. 83) em sua análise, apresenta as consequências do fenômeno da globalização na vida infantil, dizendo que os efeitos “da globalização são variados e até mesmo contraditórios”. As transformações econômicas, políticas e sociais atingem diretamente as crianças, pois “nos casos de guerra, migração ou devido a um processo acelerado de urbanização ou, indiretamente, quando a família passa a enfrentar dificuldades financeiras” (IBIDEM, p. 83), são excluídas e oprimidas na sociedade.

São muitos os problemas sociais não superados que há séculos vem atingindo a infância no país, dentre eles a miséria, a fome e a pobreza. Foucault (2012) alerta para a tentativa de mascarar o agravo das situações problemáticas que vitimizaram um número considerável e crescente de antigas e novas mazelas que levam à invisibilidade infantil.

No Brasil, 3,5 milhões de crianças e adolescentes, nas idades de 05 e 17 anos, compõem o quadro de trabalhadores. Apesar do número alto, houve queda entre 2011 e 2012,

quando 156 mil crianças deixaram de trabalhar. Os dados foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012). A maior queda se deu na faixa etária de 10 a 13 anos, em que 142 mil crianças deixaram o trabalho infantil, uma diminuição de 23%. No que diz respeito ao ano de 2013 registrou-se um total de 506 mil crianças de 5 a 13 anos de idade trabalhando e em 2014 esse dado correspondeu a 554 mil crianças, sinalizando novamente um aumento de 9,3 % referente ao ano anterior de acordo com o IBGE/PNAD (2014). Esse aumento caracterizou-se pelo fato de essa população passar a ajudar os membros do domicílio e para ajudar o trabalhador por conta própria.

A maior concentração do trabalho infantil e juvenil referente ao ano de 2014 se dá na atividade agrícola com 344 mil crianças atuando. Porém, vale ressaltar que mesmo com esse crescimento de indicador do trabalho infantil no referido ano, o Brasil no período de 2001 a 2013, foi quem mais reduziu o trabalho infantil apresentando um percentual de 59,1% frente a outros países numa média mundial de 36%, reafirmando, então, o patamar de queda e estabilidade desse fenômeno social.

O grupo de crianças e adolescentes que ainda trabalha, de acordo com a PNAD (2014), é composto da seguinte forma: 70 mil têm entre 5 a 9 anos de idade; 84 mil, entre 10 a 13 anos.

Resultados apontam o trabalho infantil como um dos principais obstáculos da inclusão de crianças nas redes públicas municipais e estaduais de ensino, muito embora a Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2011, tenha definido que até o ano de 2016 toda criança entre 4 e 7 anos deveria estar regularmente matriculada na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A erradicação do trabalho infantil é uma bandeira que ainda deverá enfrentar vários desafios até a sua concretização. Para Vilani (2010, p. 37) “a prática de exploração da mão de obra infantil, ao mesmo tempo em que na teoria a rejeitamos”, “permitirmos que valores humanos, como a dignidade, se dobre diante de valores econômicos, culturais e políticos”.

Para Rizzini (2006, p. 84), as trocas comerciais permitidas enquanto motor da globalização “podem ser percebidas, por exemplo, nos debates acerca do trabalho infantil. Pelos padrões dos Estados Unidos e da Europa, o trabalho infantil em alguns países periféricos é um problema estrutural”.

Não obstante, há um declínio da exploração de mão de obra infantil em alguns países de capitalismo avançado. Nos países periféricos tem crescido como, por exemplo, na Guatemala, onde aproximadamente “um quarto das crianças da população economicamente

ativa não frequente a escola, é o trabalho a razão principal pela qual param de estudar quando chegam à 6ª série” (IBIDEM, p. 84-85).

No século XX, mais precisamente nos anos de 1940, o Juiz da Infância, André Vidal de Araújo, relatou a situação de crianças amazonenses que viviam na pobreza, assim como suas mães, mulheres solteiras, velhos e pessoas de outros segmentos sociais, igualmente esquecidos pelo Poder Público. Em um discurso dramático, Araújo faz o seguinte apelo às autoridades:

Eu falo com o coração nas mãos, vendo aquele quadro que diariamente passa pelos meus olhos: crianças famintas, abandonadas, maltratadas, seviciadas, sífilíticas, tuberculosas, paludadas, verminóticas, raquíticas, desalimentadas, maltrapilhas; esposas com filhos, abandonadas por maridos indignos, tipos de baixa esfera moral, crápulas sem cotação social alguma; velhinhas desabrigadas, mães que solicitam repatriamento de filhos; pobres que imploram esmolas, livros de estudos para seus filhos, roupas para crianças, leite, remédios etc.; mulheres que solicitam o internamento de menores em colégios; crianças desnutridas que querem autorização para trabalho; defloramentos; estupro, pederastia; menores oligofrênicos, loucos, pré-delinquentes, analfabetos, fujões, vadios etc., - e, suplico-vos para o melhor aparelhamento da justiça de menores, um auxílio para a escola de preservação que instalamos no prédio que o governo nos cedeu, na antiga Creche Alice Sales (ARAÚJO, 2002, p. 15-16).

Um cenário amazônico desfavorável ao processo de formação da criança é traçado nas pesquisas de Teixeira *et. al* (2004, p. 17)¹¹, o qual aponta uma diversidade de fatores que influenciam negativamente a vida destas, dentre os quais a situação da família nas quais estão inseridas. Nesse sentido, os dados revelam que a condição de vida das crianças é marcada pelo baixo rendimento econômico, cerca de “40% das crianças com menos de 07 anos de idade pertencem a famílias cujo rendimento médio *per capita* não ultrapassa meio salário mínimo”.

Nessa conjuntura, somam-se ainda as precárias condições de moradias, pouca ou quase nenhuma condição de saneamento básico das residências, o alto índice de analfabetismo, que caracteriza o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos adultos e repercute negativamente sobre a formação das crianças, além do alto índice de mulheres mães chefes de famílias e, com isso, a ausência de cuidados por parte de adultos, levando ao abandono de incapaz, o que, ultimamente, no Amazonas, tem feito muitas vítimas (TEIXEIRA, 2004, p. 19-30).

¹¹ Em conjunto com outros pesquisadores, Teixeira (2004) realiza um diagnóstico da situação das crianças na Amazônia apoiados pelo UNICEF e pela Fundação Joaquim Nabuco, divulgado por intermédio da revista *Ser criança na Amazônia: uma análise das condições de desenvolvimento infantil na região Norte do Brasil*, no ano de 2004.

O fato é que a vulnerabilidade da criança na sociedade amazônica, causada por diversos fatores, vai assumindo complexidade com a condição fronteiriça, engendrando uma problemática social de grande volume. O tráfico de drogas, por exemplo, realidade na vida da fronteira, leva as crianças a experimentarem uma infância em meio à opressão e submissão.

Outros problemas emergem na área fronteiriça de forma intensa. Estudos sobre o tráfico de mulheres, adolescentes e crianças na Amazônia, realizado pela Congregação das Irmãs Catequistas e Franciscanas no Brasil – CICAF apontam como questões negativas pontuais: a exploração sexual, o trabalho escravo, a venda de órgãos e adoção Irregular¹².

Para Torres e Oliveira (2012a, p. 15) a realidade amazônica “comporta uma problemática social de largo alcance. A existência de mulheres traficadas, principalmente meninas, é expressão-limite da vulnerabilidade social ou do impacto residual das políticas públicas para a infância na região”.

Para Galeano *et al.* (1989, p. 43) a Amazônia colombiana é um lugar estratégico de “produção da matéria prima da pasta de coca. O auge dessa produção se deu na década de 1970, com a presença dos primeiros colonos brancos cultivadores nos arredores de Letícia, *Caquetá y Putumayo*”. Os autores retratam ainda que esses municípios passaram a atrair pessoas vindas de diferentes lugares do país, como aventureiros e comerciantes, que economicamente passaram a depender diretamente desse cultivo.

Esse fato contribuiu para o alargamento da situação de riscos e vulnerabilidades nos municípios, aumentando o índice de prostituição e doenças, como a malária. Após o fim da *bonanza coquera* ocorre a desagregação deste tipo de economia marginal em função da ilegalidade dessas colônias agrícolas, fator que leva a desestruturação familiar e acaba afetando as crianças que moravam com seus parentes ou aquelas que nasceram na localidade.

Para Galeano *et al.* (1989, p. 43) “*niños menores de ocho años y sin alternativas de produccion ni posibilidad de recibir atención institucional dado su carácter de ocupantes ilegales de las reservas naturales*”. O narcotráfico na região contribuiu para a invisibilidade da criança, sem o registro de nascimento não eram reconhecidas, conseqüentemente, não conseguiam obter a cidadania no país, fato que implicava em insegurança e instabilidade emocional, como reflexo das ansiedades e angústias vivenciadas.

A Amazônia Legal é formada por grupos sociais heterogêneos, urbanos e rurais, localizados em terra firme e de várzea. São “comunidades indígenas de distintos e diversos

¹² Exposição dos tipos de violência infantil de maior índice na região amazônica publicado pela Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas no Brasil. Disponível em: <<http://www.cicaf.org.br>>, retratando o tráfico de mulheres, adolescentes e crianças na Amazônia. Acesso em: 15 de julho de 2015.

modos de adaptação e articulação histórico-cultural, de grupos isolados remanescentes de ficção interétnicas e de arranjos próprios de sobrevivência com a sociedade nacional” (SILVA, 2001, p. 1). Grupos sociais tradicionais e não tradicionais que viveram e se estabeleceram na região, como os escravos negros trazidos da África, bem como outros povos que vieram para a Amazônia.

De acordo com o senso do IBGE (2010), o Amazonas apresenta uma população de 3.483.985 e uma área de 1.559.148,890 km², no contexto da Amazônia, retrata uma diversidade sociocultural fundada na formação de diversos grupos sociais. Nesses grupos destacam-se os povos tradicionais, que realizam vários tipos de trabalhos na região, como: pescadores, agricultores e coletores, na zona rural e urbana, além dos grupos indígenas, que representam um total de 66 etnias na região (BENCHIMOL, 2009, p. 33). Dentre estes, vive o povo Ticuna, considerado um dos maiores grupos étnicos do Brasil. De 46,1 mil indígenas Ticuna do Brasil 85,5% vivem no Amazonas (IBGE, 2010).

O Estado do Amazonas abriga um patrimônio social de 10,7% de crianças menores de 5 anos (IBGE, 2010), classificando-se entre os três estados de maior densidade demográfica de crianças com essa faixa etária. O número de crianças nascidas vivas por 1.000 habitantes de acordo com as informações do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) com base no ano de 2008 para a gestão do Estado em 2011, o Amazonas com 21,78% apresenta as taxas mais elevadas em relação à média da região Norte 20,78% e do país 15, 39%¹³. Por tal configuração, atenta-se que deveria ser direcionada maior importância para a infância na região, que clama pela presença do Poder Público, no tocante a um sistema de proteção eficaz à criança.

A microrregião do Alto Solimões é marcada pela presença do rio Solimões, que liga os seus seis municípios, assemelhando-se à descrição de Wagley (1988) como uma comunidade Amazônica no Baixo Amazonas, onde as cidades têm como sua primeira vista o rio.

Assim como a Amazônia, a mesorregião do Alto Solimões possui uma notável complexidade socioambiental e destacável amostragem de populações indígenas, como já visto. Abriga 11 (onze) dos 66 (sessenta e seis) grupos étnicos do Estado do Amazonas, dentre os mais expressivos estão os povos da etnia: Ticuna, Kokama, Marubo, Matsé, Kaixana e Kanamari, conforme dados contemplados no Relatório de Avaliação Ambiental do

¹³ Dados que apresentam uma análise de que o Amazonas por dez anos (1999 a 2008) teve uma densidade demográfica infantil maior que o próprio país. A esse respeito ver Amazonas - Caderno de Informações para a gestão Estadual do Sistema Único de Saúde - SUS, 2011.

Programa de Desenvolvimento Regional do Estado do Amazonas para o projeto Zona Franca Verde (2006). Comporta 26 (vinte e seis) terras indígenas e uma área total de aproximadamente 9.871.383,96 hectares.

Povos e/ou comunidade tradicionais são os termos que, de acordo com Almeida e Farias Júnior (2013, p. 28) melhor designam o homem amazônico. Para esses autores as múltiplas identidades caracterizam a diversidade sociocultural, sendo expressas, como “ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, indígenas, piaçabeiros, pescadores, artesanais, castanheiros, artesãos e artesões (do arumã, do tucum, do cipó ambé e das palhas e sementes), indígenas que residem em cidades, quebradeiras de coco babaçu e peconheiros (coletores do açaí) entre outros” (IBIDEM, p. 28).

Esses povos ainda conservam o estilo de vida tradicional, com “forma organizativa própria, construindo, mediante mobilizações sucessivas, suas territorialidades específicas” (ALMEIDA; FARIAS JUNIOR, 2013, p. 28) e, que conseqüentemente também tem suas especificidades na compreensão da infância.

Nessa ambiência e neste caldo cultural heterogêneo e diversificado é que se definem as infâncias (no plural), construídas pelas crianças nestas diferentes culturas. A perspectiva de infâncias quer chamar a atenção para o fato de que estas não se constroem da mesma forma em todos os lugares, uma vez que adquirem as cores, os odores e os temperos do tempo e do espaço social de inserção das crianças. Isto confirma a tese de que “a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 200).

Diferentes são as infâncias, os contextos sociais, ambientais e culturais, como são diversos os modos de ser criança e ter infância na Amazônia. Para os sujeitos adultos entrevistados, essas diferenças se caracterizam pelo modo de vida das crianças na Amazônia. De acordo com Santana (37 anos) professora da rede estadual de ensino, esse período é “permeado por atividades que são significativas e definidoras na infância da criança. Ou seja, a criança indígena vive uma infância diferente, assim como a ribeirinha e aquelas dos assentamentos rurais. É diferente daquelas que vivem nas zonas urbanas das cidades” (entrevista, 2014).

Cada grupo social tradicional passa por experiências diversas que influenciam significativamente nos modos de vida e percepção de mundo e, contribuem para a constituição de visão das crianças neste universo amazônico. As atividades e maneira de relações com o ambiente também se diferenciam pelos valores, pelas tradições culturais de suas atividades necessárias à sobrevivência. Nesse contexto, as infâncias vão sendo definidas

socialmente e as crianças, paralelamente, produzindo suas infâncias, o que as tornam únicas na Amazônia.

Para Mubarak Sobrinho (2011) o direito da criança em ser indígena, por exemplo, é reivindicado em meio a muitos conflitos entre os indígenas e não indígenas, bem como dentro da própria etnia, entre aqueles que estão em comunidades indígenas e os que estão na cidade, lutando pelo reconhecimento do território e identidade indígena. Desse modo, o direito apresenta uma lógica peculiar de ver a infância que se difere dos padrões hegemônicos da sociedade. O mais interessante é que as crianças valorizam suas culturas tradicionais, as praticam e produzem culturas, como brincadeiras, histórias, desenhos, músicas, numa luta cotidiana em conjunto com a sua etnia pelo direito do reconhecimento de suas diferenças.

A relação entre adulto e criança deve se dar de forma dialógica, de respeito e reciprocidade. Conforme Mubarak Sobrinho (2011, p. 176) no contexto indígena Sateré-Mawé são as crianças que “definem como vão brincar, de que vão brincar e a hora que querem fazer essas e outras atividades. A intervenção dos adultos acontece de forma corriqueira, fazendo parte do cotidiano das relações estabelecidas entre eles, sem imposições”.

Certamente, há conflitos também com a própria escola em razão das tentativas de homogeneização da infância por meio da reprodução cultural curricular, pois a “escola concebe o conhecimento como algo a ser seguido de forma linear e reproduzido literalmente dos programas educacionais que são enviados pela Secretaria de Educação” (MUBARAC SOBRINHO, 2011, p. 193-194).

Percebe-se, assim, a precariedade de uma prática pedagógica participativa e democrática, de respeito às diferenças e a pluralidade cultural, bem como uma disparidade entre o discurso e as ações dos agentes institucionais.

A vida dos povos tradicionais da Amazônia abriga um arsenal surpreendente e encantador de diferentes experiências infantis. Lopes (2012) ao apresentar as diversas infâncias na Amazônia, defende a identidade da infância ribeirinha tendo como campo de pesquisa a comunidade paraense da Ilha de Cotijuba trazendo a compreensão de como as crianças constroem suas identidades.

Na relação com o rio, uma vez que ele tem um significado relevante na vida das crianças e dos adultos pesquisados. É do rio que retiram seu sustento e de sua família, constituindo-se como elemento da sociabilidade da infância ribeirinha. A relação com o rio influi em um tipo de infância específica do lugar investigado, pois a forma de viver e as relações construídas adquirem especificidades próprias (LOPES, 2012, p. 77 - 78).

Tanto a criança indígena quanto a não indígena possuem, diferentes infâncias que se constroem nas experiências de vida delas, acionando diversos elementos e significados que são importantes na formação cultural e na construção de suas identidades. Essas duas perspectivas de infância tem instigado a necessidade de conhecer outras experiências e percepções de infância e crianças, ainda invisíveis nos estudos acadêmicos.

As infâncias encontram-se articuladas à história social das crianças no mundo, dentro de um contexto global e local, refletindo o modo de vida vivido na região e os conceitos que o iluminam e/ou explicam. Tocantins (2000) assevera que o rio assume primado social nesta planície. São experiências e conhecimentos acumulados durante séculos pelos povos tradicionais, expressando a cultura mais abrangente do país, consignada no futebol.

1.2 A criança e o seu protagonismo na Amazônia

A Amazônia pode ser compreendida de diversas maneiras. Ideias sobre a região foram sendo construídas ao longo do processo de conquista e colonização, de formas inventadas, errôneas, com noções preconceituosas e eivadas de autoritarismo e patriarcalismo. Olhares e leituras mais aproximadas das reais características da região são recentes, como se verá, ao longo deste estudo.

Expressões de perplexidades, de dificuldades, de contradições, de medos, encantos e desencantos, fazem parte da vasta literatura sobre a Amazônia dos viajantes em uma tentativa de decifram este desconhecido para então dominá-lo.

O fato é que a Amazônia nunca foi uma região de uma paisagem geográfica estática, mas dinâmica em sua natureza biológica e sociocultural. No entanto, essa natureza estática influenciou significativamente as interpretações sobre ela que foram divulgadas além-mar. Pode-se dizer, então, que a Região Amazônica configura-se como um ambiente biossocial que traduz conhecimentos, mas também desconhecimentos.

Muitas ideias têm sido construídas sobre a Região Amazônica, desde o século XVI, ideias que a definem paradoxalmente como o jardim das delícias configuradas no edenismo, também como um ambiente bom e ao mesmo tempo ruim, com histórias de vidas que sofreram fortes transformações em face das intervenções do projeto colonial e nos tempos atuais projetos desenvolvimentistas.

Não obstante, há estudos atuais que retratam a resistência de grupos sociais, lutas de trabalhadores, preocupados em conservar os valores socioculturais e garantir seus direitos humanos e sociais. Essas novas interpretações configuram-se como possibilidades de interpretações diferenciadas, ou seja, novos conhecimentos a respeito do que é a Amazônia.

Nesse sentido, Torres (2005, p. 17-18) considera que a Amazônia,

[...] é uma constelação aberta, sem fronteiras rígidas, articulada por processos sociais de grande alcance simbólico que fazem dela uma construção social inventada pelo libelo da fantasia e construída em sua significação real. Trata-se de uma realidade multifacetada em sua dimensão regionalizada e em suas formas de conexão com o mundo. A sua sociodiversidade abre um veio de múltiplas interpretações centradas no núcleo homem/natureza/sociedade, cujas indagações são inesgotáveis como fonte de conhecimentos.

A interpretação da criança e de sua vida revela experiências significativas e pode constituir-se como uma das chaves de leitura ecoada de dentro da Amazônia, sendo, também, uma das possibilidades de visão sobre a própria região que chamamos de Amazônia-Criança¹⁴.

A criança, enquanto objeto de investigação, vem sendo estudada em diversos ângulos na academia em termos mundiais, com maior ênfase por países europeus, principalmente Portugal, maior influência do Brasil. Nesse enfoque, um levantamento oportunizado pelo projeto “A infância e sua educação nas políticas internacionais, na investigação acadêmica e nos programas de formação em Portugal” realizado por pesquisadores portugueses¹⁵, no período de 1995-2005, serve para ilustrar como tem se propagado as pesquisas dentro das áreas das ciências humanas e sociais no universo acadêmico.

Analisar este levantamento foi uma tarefa importante para obter um panorama da situação do tema por área (geral) e subáreas científicas (específicas), ou seja, áreas disciplinares, trabalhadas internacionalmente, na perspectiva de identificar as temáticas a partir das diferentes ciências.

¹⁴ Refere-se à ideia de uma interpretação da Amazônia pela ótica da criança e suas produções culturais, suas ações e seus imaginários de infância que o conjunto desta obra, tese, se aproxima.

¹⁵ Desenvolvido durante o período de 05 de setembro do ano de 2005 a 03 de junho do ano de 2009, por investigadores de Portugal, pelo Centro Investigação e Intervenções Educativas/Universidade do Porto, e parcerias com o Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e Universidade do Minho com o Instituto de Educação e Psicologia e o Instituto de Estudo da Criança, compreendendo três dimensões analíticas: 1. As orientações políticas das organizações internacionais; 2. Os saberes produzidos pela investigação acadêmica das universidades públicas; 3. Os programas de formação inicial de educação de infância e professores do 1º Ciclo das instituições públicas e privadas. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie>>. Acesso em maio/2013.

Das 1.167 produções acadêmicas das ciências humanas e sociais, no período correspondente e sinalizado anteriormente, os assuntos trabalhados estiveram vinculados em sua maior parte à subárea das Ciências da Educação com 63%; Ciências Psicológicas 27%; Sociologia 4%; Antropologia; Ciências Políticas, Comunicação, Estudos Culturais e Economia 1%. Em segundo lugar, as ciências da saúde com a produção de 93 estudos, em que as ciências médicas concentraram um total de 91% das produções e, por último, as ciências da humanidade em que a História se destaca com 39%; a Literatura com 27%; e, a ciências da linguagem, com 25%.

Esses dados quantitativos mostra que a área de ciências humanas e sociais apresenta uma demanda de interesse significativo, estabelecendo, entretanto, uma disparidade frente às outras áreas identificadas pelo projeto como ciências da saúde, exatas, naturais tecnológicas e físicas, mas que ainda se configuram como poucas produções para a contribuição na compreensão da criança, seu protagonismo e sua infância.

A partir do final da década dos anos 1980 e 1990, tanto no cenário internacional quanto nacional, incluído neste último o Amazonas¹⁶, começam a se estabelecer importantes centros de investigação, na perspectiva da infância/criança o que muito tem contribuído e aprimorado o processo de estudos sobre crianças nas universidades brasileiras, criando-se centros, departamentos e/ou programas em várias áreas principalmente no que se refere à Educação, Psicologia, Antropologia, História e Sociologia; as abordagens são sempre em caráter multidisciplinar dada a natureza diversificada do objeto de estudo.

Bachelard (1996) é enfático em dizer que é preciso romper com pensamento científico linear, positivista, para emergir novos espíritos científicos que possam transformar o subjetivo em concreto, todavia, é preciso ter paciência científica e manter um interesse vital pela pesquisa desinteressada, “sem esse interesse, a paciência seria sofrimento. Com esse interesse, a paciência é vida espiritual” (BACHELARD, 1996, p. 12).

¹⁶ Levantamento realizado em onze Programas de Pós-Graduação envolvendo as áreas de ciências sociais, humanas e interdisciplinares, das duas maiores universidades públicas do Amazonas, de âmbito Federal e Estadual. Dos 11 programas, 06 já realizaram pesquisas envolvendo a criança como infaormante enquanto que 05 ainda não apresentaram nenhuma preocupação científica. De modo geral foi possível perceber que os Programas de Pós-Graduações no Amazonas pouco investem na perspectiva da criança e da infância, chegando um total de apenas 3,7% dos 568 trabalhos identificados nos últimos 08 anos. A iniciativa maior apresenta-se pela Universidade do Estado do Amazonas que do seu universo de 144, ou 25,35% das dissertações, 8,33% tratam de tecer discussões teóricas e empíricas sobre a criança, apenas em nível de Mestrado há maior incidência pelo viés da educação escolar, enquanto que a Universidade Federal do Amazonas, com uma produção científica de teses e dissertações bem maior alcançado 74,64%, corresponde a 424 produções, com um índice bem menor de 2,12% dedicadas ao mesmo objeto. O fato é que a discussão científica sobre a criança e a infância na região não está alijada do universo científico e tem demonstrado a relevância e preocupação com as crianças amazônicas.

Deve-se atentar para o fato de que o tema da criança e da infância é novo nas ciências sociais, é algo recente e que aos poucos vem despertando interesse e de alguns pesquisadores, o levantamento realizado dá conta de uma realidade de Portugal majoritariamente, sinalizando ainda para o interesse da temática no Brasil e na Amazônia.

Acreditar que as crianças têm muito a dizer, deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas na atualidade. As vozes das crianças têm aparecido gradativamente em trabalhos acadêmicos no Amazonas, como os de autoria dos pesquisadores: Maria das Graças de Carvalho Barreto e Roberto Sanches Sobrinho Mubarak Sobrinho, os quais vêm revelando características da diversidade cultural da região marcada pelos conflitos, contradições culturais, impactos ambientais e problemas sociais produzidos no decorrer do desenvolvimento da Amazônia de forma impositiva pelo poder da globalização (FREITAS E SILVA, 2000).

Se pararmos um pouco para refletir sobre as pessoas que convivem ou trabalham com crianças diariamente, inúmeras situações surpreenderão. A maior delas é que em muitos lugares e em vários momentos históricos as pessoas demonstram não saber muito bem o que é uma criança. Para comprovar empiricamente tal fato, basta visitar algumas escolas e/ou instituições de proteção da criança.

A criança de certa maneira é aquele ser pequeno em idade e em tamanho, de poucas experiências, mas que não se pode deixar de compreendê-la como um ser humano, desde a vida uterina. A criança já existe no ventre da mãe, por conseguinte, já faz parte de uma micro rede social: a família. Mais tarde aprende a andar, a falar e a brincar, muitas vezes com determinadas limitações físicas ou cognitivas e, com isso, vai participando cada vez mais da macro estrutura social, a sociedade.

Ao questionar um agente institucional sobre o que ele entende por criança, obteve-se a seguinte resposta:

Ser criança é não se preocupar com o futuro, é não entender o amadurecimento dos adultos, é brincar ao tentar ser adulto, é aprender, é obedecer e respeitar os mais velhos. Ser criança é viver a vida sem pressa e é uma das etapas mais bonitas da vida do ser humano (Sarita, 28 anos, entrevista, 2014).

Observe-se que esta fala exalta a imagem das crianças como um ser “passivo, heterônomo, frágil, submisso, obediente, dependente e em ‘processo de socialização’, isto é, a criança como um indivíduo inacabado” (MARCHI, 2009, p. 235). Uma visão de socialização da criança apresentada como um ser voltado só para o aprendizado em face de sua condição de incompletude, um dos fortes obstáculos para a Sociologia da Infância.

Esta é uma visão presente na Amazônia, muito forte, que subestima a capacidade cognitiva, imaginativa e de produção cultural infantil¹⁷. Em se tratando de voz institucional é mais preocupante porque incapacita a criança, consolidando o metagotivo¹⁸ da criança amazônica como incapaz, subalterna ao adulto, deixando-a cada vez mais vulnerável socialmente. Fato que leva a uma classificação negativa das crianças amazônicas, vistas como desqualificadas, despreparadas e inferiorizadas, frente às de outras regiões.

No que diz respeito à criança, a análise recai sob sua vida na sociedade, o contexto social, micro e macro, que ela participa por meios de suas relações sociais, considerando as atividades e ações, seus costumes e valores, bem como sua cultura.

Para estabelecer uma definição, consideram-se os preceitos promulgados de acordo com a determinação legal do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), definido pela Lei nº 8.069/1990, que dispõe como criança “a pessoa que tem a idade de até 12 anos incompletos”. O que contraria as ideias de Cohn (2009, p. 27-36), pois para a autora, “a criança é atuante, é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”.

Nesse aspecto, pode-se compreender que a criança interage ativamente com os sujeitos de diferentes gerações a sua volta e com o mundo, sendo parte relevante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações, elaborando sentidos para a sua vida, compartilhando plenamente uma determinada cultura, pressupondo também uma autonomia cultural frente à figura do adulto.

Convém, então, deixar claro o entendimento sobre criança e infância.

Infância é o lugar estrutural que é ocupado pelas crianças como uma coletividade (grupo social). Ou seja, antes da criança (enquanto indivíduo) têm-se crianças enquanto grupo social geracional situado no espaço institucional e coletivo da infância. E dentro deste grupo social, como um membro da categoria crianças, é que encontramos o indivíduo criança enquanto ator social [...]. A criança, indivíduo que se insere no grupo social das crianças que, por sua vez, se situa na categoria estrutural da infância (MARCHI, 2007, p. 102-103).

¹⁷ Diz respeito às ações, às experiências, atitudes das crianças como crianças, suas criações, reprodução infantil, enfim, sua compreensão de mundo, das culturas que se entrelaçam para viver em seus contextos socioculturais, agindo, interagindo com os demais sujeitos e com o ambiente. Está ligada ao processo de significação e do estabelecimento de modos de monitorização da ação da criança que são peculiares, isto quer dizer que as culturas infantis exprimem a sua cultura societal, porém, fazem-no de modo distinto das culturas dos adultos veiculando ao mesmo tempo especificidades de inteligibilidade infantil, representação e simbolização do mundo.

¹⁸ Refere-se à conscientização das pessoas sobre suas próprias capacidades e suas habilidades para o conhecimento, para suas relações sociais, podendo levar a uma elevada ou baixa autoestima.

A criança nesta perspectiva é um indivíduo, um sujeito distinto no que diz respeito à classe social, gênero, etnia. É um indivíduo particular, mas pertencente ao grupo social de crianças no plural e não no singular, situado na categoria estrutural da infância.

Neste estudo compreende-se que as crianças possuem uma linguagem, ou diversas linguagens que exprimem comunicação e interação em seu mundo. Isto permite a sua interação, expressões, apresentando um *self*¹⁹ com base no processo social mais incorporado ao indivíduo. Assim, o sujeito consegue representar o outro, para Mead (1972), o ser humano compreende o conjunto organizado de atitudes e definições, compreensões e expectativas.

A criança, como sujeito, neste instrumento, vem por meio de sua voz falar sobre a vida na Amazônia, prioritariamente a relação do homem com a natureza, como uma das dimensões de formação do indivíduo/espécie e sociedade no contexto Amazônico.

Torna-se fundamental a compreensão da criança, na perspectiva de Morin (2007, p. 50-51) como um sujeito complexo, com uma humanidade composta pela pluralidade em que cada uma dessas realidades forma o indivíduo. Para o autor, “não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, incutindo-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura”.

Compreender a criança como um indivíduo na trindade de Morin supõe percebê-la em interatividade de completude com o cosmos, com o outro numa transcendência pertinaz. A criança é, portanto, um ser simultaneamente “100% biológico e 100% cultural” Morin (2007, p. 53), que vive uma relação de completude e complementaridade ao mesmo tempo, mantendo suas relações antagônicas.

É possível, então, que a criança enquanto indivíduo seja capaz de representar a sua espécie. Ela cria a si própria e é recriada na sociedade, produz e é reproduzida culturalmente pelas suas interações com os outros indivíduos, rompendo com a linearidade das visões sobre as infâncias, mediadas por relações tensas e conflituosas.

A perspectiva moriniana é fertilizadora das ideias sobre criança defendidas no presente estudo, na medida em que remete para o aspecto de plasticidade, o que indica movimento, dialeticidade e flexibilidade. É possível, assim, olhar o objeto de forma aberta no campo das incertezas e de suas contradições, sem a intenção de essencializá-lo, mas percebê-lo em uma via de mão dupla. Para Morin (2007, p. 58):

¹⁹ Termo da psicologia social definido por Mead para se referir ao indivíduo (eu) que age socialmente com relação a outras pessoas, emerge da interação social. O autor concebe os seres humanos como sujeitos de ação social em que, o "eu" como eu sou está em contínua interação com o "eu" como os outros me veem, de tal modo que, segundo o autor, a vida social é um processo de adaptação e ajustamento aos padrões sociais existentes.

A infância e a adolescência constituem um longo período de plasticidade, desconhecida dos outros seres vivos. Nessas condições, a influência das condições exteriores, começada na embriogênese, acentua-se e diversifica-se nos indivíduos. O desenvolvimento de cada um será sensível aos fatos, acidentes, traumas vividos ao longo dos períodos infantis e juvenis. A uma mesma crise, adolescentes poderão responder de maneira bastante diferente, uns superarão e sairão fortalecidos, outros sucumbirão ao peso neurótico que os marcará por toda a vida.

As influências do mundo exterior que atingem as crianças vão se prolongar na vida do indivíduo adulto, como diz Morin. É por isso que os adultos precisam ser tolerantes com as crianças, sensíveis aos seus sentimentos e apelos, respeitando suas relações com o mundo, seja pela linguagem, pelas brincadeiras ou mesmo pelo silêncio, restando a oportunidade de saber ouvir, perceber as mensagens e preparar os truques que fazem o sujeito falar. Ou seja, “contar aquilo que não gostaria de revelar. E, sobretudo, falar de coisas que não sabe estar revelando, coisas que têm sentido unicamente no âmbito de uma matriz de significados” (MARTINS, 2012, p. 103).

O maior desafio deste estudo, foi justamente trazer a criança para o debate como protagonista, pois os infantes estão acostumados à submissão a um processo de opressão, a se calar perante os autoritarismos impostos por uma concepção de sujeito sem vez e voz, incapaz para emitir opiniões, como se não tivesse um pensamento racional.

Priorizou-se, portanto, a voz das crianças por meio de suas próprias expressões e apreensões acerca do real, os desenhos²⁰ espontâneos se constituíram como um dos recursos mais adequados e de interesse das crianças, pelos quais foi possível apreender suas visões, suas falas sobre suas vidas no mundo amazônico.

É preciso considerar que as “crianças têm uma visão consistente e própria, do mundo que as rodeia, alertando a todos para a prioridade metodológica de lhes dar voz (na investigação) e as considerar informadoras credíveis sobre as vidas e os significados que lhes atribuem” (ALMEIDA, 2009, p. 34), como mostra o desenho de Papoula²¹ (10 anos):

²⁰ Não há preocupação com a estética do desenho, ou do material utilizado, mas sim com os significados apontados pela criança que retratasse suas relações em seu ambiente amazônico, suas atividades.

²¹ Optou-se por utilizar nome de flores para resguardar a imagem das crianças que aceitaram participar como sujeitos na pesquisa. Ressalte-se que estes nomes estão ligados à flora amazônica, os quais podem expressar seus nomes científicos ou populares. Os nomes das flores foram escolhidos pelas próprias, alguns de seus conhecimentos, outros, por elas escolhidos mediante a visualização das imagens das flores com seus respectivos nomes.



Figura 1 - A teia infantil da sociedade amazônica (Papoula, 10 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

As crianças constroem seu mundo, sua infância, por mais que os adultos a ignorem e a desvalorizem. Sua percepção de vida na Amazônia é construída pelas influências de todos os aspectos que a região lhes proporciona, estabelecem relações sociais com os adultos e com as demais crianças, assim como com a fauna e a flora, com as culturas, com os recursos naturais, minerais, com os objetos a sua volta que vão definindo modos peculiares de viver a infância.

Observe-se que o desenho de Papoula mostra as estradas que ligam as casas, à escola, à igreja. Situa os locais de brincadeiras representados pelo campo de futebol, sem deixar de evidenciar as suas relações com a natureza presente na figura do sol, das nuvens e das árvores. Sua vida é situada à sociedade local, a suas regras, valores, normas e crenças. A criança vai para a escola, para a igreja aos domingos com seus pais, convivendo numa relação recíproca com as outras crianças e com os adultos, ou seja, Papoula desenha uma realidade de completude e simultaneidade entre o indivíduo e a sociedade que de acordo com Morin (2003, p. 54) “a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade”, sinalizando para a necessidade de compreensão do homem em sua complexidade enquanto ser biológico e cultural.

Por mais que a sociedade não perceba a criança, a própria criança percebe a si mesma e se vê como integrante indissociável de sua sociedade (WEBER, 1991). Ao mesmo

tempo em que estabelece ponto de conexão ela se desconecta da sociedade e reinventa sua forma de participação, mesmo sendo contrária ao adulto, fazendo emergir novas formas de relações sociais como indivíduo social.

As atividades como trabalho foram citadas pelas crianças. Ações que levam a compreensão da contribuição ativa da criança na sociedade de acordo com Corsaro (2011, p. 47).

As crianças não se limitam a internalizar as normas de sua sociedade, [...] ao contrário as crianças são contribuintes ativas na sociedade, cooperando com os adultos no fortalecimento das normas e valores. As crianças chegam, de fato, a compreender seu significado e, dessa forma, contribuem para sua manutenção social. As crianças e adultos têm participação complementar ao sistema social.

É interessante ressaltar a percepção de Violeta (10 anos), apreendida em seu desenho sobre seu trabalho no âmbito da família. Ela sinaliza para a importância de suas diferentes atividades em seu cotidiano, que contribui sobremaneira com organização familiar em suas produções para a subsistência no ambiente amazônico.

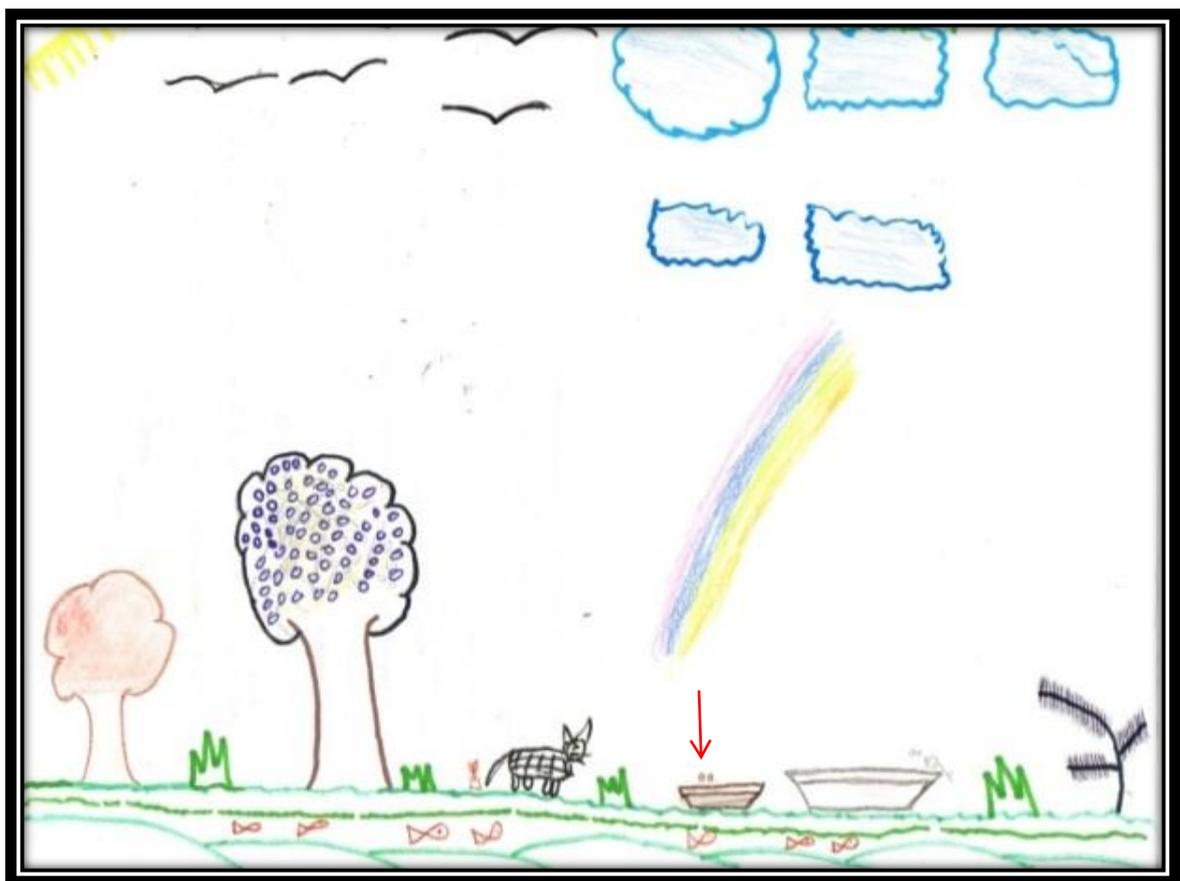


Figura 2 – A canoa não virou (Violeta, 10 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

Observando com um pouco mais de atenção a canoa menor, ver-se-á que duas pessoas estão dentro dela. Estão representadas por dois círculos (sinalizado pela seta vermelha), um foi definido por Violeta como sendo seu pai e a outro ela própria. De acordo com Violeta sempre que seu pai chega da pescaria ela tem o trabalho de ir até a canoa e pegar os peixes que seu pai trouxe para casa e servir de alimento para toda a família, logo, é possível considerar que esta atividade exercida pela criança contribui significativamente no que concerne à ideia de trabalho para o sustento familiar.

Outro desenho criado por essa criança guarda relação às atividades domésticas que ela realiza em casa, cuidando do irmão mais novo, enquanto sua mãe trabalha fora como doméstica. Explicando a arte, fala: “eu tenho que cuidar do meu irmão porque minha mãe trabalha e ele não pode ficar sozinho, então eu dou banho nele, dou comida pra ele, assim ajudo a mamãe” (Violeta, grupo focal, 2014).

No caso de Violeta, o trabalho doméstico é compreendido e necessário, contribuindo para sua manutenção social. Segundo Corsaro (2011, p. 47):

Em muitos dos estudos iniciais sobre o trabalho doméstico realizados nas décadas de 1970 e 1980, as crianças eram vistas, sobretudo, como fonte de trabalho adicional para as mães. Mais recentemente, no entanto, pesquisadores começaram a levar em conta as contribuições infantis. A maioria desses estudos não utiliza entrevistas realizadas com as crianças, mas relatos dos pais (geralmente da mãe) sobre o trabalho doméstico infantil.

Nessa análise, as crianças são tomadas como sujeitos protagonistas de sua própria infância, portanto, são elas próprias que falam sobre seu trabalho doméstico. Em suas percepções o trabalho vai muito mais além do que uma ajuda adicional são tarefas que dependem delas para serem realizadas e caso não se concretizem acarretará certos prejuízos à família. As crianças não deixam a canoa virar, elas tomam o leme e remam juntos com os demais para se manterem no curso da vida e sobrevivência.

As transformações econômicas e sociais, as mudanças nas famílias e o crescimento da participação feminina na força do trabalho têm crescido significativamente. No Brasil, o aumento de mulheres chefes de famílias, ao longo dos anos, tem subido de forma significativa. No ano de 2009, por exemplo, o índice apontava 35%, quase 22 milhões de famílias que identificavam como principal responsável pela renda familiar, a mulher (PNAD/IBGE, 2010). Indicador que ratifica ainda mais a falta de assistência à criança, uma

vez que é a mulher quem mais se preocupa e estabelece relações de cuidados, proteção, carinho e atenção especial à criança.

Corsaro (2011) ressalta os padrões de informações que envolvem pesquisas na configuração do “trabalho doméstico infantil”, ou seja, a idade, o tempo dedicado às atividades domésticas, as diferenças de gênero. Para o autor (2011, p. 49):

De modo geral, grande parte dos estudos apresenta um padrão semelhante, com crianças menores (8 a 13 anos) contribuindo com duas a quatro horas por semana para tarefas domésticas [...]. Junto as diferenças por idade, os estudos têm documentado, consistentemente, também as diferenças de gênero, com meninas, contribuindo mais do que os meninos no trabalho doméstico. Além disso, as tarefas eram altamente diferenciadas por gênero, com meninas cozinhando, limpando e fazendo tarefas dentro de casa, enquanto que os meninos exercem mais frequentemente tarefas ao ar livre, como jardinagem.

Torna-se relevante desenvolver estudos na perspectiva da criança em relação às tarefas domésticas, como esse “trabalho se relaciona com os outros recursos do cotidiano infantil” (CORSARO, 2011, p. 49). Para o mesmo autor, a ênfase das pesquisas tem se dado no campo da Psicologia para análises dos efeitos dos trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, já a Sociologia procura se ocupar com os adultos e as implicações para a reprodução das atuais desigualdades de gênero.

O trabalho para Violeta não se configura como uma exploração, mas uma forma de contribuir com a família da qual faz parte, sentindo-se bem e útil, dessa forma, no seio familiar. Não ultrapassa suas capacidades físicas e cognitivas, pois quando ela cuida do seu irmão ela também brinca com ele, expressando sua alegria quando fala sobre as brincadeiras afirmando que “é muito legal!” (Violeta, grupo focal, 2014).

Cravo (5 anos), irmão de Violeta, em seu desenho aponta as diversas atividades existentes no seu cotidiano, as brincadeiras com a irmã, os brinquedos (aviãozinho), as atividades da família, da pesca de seu pai, do trabalho da mãe, de sua escola. Por mais que a distribuição dos objetos, detalhados no desenho, possa parecer fora do espaço, considerado adequado, Cravo, enfatiza o tamanho do papel como o espaço amazônico onde vive e do que possui, retratando logicamente suas relações sociais na família e na comunidade.

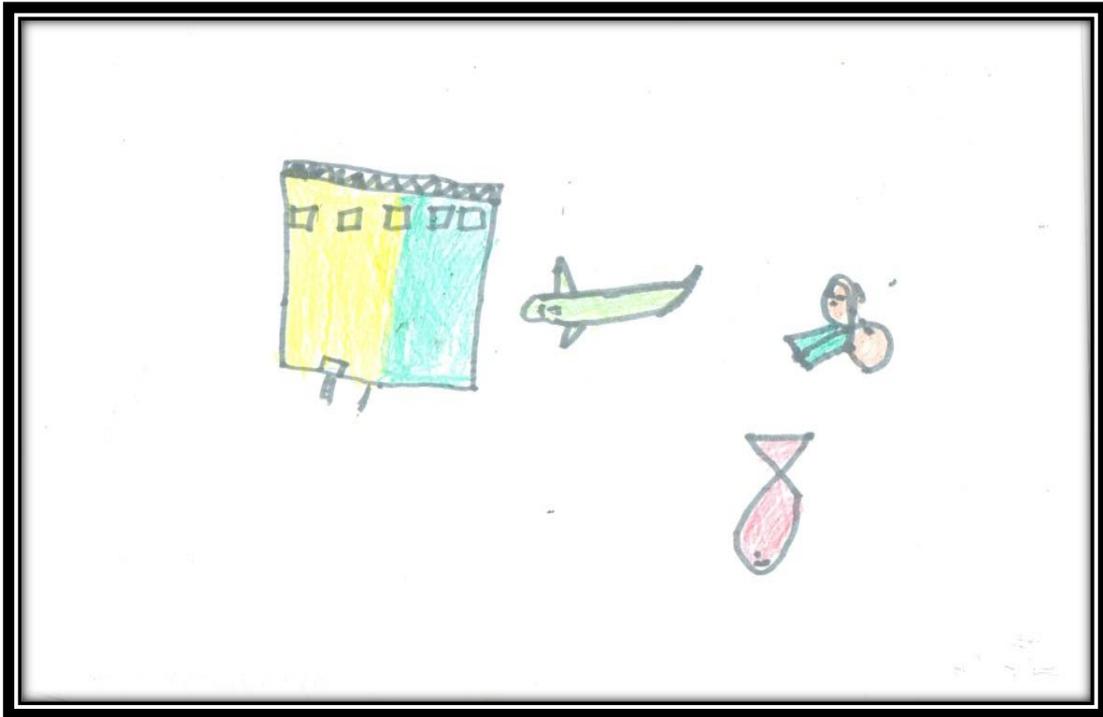


Figura 3 – A casa flutuante (Cravo, 5 anos)
 Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

É importante situar a noção de espaço no que se refere à Amazônia, a criança enquanto homem e a natureza. O espaço é o produto ou o resultado da iteração do homem com a natureza, levando a compreensão deste como algo dinâmico, associado às interpretações do homem em seu *habitat*, tal qual Cravo expressou em seu desenho.

Para a Fraxe *et. al* (2006, p. 236) o espaço é compreendido não como “resultado do mundo vivido – como é o caso do lugar – mas, como realidade, âmbito que lembra dimensões materiais e simbólicas de extensão indefinida, resultado da concepção mundana abstratamente construída”.

A interpretação da criança com relação ao espaço baseia-se na sua interação com a natureza, na produção da sociedade, pelas atividades ou pelo trabalho²². De acordo com Santos (1996, p. 26), “deve ser considerado como um conjunto indissociável em que participam de um lado, certos arranjos de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento”.

²² Trabalho é toda atividade da criança considerada de interesse dela própria e, que possui também, passam a características de trabalho-jogo, permitindo à criança manipular, observar, interagir de informações complexas em sua vida social (FREINET, 1974).

Assim, a capacidade imaginativa da criança interfere no seu modo de concepção do espaço, o qual pode se referir ao lugar concreto vivido, como pode também, ser fruto de sua imaginação e desejos de novas experiências de vida, processo que compreende o seu desenvolvimento, seus sentimentos e suas emoções, tendo por base o estabelecimento das relações concretas cotidianamente.

É interessante analisar a casa no desenho de Cravo no imenso espaço amazônico. A imagem da casa remete à poética da vida como sugere Bachelard (1989), uma forma criativa que a criança encontra para explicar as atividades que acontecem no interior e exterior da casa, sendo perceptível o valor de afetividade que a casa possui, de abrigo, acolhimento e proteção no ambiente amazônico.

“A casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo” (BACHELARD, 1989, p. 24). Por meio da casa se desvela o modo de como ele habita e ocupa o espaço que é vital de acordo com todas as dialéticas da vida, de como vai criando raízes e identificação com a localidade, dia a dia, num canto do mundo.

A casa constrói lembranças, é um espaço onde ocorrem experiências de tristezas e alegrias, sentimentos de ligação com os contextos sociais, local e global, permite sonhar com a casa dos sonhos, conhecer lugares nunca antes vistos, construindo intrinsicamente a memória e imaginação da criança. Isso é sinônimo de vida para a criança que constrói valores que guardam bens materiais e imateriais de história e histórias de lembranças de antigas e novas moradas, bem como de atividades que realizam ou deixaram de ser realizadas.

De forma que, por meio da criança é possível falar em “devir-criança”. Com base nos estudos de Silva Sales (2010, p. 2), a expressão “trata-se de uma potência que permite pensar o convívio com as incertezas, sem se apoiar em modelos ou alternativas”. O autor elucida o lugar de destaque da criança na filosofia de Heráclito, Nietzsche e Deleuze, os quais vinculam a criança à experiência do devir, no sentido de que a leveza, o brincar, a inocência, esquecimento e vazio de julgamentos da criança, possibilitam compreender o movimento da transformação que “faz da existência um mergulho no caos”, conforme Silva Sales (2010, p. 2).

Heráclito, Nietzsche e Deleuze consideram a força dos contrários e suas influências na transformação do todo, em que essas forças contrárias atingem-se uma a outra, fazendo surgir uma luta constante de maneira que nada mais permanece o mesmo. Ideia que leva ao entendimento de um mundo que cotidianamente é feito de luta e contradição, numa lógica de pura harmonia entre os contrários, levando à desorganização, organização, desconstrução e

reconstrução, por ser o conjunto de todas as coisas: “O uno é o múltiplo” (NIETZSCHE, 1995, p. 46).

A capacidade criativa da criança, seus constantes jogos de erros e acertos, a multiplicidade que garante sua inocência em seu processo de afirmação como sujeito no mundo, “a inocência é o jogo da existência, da força e da vontade. A existência afirmada e apreciada, a força não separada, a vontade não desdobrada, esta é a primeira aproximação da inocência” (DELEUZE, 1976, p. 17).

Apontar a diferença entre as ideias do “devir” na perspectiva pedagógica cartesianista e o “devir-criança” na perspectiva dos três filósofos acima referendados é o desafio cognoscível deste estudo. Na perspectiva cartesiana, a criança é um vir a ser, ou seja, deve ser preparada para ser adulta no futuro, ela não existe é invisibilizada na sociedade. Esta perspectiva é aquela do pensamento tradicional, hegemonicamente presente no discurso institucional. A representante do Centro de Referência Assistência Social de Tabatinga defende:

A criança é o futuro. Eu sempre falo nas minhas orientações com os pais, temos que saber dar os bons exemplos e não esperar só pela escola, acreditar que o professor vai ajudar na formação profissional, não vamos esperar que forme a cidadania da criança, porque isso é responsabilidade da família (Joana, 27 anos, entrevista, 2014).

A criança, como futuro, é uma resposta pronta e quase única que faz parte da memória adultocêntrica, aquela noção de criança como ser passivo conduzido pelas veredas do mundo adulto. Essa percepção, de certa forma, tem contribuído negativamente para a formação da criança enquanto sujeito na sociedade amazônica, sendo responsável por vezes de exclusão social, de marginalização da criança na Amazônia reforçada pela insuficiência das políticas públicas adequadas que atendam as peculiaridades das crianças na região.

Na perspectiva da ciência moderna, as crianças são vistas como seres em transição da infância para a vida adulta, ficando aos cuidados do adulto até sua autonomia ou independência, de tal forma que “as crianças não sendo consideradas como seres plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações” (SARMENTO, 2009, p. 20). Nessa percepção de criança como sujeito, na vida adulta o futuro a ela pertence, no presente ela é completamente desconsiderada, precisando de preceptores para incluí-la no universo social.

O “devir-criança” na perspectiva de Heráclito, Nietzsche e Deleuze remete à construção da criança por ela própria, em uma tensão com o mundo dos adultos e sua ação

praxiológica de interatividade com ela mesma, com os outros e com as coisas ao seu redor. Silva Sales (2010, p. 17) assinala que:

Heráclito é a inocência da criança que joga. Que joga livre e inocentemente o jogo da vida em sua multiplicidade. Nietzsche é o esquecimento da criança que esquece para criar. Esquecer é preciso para que o novo seja possível. Deleuze é a criança do corpo vazio de órgãos e pleno de experimentação. Experimentar os encontros para que os afetos tragam novas alegrias.

Essa é uma forma de pensar a criança como um sujeito ativo e produtor de cultura, que possui capacidade de reinventar a sua história, de (re) surgir das cinzas em sua reinvenção fazendo práxis. Uma “*práxis-poiésis*” de fazimento e criação fantástica, fortemente aguçada pelas suas relações com o habitat natural, ou seja, com os rios, igarapés, florestas, animais, canoas, pescarias e brincadeiras na Amazônia.

O “devir-criança” não se refere ao tornar-se criança, mas como argumenta Kohan (2009, p. 50), ocorre “no acontecimento, no movimento, na multiplicidade, com algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas intensidade e direção próprias”. Ou seja, é no próprio movimento, inserida na Amazônia, que a criança se faz, e faz a Amazônia-Criança na ideia da política do criança, onde se produz em um mapa “composto de trajetórias, traçados, caminhos, percursos que marcam distâncias e proximidades capazes de constituírem suas subjetividades” (DORNELES, 2010, p. 4).

A própria criança é “devir” e o “devir” é experimentar a alteridade do ser homem. “Devir”, então é sempre ação, nem começo, nem meio ou final da trajetória, é um processo de tornar-se constante e eterno, na ética de afirmações da vida (DELEUZE, 1997c). “Criançar” é “devir-criança”, é estar no limiar da vizinhança e indiscernibilidade, é ser homem vivendo, na dinâmica do movimento. É ser outrem.

Outrem [que] surge neste caso como a expressão de um mundo possível. Outrem é um mundo possível, tal como existe num rosto que exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá realidade. [...] Outrem é sempre percebido como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro (DELEUZE; GUATARRI, 1997c, 29-30).

A criança como “devir”, para este estudo, é mais que faculdades mentais, maturação biológica ou mesmo etapas de desenvolvimento. Representa a singularidade de ser criança vista por ela mesma em sua relação com a historicidade, com um olhar voltado para as dimensões relacionadas à estética e ética da vida, percebendo que os sentimentos afetivos

emocionais, como seus interesses, desejos e valores são cruciais no processo do “devir-criança”.

Mesmo com o surgimento da nova perspectiva da Antropologia Social na perspectiva da infância e da Sociologia da Infância, as crianças continuam ocupando um lugar marginal nas ciências sociais, realidade que precisa ser revertida, estas crianças precisam falar, se manifestar e, se expressar por si mesmas, sem utilizar a voz do professor, do psicólogo, do médico, dos padres, dos agentes adultos familiares ou do jurídico, ensejando o protagonismo, ou co-protagonismo da criança na região.

O protagonismo da criança deve ser percebido a partir dos conceitos trabalhados pela Sociologia da Infância, associados ao princípio da participação da criança na sociedade. De acordo com Fernandes (2009, p. 91-95), é necessário reconhecer “as crianças como sujeitos de direitos [...] a ação de fazer parte, tomar parte em”, não mais uma passividade infantil, mas com o direito de opinar, decidir em questões sociais que lhes dizem respeito em suas diferentes relações, seja na família, na escola, na igreja ou em qualquer outro ambiente institucional nos quais estão inseridas.

São muitas as formas de protagonismo ou co-protagonismo da criança que a sociedade de modo geral ignora. Na História Social da Criança no Brasil, com Del Priore (2013), é possível ver quantos pequenos grandes colaboradores foram e ainda continuam sendo as crianças para a sociedade: os grumetes, as pajens, as escravas, as trabalhadoras de rua, todos inseridos na economia social.

A perspectiva do protagonismo das crianças é uma oportunidade de se conhecer uma nova história a partir delas e seus modos de vida na Amazônia. *A história vista de baixo*, thompsiniana, trabalhada por Sharp (1992, p. 40) neste, é literalmente de baixo, quando se refere às crianças da fronteira amazônica.

Ver-se-á assim, por meio de imagens fotográficas, um pouco desse protagonismo na região. Ações das crianças na sociedade, de acordo com Weber (1991), que se apresentam por diferentes práticas, seja nas atividades de trabalho, de lazer, de relações e interações com seus pares e com os adultos. Imagens²³ falam muito mais do que palavras para traduzir a criança como um sujeito que influencia e é influenciada na construção de sua infância.

²³ São fotografias que fazem parte do acervo do trabalho imagético do Jornalista Eduardo Gomes na Mesorregião do Alto Solimões, sobre as expressões infantis na Amazônia. O autor tem como projeto a realização de uma Exposição de seu trabalho em Manaus.



Figura 4 – A criança lavando as louças de casa
Fonte: Eduardo Gomes, 2014.



Figura 5 – A criança carregando a rede de pesca
Fonte: Eduardo Gomes, 2014.



Figura 6 – Crianças brincando na beira do rio
Fonte: Eduardo Gomes, 2014.



Figura 7 – Meninas andando de canoa
Fonte: Eduardo Gomes, 2014.



Figura 8 – Meninos carregando banana
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Na Amazônia o protagonismo da criança ocorre de forma frenética e em múltiplas ações, seja no trabalho, no lazer, na relação com os adultos, entre pares e, com a natureza, como será analisado mais a frente. Um protagonismo que vai influenciando nos modos diferentes de compreensão do que é ser criança neste espaço complexo e de transformações ininterruptas.

A criança como qualquer outra pessoa tem uma vida. Uma vida que compreende ações diversificadas que engendram suas existências neste mundo, portanto, se relacionam, desenvolvem atividades que são laborais, educativas, lúdicas. Atividades executadas que muitas das vezes são prazerosas ou não, porém, necessárias à sobrevivência no canto amazônico.

A percepção de criança que se assenta nos propósitos das subjetividades infantis, na perspectiva de Deleuze (2002, p. 130), revela a criança como um ser indissociável do campo social “de suas relações com o mundo: o interior é somente um exterior selecionado; o exterior, um interior projetado”. A criança enquanto corpo que se estabelece a partir de “devires” possui dinâmica que vai constituindo suas subjetividades, envolvendo o conjunto de suas relações, de movimentos intensos, podendo ser duradouros ou não no tempo contemporâneo.

As imagens projetadas de forma intencional sobre a participação social da criança amazônica vêm mostrar que “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por projetos dinâmicos e traçar mapa correspondente. Os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Os infantes amazônicos não podem ser considerados como não pensantes ou improdutivos, vivendo eternamente à margem da sociedade, por não ter as capacidades iguais ao do adulto, em meio à ideia conservadora de que só os adultos é quem produz a ideia de infância. As crianças vão construindo outros meios, desenhando seus mapas, contribuindo significativamente para a produção de suas infâncias, em seu ambiente social.

A “criança-devir” propõe a compreensão da diferença existente entre as capacidades intelectuais de crianças e adultos, rompendo com as convenções tradicionais da criança como déficit, incompleta. De acordo com Silva Sales (2010, p. 10) ela cria “um mundo transvalorado; isto é, um mundo que não se prende aos valores pré-estabelecidos, mais inventa seus próprios valores”. E, ao inventar seus valores elas produzem, criam, recriam seus modos de viver em contextos sociais, produzindo suas infâncias a partir de múltiplas oportunidades propiciadas pelo ambiente sociocultural amazônico.

Nessas construções de suas experiências como infantes na Amazônia, em seu “devir”, elas travam certas resistências ao poder adultocêntrico, não em forma de oposição ao poder, mas nas próprias relações de poder que engendram. Deleuze e Guattari (1997b, p. 69) esclarecem que “não se trata, pois, de uma luta contra o poder, mas a favor da vida em sua multiplicidade e em sua força de variação”.

Assim, na medida em que a criança experimenta intensivamente, também cultiva encontros enquanto força viva, que pede passagens, tem desejos, vive afetos; afetos como “devires”. Isto porque, “ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 73-74).

Na dialética da própria vida, pela força do contrário, em meio aos problemas e momentos de felicidades as crianças vão se fortalecendo como sujeitos amazônicos. O protagonismo das crianças na Amazônia serve como parâmetro para se analisar as situações atuais delas, seu espaço que ocupa na região.

As ações das crianças transmitem o cruzamento de diversos olhares e realidades socioculturais, traduzindo a importância de seu reconhecimento e sua força social, enquanto uma geração mergulhada em um diferente tempo histórico e ambiente social. Se, é verdade que as infâncias na Amazônia vão se produzindo por um pensamento social adultocêntrico, também é verdade que as crianças autoproduzem suas infâncias nessa região, apresentando características peculiares de suas forças e de quanto são afetadas e afetam o contexto social.

1.3 Crianças, rio, terra e floresta

A presença do rio Solimões nos desenhos e nas falas das crianças se constitui um dos elementos que aparece com maior frequência, confirmado por Santos (1996) como o lugar nucleador do imaginário e da visão de mundo das pessoas. E, quem mora ou conhece a Amazônia sabe da importância que os rios e as águas têm na vida dos povos tradicionais, sendo, portanto, o rio um dos elementos relevantes na vida da criança amazônica.

O rio possui vários significados como fonte de recursos e de vida para os povos tradicionais da Amazônia, podendo ser interpretado como o rizoma tratado por Deleuze e Guattari (1997b). É, pois, o meio que adquire velocidade e nunca o início e o fim das

múltiplas atividades realizadas pelo homem amazônico, formando um rizoma devida do homem e o rio. Sobretudo, estabelece os princípios da conexão e de heterogeneidade na medida em que suas margens ligam incessantemente uma infinidade de outros lugares ou pontos, apresentando as rupturas como linha de fuga, construindo um mapa aberto, podendo ser “rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 8).

É por meio das relações, no movimento dinâmico da própria vida que tanto o rio como o homem vão se constituindo na formação de estilos diferentes de modos de viver. O desenho apresentado por Orquídea (06 anos) revela um dos ritmos de vida da região nucleado pelo rio como a estrada que conduz o trabalho comercial marítimo de muitos amazônidas. Nesse raciocínio, o sistema de transporte de produtos dos diversos gêneros, de passageiros, de escoamento de determinados produtos agrícolas, como a banana em maior escala, é realizado pelos rios, com a utilização de balsas e barcos.



Figura 9 – O rio-trabalho (Orquídea, 7 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

A imagem mostra a estrutura típica dos barcos, descreve as redes coloridas que podem ser vistas nas verticais; os camarotes, pintados na cor laranja em forma de cabanas; a cabine do comandante, de onde dirige o barco. Enfim, o desenho relata a relação vital da criança com o rio, lugar de onde vem seu sustento, por meio do trabalho do pai, o qual exerce a função de conferencista no barco de transporte de mercadoria. Na explicação de Orquídea:

Isso aqui representa muito a minha vida, pois foi nesse barco que vai pelo rio que eu pude voltar pra cá e eu gosto muito disso. Agora mudou a minha vida, porque o papai conseguiu trabalhar nesse barco, eu já tenho roupa nova, conjuntinhos, a mamãe já pode comprar mais comida pra gente (grupo focal, 2014).

Note-se, portanto, que o rio para a criança representa tudo ou quase tudo relacionado à sobrevivência, subsistência, uma espécie de “tábua de salvação”. Na Amazônia, o rio tem uma função social bem definida que articula e dá ordenação ao sistema de trabalho e de sobrevivência de muitas famílias, bem como de muitos povos tradicionais. Extrai-se de tal fato, que o rio não é só o solo onde navegam as embarcações transportando produtos e mercadorias, mas, sobretudo, o lugar de extração de alimentos, como do peixe de cada dia. É, um sistema de trabalho que baseia o sustento familiar.

Para Tocantins (2000, p. 277) “o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional”.

Essa ideia sugestiva de que o “rio comanda a vida” serve para enfatizar a grandeza que tem a água no modo de vida dos povos tradicionais da região, neste caso o rio de trabalho, como sugere Orquídea, dignifica e se reveste como uma das únicas fontes de renda nessa família, pois é quem alimenta e edifica a vida na Amazônia.

Contudo, deve-se perceber que há um reducionismo senão um fatalismo nessa visão, ao refletir a supremacia da natureza, bioma natural, sobre o homem em uma espécie de desertificação do humano e plenitude da natureza.

O rio-trabalho na família de Orquídea proporciona a ela viver sentimentos diferentes estabelecidos pela exterioridade, ou seja, de fora, que vai fazendo parte de sua subjetividade e formando suas identidades infantis na Amazônia, representações diferenciados de modos de trabalho, de tempo e de espaço, vivendo a desesperança. Orquídea (07 anos) se expressa no seguinte sentido:

Toda vez que o papai tem que voltar no barco para Manaus eu fico triste, porque ele passa muito tempo no rio trabalhando, o meu irmãozinho chora, chora, chora quando ele vai embora! Mas quando ele chega todo mundo fica alegre, aí ele passa só um pouquinho de dias com a gente e logo tem que ir embora trabalhar de novo no rio, mas a mamãe disse que é pro nosso bem que ele faz isso. A gente fica no porto vendo o barco ir embora até ele sumir

ai ficamos esperando ele voltar de novo rezando a Deus pra que o barco não vire e ele volte logo (grupo focal, 2014).

O rio Solimões é que acolhe quem chega, ao mesmo tempo é o que leva, assegura o convívio entre o homem e a natureza, garante a subsistência de homens, mulheres e crianças que utilizam o rio como *locus* de trabalho. O rio permite, então, que o homem amazônico retire os recursos que precisa para garantir a reprodução da vida e das suas relações sociais.

As condições de vida da família de Orquídea recaem sobre os impactos sociais das transformações dos modelos econômicos na região. O pai de Orquídea é filho de madeireiro que, com a proibição pela ilegalidade de exploração da madeira na região e o seu “declínio”, teve que cessar a atividade e buscar outras formas de trabalho na cidade, ou seja, na zona urbana.

Migrando por conta da perda de referências da econômica extrativa, como trabalhador sem posses “se transfigura na aspiração de ascensão social e acesso ao bem-estar urbano pelo trabalho. Após frustrar-se no trabalho, a utopia transfere-se à geração futura, quando o homem valoriza e almeja a educação dos filhos e repõe neles suas aspirações sociais” (LOUREIRO, 1987, p. 9).

O pai de Orquídea passa a trabalhar no rio, pois possuía experiências tradicionais acumuladas passadas de geração a geração. Pode-se inferir que ao mesmo tempo em que impera a desesperança para vida de muitos amazônicos, há também a esperança de dias melhores, sendo o rio também a abertura de novos meios de atividades econômicas para a vida na região.

O fenômeno da migração de moradores para a cidade dos altos rios, após o auge da produção extrativa da madeira na região, se justifica por vários motivos, o principal deles é a educação escolar dos filhos pela “utopia da ascensão social do grupo, ao nível da nova geração” (LOUREIRO, 1987, p. 41).

A mudança não se limita apenas ao aspecto de localização, mas à vida, aos hábitos, costumes e tradição de forma brusca. São diversas as dificuldades por que passam as famílias. A contradição que a própria escola impõe aos alunos leva à segregação social das crianças e adolescentes, na medida em que não consegue incluir as diferentes culturas, quando é a homogeneizadora e reprodutora de uma cultura do saber dominante, “a escola em relação à realidade do pescador, veiculando um saber que, embora valorizado pelo grupo como meta terminal, não expressa sua utilidade na concretude do cotidiano social do grupo” (LOUREIRO, 1987, p. 41) e, acaba levando muitos alunos a desistirem, a evadirem-se.

Nas relações entre o homem da cidade e o homem da Amazônia, constata-se corriqueiramente rotulações marcadas por estereótipos que reforçam a imagem negativa das pessoas que migram como, por exemplo: “rude, incapaz para o raciocínio abstrato (o ensino) e, assim, confirma a ideia de que o homem do campo teria uma vocação inata para os trabalhos penosos e braçais” (LOUREIRO, 1987, p. 41), estabelecendo-se uma ruptura entre o homem intelectual, portanto, o detentor do poder na sociedade do conhecimento e o inculto, para o qual é reservado o lugar da subalternidade, do trabalho forçado e pesado.

A pesca como outra atividade, caracterizada pelo rio nesta região, é uma importante atividade no cotidiano dos povos tradicionais da Amazônia, ousando dizer com Witkoski (2007, p. 289) que “a primazia das águas como uma das condições naturais na formação social de seus habitantes da várzea. Assim, não seria exagerado afirmar que o rio, na pesca, também comanda a vida”. É um trabalho que apresenta características gerais tradicionais de subsistência, com ênfase, no âmbito da família.

Na visão de Antúrio (11 anos) “todos da família ajudam no trabalho da pesca e nas roças, até eu e o meu irmão que é menor! Eu ajudo o papai na pescaria e a minha irmã a mamãe em casa para tratar os peixes que pegamos e a fazer nossa comida”.



Figura 10 – A pesca em família (Antúrio, 11 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

A família de Antúrio se enquadra no grupo de pescador-lavrador conforme a classificação de Freitas e Batista (1999), na qual o trabalho de pesca é fonte de subsistência e tem na agricultura de várzea, sua fonte de renda mais importante. A atividade de pescador-lavrador envolve todos os membros da família, até mesmo da criança, que acaba participando do trabalho dos adultos, seja pescando e/ou retirando os peixes de tarrafas e malhadeiras, implementos tradicionais de pesca na Amazônia.

O amplo envolvimento familiar caracteriza a pesca como atividade de “lazer/trabalho e ressalta sua importância no contexto sócio-econômico-cultural das sociedades ribeirinhas da Amazônia, possibilitando a contínua transferência do conhecimento empírico dos adultos para o mais jovens da comunidade” (FREITAS; BATISTA, 1999, p. 3).

A atividade de pesca no rio-trabalho é praticada por grandes e pequenos proprietários e por aqueles classificados como os ajudantes ou parceiros de pesca. No caso da família de Antúrio, o produto desse trabalho serve diretamente para o consumo familiar dependendo do tempo livre que as atividades agrícolas lhe proporcionam.

De acordo com Garcia Júnior (1983, p. 78), existe “a oposição entre ‘atividades extrativas’ e atividades que exigem interferência humana prévia. Ou seja, o produto do roçado exige trabalho durante todo o ciclo agrícola, enquanto pela caça e pela pesca apropria-se de coisas que a natureza fornece”, alternando e seguindo o fluxo da natureza do rio Solimões nos períodos da seca ou da cheia. Assim vão desenvolvendo a pesca e a agricultura para subsistência familiar.

A prática de pesca na família de Antúrio se enquadra também no trabalho de parceiros da pesca, na definição de Loureiro (1987, p. 43) são aqueles “despossuídos dos meios de produção com que trabalha (canoa, rede etc.) e subordinados ao proprietário da unidade produtiva”. Pagam com o seu produto os donos dos instrumentos de pesca, após cada final de pescaria; os melhores e maiores peixes vão para o proprietário, o maior detentor do poder e, que possui mais direitos sobre o produto final.

Para Loureiro (1987, p. 57) a “condição de não-proprietário dos meios de produção” é uma das formas elementares de subordinação nas relações entre os grandes e pequenos proprietários. Uma relação que favorece o grande proprietário levando-o a uma ampliação de seus meios de produção e a um aumento de parceiros para o trabalho da pesca, o que pressupõe uma relação de desigualdade na produção.

Por mais que não seja atividade de caráter tipicamente capitalista, suas relações não deixam de estarem subjugadas às lógicas vigentes da sociedade

capitalista, por ser também um processo de valorização do capital, ou dos meios de produção, quando utilizados no sentido de participarem da acumulação capitalista. Assim sendo, o processo no qual o pescador despossuído executa o seu trabalho diário de produzir o pescado nada mais é do que processo de produzir valor e de remunerar o capital do proprietário, com base nas relações estabelecidas, assim como o de reproduzir-se como parte constitutiva das classes subordinadas da sociedade (LOUREIRO, 1987, p. 59).

Para Witkoski (2007) o trabalho do pescador configura-se como uma atividade complexa nas “águas de trabalho”. Esta prática na Amazônia ainda guarda muitos conhecimentos e segredos tradicionais, por mais que pareça uma atividade simples e de fácil aprendizado, demanda conhecimentos específicos, dedicação, tempo e paciência. As técnicas complexas que envolvem essa ação incluem desde saber o tempo como os utensílios certos.

Ainda mais para atores sociais que são, ao mesmo tempo, agricultores, criadores e extratores (de produtos vegetais e animais, como a caça) – só pode ser revelado na transmissão de conhecimento de pai para filho, no ciclo das gerações que se sucedem. Embora que a criança camponesa masculina tenha a possibilidade de se tornar ‘mais’ agricultor que pescador ou ‘mais’ pescador que agricultor, por exemplo, diante das múltiplas necessidades exigidas pela unidade de produção familiar, a polivalência permeia a formação técnico-social desses atores [...] (WITKOSKI, 2007, p. 293).

De forma que o rio-trabalho ou “águas de trabalho”, vai imprimindo nas crianças amazônicas experiências e conhecimentos diversificados. A pesca como eminentemente uma atividade masculina, também vai fazendo parte dos ensinamentos no seio familiar dos pequenos *curumins*²⁴, uma arte que “começa na socialização primária e prossegue na passagem da socialização primária para a secundária, torna esses atores, no seu “dever”, relaciona com o meio aquático, notáveis pescadores” (WITKOSKI, 2007, p. 294).

Assim, desde a mais tenra idade os *curumins* já participam das atividades de pesca junto com seus pais, eles contribuem com as tarefas condizentes com o seu tamanho e capacidades como carregar o remo, esgotar a canoa, conhecer o lugar certo para armar a malhadeira, sabendo distinguir períodos adequados para determinados tipos de peixes.

No que concerne à formação social das *cunhantãs*²⁵, vinculadas à experiência da pesca da mesma forma que os *curumins*, a atividade também começa a fazer parte desde os primeiros anos de vida. A socialização tipicamente para as meninas diferencia-se a dos meninos pelos valores culturais de gênero. De acordo com Witkoski (2007, p. 294):

²⁴ *Curumim*, palavra de origem Tupi, muito utilizada, principalmente entre as famílias tradicionais para se referirem às suas crianças do sexo masculino.

²⁵ O termo *cunhantã* refere-se às meninas moças dos povos tradicionais na Amazônia (WITKOSKI, 2007).

Advém da crença de que as *cunhantãs* são fonte de panema. De um modo geral, na Amazônia, panema é um estado de morbidez que se caracteriza por má sorte, azar, infortúnio, que vira uma espécie de feitiço, e que impede o indivíduo de ser bem-sucedido, nas atividades que costuma fazer – seja ela a pesca ou a caça.

Nessa ambiência, a crença do fenômeno do panema vem se associar à perspectiva da divisão sexual em determinados tipos de atividades no ambiente amazônico. Há, então, uma divisão sexual do trabalho em que as atividades das mulheres ficam restritas ao ambiente das tarefas domésticas.

São as mulheres que preparam o peixe para alimentar a família, cuidam das crianças menores, limpam e arrumam a casa; ambiente privado destinado às mulheres e, o rio, ambiente público é destinado aos homens. Mas, isso não é uma regra geral, pois tem mulheres também que desenvolvem atividades laborais no rio como a pesca tendo em vista as necessidades de organização social familiar.

Antúrio atribui a importância da natureza, do rio, das plantas em sua vida como fontes que o sustentam, alimentam e, saciam sua sede. Em seu discurso, mostra a consciência frente ao possível esgotamento destas fontes de sobrevivência: “está tendo muito lixo no rio e os peixes podem comer alguma coisa que faz mal e acabarem morrendo. E se eles morrerem nós também morreremos, porque não vamos mais ter o que comer e a gente fica com dor de barriga” (Antúrio, grupo focal, 2014).

Os impactos ambientais causados pelo processo de globalização da Amazônia têm demonstrado que o homem explorador dos recursos naturais não se relaciona com a natureza, ele se relaciona com o próprio homem. Com a natureza ele estabelece modos de apropriação, o que leva à degradação ambiental. Uma relação de visão capitalista pautada na ideia de que os recursos naturais da Amazônia são infinitos. O que pode ser percebido nas constantes práticas da exploração da madeira, da pesca predatória, do desmatamento sem controle, da retirada das ervas, óleos e vários outros recursos naturais.

Lovelock (2006) define esse processo como uma alta entropia, quando na verdade os seres humanos possuem todas as condições de praticar a baixa entropia, como já o faz, os povos tradicionais, que estabelecem uma relação de equidade com a natureza.

A poluição dos rios e a poluição ambiental têm nas crianças suas maiores vítimas. A água suja e não potável, decorrente da poluição e de precárias condições de saneamento básico, causam “a transmissão de doenças infecciosas e parasitárias, dentre outras, que são ainda responsáveis por uma importante proporção das mortes de crianças menores de 05

anos” (TEIXEIRA, *et al.*, 2004, p. 24), bem como de doenças que impossibilitam a criança de viver bem.

A presença dos elementos da natureza que compõem o desenho de Antúrio: a terra, o rio, a floresta (vegetação), o fenômeno da chuva na região, registram o aspecto do clima tropical da Amazônia (seco e úmido). A vida de Antúrio e de todos os membros de sua família depende muito do equilíbrio da natureza amazônica e, como ele mesmo disse, “esse equilíbrio está ameaçado pela poluição ambiental” (grupo focal, 2014).

A ideia de equilíbrio é observada com maior cuidado pelas crianças que têm mais contato com a natureza, porque com ela conseguem interagir e aprender a se respeitar. É por isso que as crianças da Amazônia se diferenciam daquelas que tem pouco ou nenhum contato com a natureza, principalmente as que sempre viveram na zona urbana das selvas de pedras, as atitudes destas últimas demonstram desrespeito, desconhecimento pela região e sua importância.

No desenho de Antúrio, é possível observar a localização da casa suspensa à margem do rio, esquema tipicamente de “uma unidade de produção familiar – a sua propriedade²⁶” (FRAXE, *et al.*, 2006, p. 240). As canoas com motores de polpa constituem o principal meio de transporte de muitas famílias que vivem distante das comunidades ribeirinhas, mas que participam de muitas ações nas localidades mais próximas durante os festejos, encontros e atos religiosos.

O espaço e o tempo para as crianças de comunidades tradicionais são regidos pela nítida variação sazonal, “tendo como um dos fatores predominantes a flutuação do nível do rio, que provoca alterações significativas no ambiente e no comportamento dos recursos explorados” (FREITAS; BATISTA; 1999, p. 3).

O plantio na várzea se dá na época da seca e, neste período, o tempo de pesca tem maior duração do que no período da enchente, ou seja, época em que se têm mais peixes. Para as famílias tradicionais, a várzea constitui um modo de vida primordial, por vários aspectos, a saber: “acesso rápido à principal via de transporte regional – o rio; solos de boa qualidade, anualmente fertilizados pelas águas carregadas de nutrientes do Solimões/Amazonas; e, disponibilidade de alimento de ótima qualidade proteica,

²⁶ São as casas palafitas; sistemas de sustentação das habitações em plataformas de madeira sobre a água, construções de edificações comuns em muitas localidades da região amazônica, principalmente naquelas mais castigadas pelo período do fenômeno da cheia. As casas palafitas têm a função de evitar que as propriedades sejam tomadas pelo rio, mesmo assim em muitos casos dependendo do período da cheia, ainda se faz necessário a construção de maromba, trapiches de madeira para suspender os utensílios domésticos dentro das casas a medida que o rio vai crescendo e invadindo.

principalmente, durante os períodos de vazante e seca” (IBIDEM, p. 1), para o plantio da mandioca, o milho, enquanto alimentos básicos na região.

O ambiente de várzea amazônica é revestido de singularidade que o difere do espaço urbano, em suas estradas de água (rio) transitam os transportes fluviais como: o barco movido a motor, as lanchas, a canoa, as canoas com motor de centro-rabeta²⁷, principais meios de locomoção, de transporte e de sustento.

Os rios caracterizam a vida amazônica e oferecem ao homem a possibilidade de sustento alimentar e financeiro, uma forma de geração de renda. É indiscutível a presença marcante dos rios, terras e floresta, na construção da identidade do homem amazônico, na formação do seu imaginário assentado no simbolismo regional, que se expressa por meio das diferentes imagens, da oralidade e das narrativas como as lendas, mitos e contos que povoam a vida na Amazônia.

Para muitas crianças a relação vital com o rio é tomada por base seus afazeres no cotidiano. “É no rio que a gente toma banho todo dia, lava nossa roupa e louça, eu sempre vou com a mãe, porque em casa a gente não tem água na torneira e a gente carrega ou apara da chuva” (Hortência, 11 anos, grupo focal, 2014).

O rio é um dos elementos fundamentais na vida amazônica, primordial para a realização das atividades domésticas da família, não sendo diferente para a vida das crianças. A água e o rio oferecem a mínima condição de viver bem na região, pois poucas residências nas zonas urbanas na Região Norte dispõem de água encanada, mais precisamente 62,5%, conforme indicam Teixeira *et al.* (2004, p. 25).

Determinada criança, entrevistada neste estudo, com menos contato com o rio revela o seguinte: “É muito legal brincar no rio... Um dia a minha mãe me levou lá na comunidade onde meus colegas moram e brincam de pira no rio, eu brinquei com eles e quando os deslizadores e canoas passavam faziam ondas” (Girassol, 10 anos, grupo focal, 2014).

O nadar no rio é um dos tipos de lazer mais comum das crianças na região, haja vista as pouquíssimas oportunidades de diversão que elas têm no seu cotidiano. O lazer como uma necessidade básica social de desenvolvimento do ser humano, na infância é primordial, intensifica ainda mais a criança no seu ambiente natural, mantendo uma relação de pertença e

²⁷ São os motores de centro-rabeta que se acoplam na popa da canoa, podendo variar de potência em sua velocidade e força dependendo do tipo de canoa (madeira, alumínio, fibra de vidro), do seu tamanho e capacidade, funcionando a diesel ou a gasolina, podendo andar em águas profundas e/ou rasas, correntes ou abrigadas (faixa de água abrigada por proteção natural ou artificial, sem muito perigo, lagos, rios, represas). O motor de centro-rabeta mais acessível e de maior aquisição das populações tradicionais são os chamados pequeno de pequeno porte que oferecem maior economia tanto em seu valor como produto, despesa do combustível e maior praticidade, sendo utilizados como transporte de pessoas, escoamentos da produção agrícola de várzeas e terras firmes, bem como também para a pesca.

afetividade. Uma forma de felicidade, como mostram os desenhos. Relação para elas, que se reveste em muitos aprendizados como o respeito mútuo com a natureza e observância às suas normas e limites; formas de educação construídas por elas próprias e que vão se alojar na sua memória, tornando esses momentos inesquecíveis. “A relação do caboco ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita” (FRAXE, 2004, p. 296).

A infância típica na Amazônia passa a se constituir pelo laço social, pela memória (individual e coletiva) de muitas crianças. E, nesse aspecto, a memória, de acordo com Ricoeur (2007, p. 11), permanece em última instância como a única guardiã de algo que “efetivamente ocorreu no tempo”, de maneira que se encontra associada à história, na perspectiva de uma melhor apreensão das relações do passado, presente e futuro.

Silva (2002, p. 426) vem ao encontro destas discussões dizendo que é preciso:

Adequar os relatos de memórias individuais à veracidade histórica, ele elabora uma reflexão sobre a própria temporalidade. Em outras palavras, cabe-lhe a tarefa da apreensão da relação do presente da memória (de um acontecimento) e do passado histórico (desse acontecimento), em função da concepção de um futuro desse passado.

A memória da criança, nesse sentido é, sobretudo, uma construção social, um fenômeno coletivo, construído por ela própria com a interferência da família, dos grupos sociais, seus pares, mas também pelos elementos da natureza que compõem seu ambiente amazônico, como o rio, por exemplo.

As experiências de infâncias vividas poderão ser rememoradas, por ser a memória, o presente do passado. Para Ricoeur (2007, p. 8), isto “proporciona o sentimento da distância temporal; mas ela é a continuidade entre presente, passado recente, passado distante, que me permite remontar sem solução de continuidade do presente vivido até os acontecimentos mais recuados da minha infância”. Recordar está associado a momentos passados e no presente, constituindo-se como realidade concreta, vivenciada, fazendo parte então da experiência do sujeito.

Pela memória da criança se evidenciam histórias de infâncias na Amazônia. Histórias de vidas, de relações sociais e, principalmente, dos modos de concepção de viver as infâncias nessa sociodiversidade cultural, permitindo a compreensão das relações do indivíduo enquanto espécie, com a sociedade e o ambiente amazônico, como mostra o desenho de Girassol (10 anos):



Figura 11 – Nadando na beira do rio (Girassol, 10 anos)
 Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

Com base em seu desenho, Girassol (10 anos) afirma: “Quando eu venho brincar no rio, eu ando de canoa, remo com meus colegas, pego frutas nas árvores e vou lá pra casa de farinha ajudar a fazer a farinha” (grupo focal, 2014). Atividades que são peculiares da vida na Amazônia profunda. Criança e água se combinam perfeitamente, o brincar na água para a criança traz enorme satisfação, que é expressa pelas crianças por meio de seus comportamentos em risos, percebidos durante as atividades focais realizadas.

A criança, como diz Bachelard (1998, p. 3-15) faz parte da “tensão indissociável e inadiável da relação corpo (a criança) – matéria (a água) – imaginação (capacidade criadora, memória) mediada pela emoção, sendo arrebatada pela água evidenciando a relação dialógica entre homem-matéria”, em nossa interpretação homem e natureza.

A água é um dos elementos naturais de maior valorização do pensamento humano: a valorização da pureza, na medida em que seu poder simbólico transmite uma possibilidade de criatividade poética no ser humano (BACHELARD, 1998). “Uma coisa é certa, em todo caso, o devaneio na criança é um devaneio materialista. A criança é uma materialista nata. Seus primeiros sonhos são os das substâncias orgânicas” (BACHELARD, 1998, p. 09).

Os primeiros interesses surgidos no homem são os orgânicos os quais deixam traços indeléveis em seus sonhos. Neste aspecto, é que nascem as imagens materiais primordiais, compreendendo-as como dinâmicas, ativas, ligadas à vontade simples e rudimentares como brincar no rio.

O rio nesse caso se reveste de um simbolismo de múltiplos sentidos e significados para as pessoas que vivem nesta região, como descreve Ave-Lallemant (1980, p. 45-46):

[...] o rio substitui o passeio público e nadar nele é exatamente o exercício mais agradável num clima quente. Os pés quase não precisam carregar o corpo, quase não é necessário mover as mãos, e os pés para ser levado pelas ondas e flutua sobre elas dum lado para o outro. E, com este movimento não se sente mais calor nem se transpira, além de que assim, passam mais depressa o tempo e o tédio. O banho tem também significado para as pessoas que moram na região ribeirinha. [...] Ficam dentro das águas ensombreadas pela floresta em volta, ou nadam ao seu redor, riem umas das outras, queixam-se entre si dos seus males e falam o segredo do coração que só o rio ouve.

O rio é fonte de trabalho, geração de renda e alimentação, como fora retratado anteriormente, mas é também uma forma de lazer, diversão para as crianças e adultos, terapia, além de ser um fiel aliado das confidências do homem amazônico. Vem caracterizar o espaço social amazônico, como afirma Bourdieu (2007), e tende a funcionar simbolicamente como espaço de estilo de vida, podendo, com isso, gerar conflitos e disputas entre os diferentes grupos sociais tradicionais amazônicos, sem necessariamente formarem grupos antagônicos.

Lírio (09 anos) em seu desenho, fala da sua experiência com a natureza por meio de um acampamento, trazendo à tona as discussões da conservação do meio ambiente. O acampamento constitui uma atividade de lazer, realizada no seu período de férias; uma das mais marcantes e significativas de sua vida. Naquele momento, a criança teve a oportunidade de perceber nitidamente o convívio da família com a natureza, participando de atividades individuais e coletivas em ritmo de aventura, ilustrado pelo desenho.

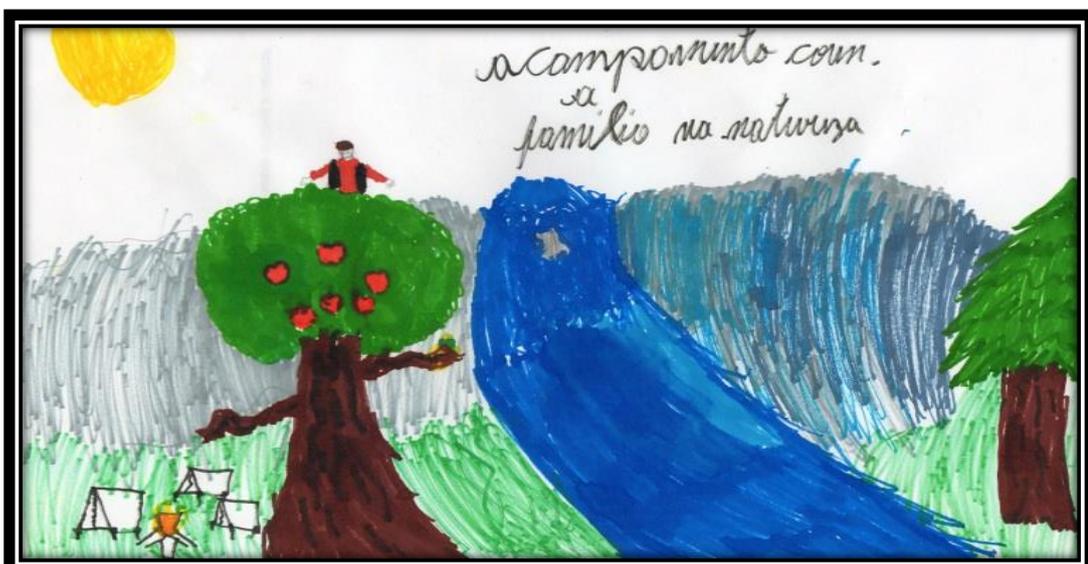


Figura 12 – Acampamento com a família na natureza (Lírio, 9 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

O acampamento na natureza foi descrito pela criança como algo “muito legal! Eu corri, brinquei, fizemos fogueira, armamos nossa barraca. Eu acho que a natureza é muito importante pra gente, por isso, não devemos destruí-la para não matar o mundo” (Lírio, grupo focal, 2014). Sob essa óptica, o acampamento proporciona um tipo de lazer para a criança da cidade que lhe permite um contato mais direto com o meio natural.

“Não destruir a natureza para não matar o mundo” (grupo focal, 2014), é uma expressão de Lírio que ecoa diferentes ideologias, conflitos, contradições e, principalmente disputa de poder. O domínio e posse do potencial dos recursos naturais da Amazônia tem sido ao longo dos séculos o principal motivo de cobiça internacional, como demonstra Reis (1998) quando narra sobre a história da Amazônia, revelando o legado de destruição socioambiental, desde os primórdios, para a vida de comunitários tradicionais da região.

A penetração do capital na Amazônia no período pós-colonial, de uma forma mais acirrada pelos grandes projetos desenvolvimentistas, visava “a segurança em apoio ao desenvolvimento [...] povoar para ocupar aquele deserto de ‘terra sem homens’ (Médici) e povoar para garantir mão-de-obra para os Grandes Projetos, isto é, para o capital estatal e privado” (HÉBETTE, 2000, p. 18).

E, como consequência, restaram histórias de exclusão e desigualdade social, pois quem se apropriou de forma mais significativa das terras como sinônimo do direito de posse, como, por exemplo, dos “minérios, sim, de vários tipos e em grande volume; a água em abundância; biodiversidade vegetal e animal, pouco falada, mas muito cobiçada” (IBIDEM, p. 19) que não pertenciam a ninguém pela insignificância social do índio, não foram as “famílias agropecuaristas, mas as grandes empresas industriais, bancárias, financeiras, nacionais e, sobretudo, internacionais” (HÉBETTE, 2000, p. 19).

As consequências do pensamento capitalista reproduzem uma ideia de que a Região Amazônica é uma fonte inesgotável de recursos naturais e vegetais. Com isso, práticas de destruição do ambiente e da natureza vão fazendo parte das relações sociais e também da formação da criança, como fala Lírio: “Sabe o que fez meu primo aqui no acampamento? Ele cortou várias plantinhas com uma faca, jogou a garrafa dele de refrigerante no igarapé, a mamãe brigou com ele, mas ele nem ligou!” (Grupo focal, 2014).

A fala da criança instiga uma reflexão sobre a questão ligada à soberania nacional, no que diz respeito ao conflito interno sobre as formas de uso da região e de sua vocação, em que diversos discursos e interesses se divergem. Quintslr (2009, p. 57) assinala que:

Setores de fora da região, elites locais, comunidades ditas tradicionais e uma série de povos indígenas bastante diferenciados travam uma luta em torno da significação do espaço amazônico e de sua vocação e utilização futura. Alguns destes grupos identificam a região como uma reserva de recursos (água, terra, energia, madeira, minérios etc.) a serem usados em prol do desenvolvimento econômico do país. Outros veem na Amazônia a última região de florestas naturais de fato preservadas da ação humana, buscando mantê-la distante desta ação, que é vista invariavelmente como predatória. Há ainda aqueles que defendem um modelo baseado no conhecimento das populações que desenvolveram ao longo de inúmeras gerações uma forma mais sustentável de manejo da floresta, valorizando a diversidade cultural e o conhecimento tradicional.

É interessante ressaltar nesta discussão que envolve relações de poder na Amazônia, a interpretação de Ab'Saber (2005) sobre a devastação de terras firmes florestais, afirmando que as grandes devastações pelas queimadas em nome da agricultura extensiva são exemplos de que esse tipo de produção econômica na região não tem dado certo.

Por esse raciocínio, as terras compradas por proprietários especuladores que desconhecem o funcionamento de produtividade natural das densas florestas e o solo das diversas áreas e subáreas da gigantesca Amazônia. E, esses proprietários acabam transformando as terras em pastos para a agropecuária, mas principalmente a pecuária e como donos e proprietários se acham no direito de usar a terra e a floresta conforme seus ideais, desrespeitando, assim, a diversidade biossocial que em muitos casos não tem como se reconstituir a floresta original. Nas palavras de Ab'Saber (2009, p. 118) a:

Amazônia brasileira, em seu conjunto, não é região preferencial para múltiplos e extensivos programas e florestas plantadas. Pelo contrário, é a região que solicita o máximo de atenção de todos os brasileiros para a preservação de sua biodiversidade, em todos os seus agrupamentos de ecossistemas.

Com isso, não se quer empoderar o discurso do conservacionismo, no que diz respeito às questões ambientalistas na Amazônia, todavia, faz-se necessário compreender a degradação ambiental como uma questão social, tanto “dentro da dinâmica como da ciência como força produtiva e do movimento ambiental como força política” (TORRES, 2012b, p. 104).

Ou seja, pensar a partir das noções de sustentabilidade na região, articulando conhecimentos científicos, conhecimentos empíricos dos povos tradicionais e, principalmente, no campo das políticas públicas na perspectiva da transformação social, da preservação da Amazônia, para que se sustente em uma práxis efetiva, teoricamente e praticamente.

É “preciso traduzir as políticas públicas com engajamento, fazendo o papel indutor na interlocução política para que o Estado ouça os movimentos sociais em suas demandas” (TORRES, 2012b, p. 105), caso contrário continuará a se reproduzir as estruturas de poder que há longas datas têm se estabelecido na região, juntamente com o discurso de boas intenções que se limitam aos papéis e convenções de interesses dúbios.

O crescimento é necessário e, os povos tradicionais clamam por essa mudança, porém, é preciso pensar em um desenvolvimento com a participação dos povos da própria região, determinando um equilíbrio entre os processos de desenvolvimento e o ambiente, como já mencionado, um desenvolvimento sustentável, que caminhe paralelamente com os anseios e as necessidades dos povos tradicionais.

A natureza para os povos tradicionais se apresenta como uma dádiva dos deuses para que possam estabelecer formas diferenciadas de vidas na Amazônia, mas, sobretudo de uma relação permeada de respeito e com equidade, como mostra Vitória Régia (11 anos) em seu desenho.



Figura 13 – A mãe natureza (Vitória Régia, 11 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

O desenho apresentado incita uma reflexão sobre o modo de vida dos habitantes da Amazônia, imbricado às representações simbólicas da terra como mãe-natureza. Para Vitória Régia “a natureza é a mãe que protege e cuida de todas as crianças e as pessoas da terra” (grupo focal, 2014).

Nessa verdade, tem-se que a terra oferece alimentação, moradia, segurança para a vida, é a “força geradora de esperança, da alegria, do júbilo e da festa, por meio da qual os

povos tradicionais reverenciam a divindade com ritos de agradecimentos pela generosidade do roçado e da boa colheita” (TORRES, 2012b, p. 103), tornando-se também um elemento de fundamental importância para os povos tradicionais da Amazônia.

A comparação simbólica traduzida por Vitória Régia em seu desenho conduz a uma análise a partir da perspectiva de gênero, ou seja, das relações do homem e/ou da mulher com a natureza que engendram os modos de vida na Região Amazônica. Nesse caso, é a imagem, a práxis da mulher amazônica, que a diferencia do homem, merecendo destaque, no presente estudo, pela conotação que é dada pela criança.

Para Torres (2012b, p.107) a relação da mulher amazônica com a natureza é permeada por afetividade, compreendendo um “aspecto de sociabilidade que entrelaça razão e emoção, numa relação de pertença”. As mulheres desenvolvem práticas sociais na Amazônia de reciprocidade no que tange ao respeito, de cumplicidade que permitem enxergar a verdadeira harmonia entre o homem, a sociedade e natureza pelo aspecto de sua subjetivação que envolve capacidades “sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais. Essas qualidades estão entrelaçadas ao processo de compreender, perceber, dirigir e agir” (TORRES, 2012b, p. 112).

O aspecto afetivo predominante na subjetivação da mulher se apresenta como um paradoxo quanto a sua relação com a natureza, permitindo ao mesmo tempo, a percepção de processos de relações sociais de dominação e também de libertação com equidade e respeito.

Historicamente, a mulher na sociedade patriarcalista tem sido formada aos moldes de uma divisão sexual dos papéis de homem e de mulher; a mulher, sujeito frágil e delicada da esfera privada é a responsável pelas prendas domésticas, pelo cuidado com as crianças enquanto que ao homem, resta a esfera pública, a ele são reservados todos os direitos de poder sobre a mulher e a família, compreendendo então “uma estrutura de dominação estruturada pela sociedade patriarcal”. De acordo com Torres (2012b, p. 112) “os diferentes papéis de homem e de mulher influenciam também em suas ações com os elementais da natureza, rio, terra e floresta”.

A mãe natureza apresenta-se, simbolicamente, como aquela que cuida, ama, oferece proteção e garante a sobrevivência de seus filhos e filhas no mundo. As ações da mulher para com a natureza advêm de suas experiências de vida, de uma cultura nela traduzida que envolve uma “estreita conexão com o conceito de equilíbrio que envolve a relação mulher-terra, terra-vida, homem-mulher e homem-natureza” (TORRES, 2012b, p. 113), compreendendo então uma relação de afetividade de emoção, mas também racional, principalmente pelas constantes práticas de respeito recíproco de interação com a natureza.

Na discussão sobre o desenvolvimento sustentável na Amazônia, vale destacar, a contribuição dos estudos de gênero que enfatizam a singularidade e importância das ações da mulher no ambiente amazônico. Para Torres (2012b, p. 110) “são as mulheres que têm mais zelo pelo meio ambiente do que os homens”, pressupondo então um equilíbrio entre homem e a natureza, pois as “mulheres têm consciência dos riscos que a degradação ambiental representa para a vida dos comunitários” (IBIDEM, p. 111), de seus filhos, parentes e de si própria.

O desenho de Vitória Régia, por exemplo, é capaz de transmitir o valor da natureza para as crianças indígenas, as quais desde a mais tenra idade aprendem com o seu povo, a conservar o meio ambiente, bem como a praticar o devido respeito à grande mãe natureza.

O rio Solimões não é somente um curso de água estupendo e majestoso, mas o elemento primordial que caracteriza as populações indígenas e não indígenas de suas margens como “povo das águas”, na descrição de Porro (1995).

A interação da criança amazônica com o rio Solimões se dá desde o ventre de sua mãe pelo contato no ato de nadar, de realizar suas atividades domésticas, de banhar-se, de apanhar água. Desde muito cedo, aprendem a se relacionar com a natureza de forma harmoniosa, respeitando seus limites e conhecendo toda a sua dinâmica, dando continuidade ao ciclo de convivência e da vida no ambiente amazônico.

Os rios, igarapés, igapós e as águas não são somente recursos de subsistência, mas também uma constelação de mitos, lendas, tradição, elementos que possibilitam um imaginário peculiar, rico de experiências diversas principalmente no tocante às crianças.

Os traços do desenho da criança Ticuna contêm características naturais do rio, da fauna e flora, diferenciando-se daqueles das outras crianças, apresentando esta habilidade maior para o desenho. Acredita-se, com isso, que as crianças que tem menos contato com a natureza, tendem a imitar as figuras apreendidas pela memória a partir de suas experiências cotidianas, principalmente, com os livros didáticos escolares ou os desenhos animados televisivos.

Comprova-se tal assertiva, após perguntas feitas para Girassol, como: A água do rio Solimões tem a cor azul? E, Girassol, respondeu “Não”. Como novo questionamento, foi perguntado ainda à criança: Então, por que você o pintou dessa cor? Girassol, respondeu: “Ah, porque eu pinte o rio como eu sempre vejo na TV!” (Grupo focal, 2014).

Dessa maneira, percebe-se que o poder da mídia se faz presente na vida das crianças que, sem ter noção, vão sendo influenciadas em sua formação, retendo todo tipo de informação transmitida pela televisão, elegendo seus heróis humanos ou fictícios, com base

na imagem que é veiculada pela mídia televisiva. Ademais, vê-se que, mesmo distante dos centros urbanos, a criança não está isenta de ser alcançada pela imagem midiática.

Ao falar, embora que timidamente sobre seu desenho, Vitória Régia retrata o legado histórico do preconceito e da ideia estereotipada da realidade da Amazônia, principalmente dos povos tradicionais amazônicos. Estes, como sujeitos excluídos, são considerados, aos olhos de um Brasil que desconhece a si próprio, como pessoas empobrecidas, “primitivos”, objetos de curiosidade e produto de exportação, como sinalado por Medeiros (2000).

O estabelecimento das desigualdades sociais na Região ancora-se na lógica de que a “Amazônia vem sendo produzida como suporte de uma sociedade desigual e, por isso, reflexo de uma ordem socialmente determinada, onde se imbrica o modo de vida dos indivíduos, mas principalmente da sociedade desigual e injusta” (OLIVEIRA, 2007, p. 17-18).

A aceleração do capital econômico na Amazônia tem acirrado cada vez mais as injustiças sociais, as cobiças capitais, destruindo plantas e animais da região, alguns ainda desconhecidos pela ciência, assim como, povos tradicionais, conhecedores dos ricos ecossistemas da natureza, com isso prejudicado a vida de grupos sociais amazônicos e, conseqüentemente, vidas infantis, equilibrando-se no fio da navalha, ou seja, entre os diferentes impactos sociais.

As dificuldades para uma boa vida das crianças na Amazônia têm aumentado, justamente por ter se agravado, nos últimos trinta anos, os efeitos socioecológicos negativos, gerados pelo processo de ocupação econômica do espaço regional. Ou seja, a destruição da natureza na exploração das riquezas naturais vem abalando, significativamente, os modos tradicionais de vida das crianças e de trabalho na região.

Consequências de um desenvolvimento de segregação social, da destruição ambiental, de ruptura entre o homem, a natureza e a sociedade, além do estabelecimento de relações de poder entre dominantes e dominados relacionado à cultura, ao racismo e ao autoritarismo (SANTOS, 2004).

A floresta é para além da sua exuberância e imponência, o reflexo de uma diversidade de recursos naturais, os quais são de conhecimento e estão ao alcance dos povos tradicionais. Na perspectiva das crianças, principalmente, as indígenas, é também o lugar de muitos mistérios, perigos, mitos e de crenças, pois que retiram dela explicações para suas vidas cotidianas, especialmente quando se reportam aos personagens mitológicos que representam o bem e o mal, acrescenta Castro (2004), assim como extraem, os remédios caseiros para curar gripes, dores de barriga, que a mãe ou a avó preparam.

A floresta vai além da relevância da sua grandeza natural, de onde os povos tradicionais adquirem os recursos necessários à subsistência. Insere-se nesta discussão, o aspecto do imaginário social de nativos em função da riqueza mitológica, a qual também é real. De acordo com Torres (2012b, p. 103), “quer dizer, a misticidade dessas populações brota do terreno concreto das coisas materiais, conhecidas e vivenciadas”. Crenças, valores E mitos que fazem parte do processo de formação da criança e de sua relação com a natureza.

A terra aparece na linguagem das crianças como o seu maior bem, especialmente, para as indígenas, que se organizam socialmente em função desta. Nesse sentido, Martins (2012), ao investigar a participação das crianças em núcleos de colonizações no Brasil, conclui que a terra não é uma riqueza, ao menos no que diz respeito aos princípios capitalistas. A terra passa a ser, nesse caso, um espaço produtivo como um bem da família e, por conseguinte, de todo o grupo étnico na ótica coletiva de prover as necessidades, possuindo então, um valor ontológico.

Benatti (1994) explica que nesses espaços, é comum as famílias produtoras agrícolas construïrem um nível de solidariedade e coesão social consensualmente visando garantir a coletividade no âmbito das comunidades. A terra passa também a ser sinônimo de vida em todos os sentidos econômico-social, simbólico-espiritual e transcendental, caracterizando o homem amazônico.

A terra, portanto, é um elemento que constitui a natureza e a natureza do homem de forma consciente. Contudo, muito embora, se tenha em ambos os Estados Nacionais, Brasil e Colômbia Amazônicos, leis de proteção ambiental, é notório e preocupante o avanço da ocupação de espaços para a agropecuária, a exploração de madeira, a devastação da mata e a exploração de outros recursos naturais.

Na prática, a destruição em massa é um fato que afeta a água potável, elemento vital para o ser humano, inclusive, crianças. Um problema que compromete a forma de vida infantil dos grupos étnicos indígenas habituados com a vida na floresta, pois atinge os espaços de produção cultural infantil e muda o curso de suas brincadeiras. Uma situação que tem também influenciado o êxodo rural de famílias de comunidades tradicionais para os grandes centros capitais.

Galena *et al.* (1989) afirmam que na Colômbia não existe, por parte do Estado, um programa direto que incentive família e escola a educar as crianças para uma relação de respeito com a natureza, tendo em vista que os adultos são os primeiros a dar exemplo de destruição da natureza. Além disso, comprova-se a ausência da temática nos currículos

escolares tanto de escolas urbanas quanto rurais. Os incentivos se dão mais pela força contrária, instigando a destruição e a violência a animais, plantas e rios.

O estilo de vida das crianças amazônicas é definido por suas experiências construídas socialmente e cotidianamente. Suas relações e interações vão referendando práticas e representações, além de capacidades criativas, o que Bourdieu (2007) denomina de *habitus*, ou seja, as crianças apresentam especificidades advindas dos sentidos construídos em sua existência. Brincadeiras, interesses, percepções em desenhos e falas demonstram suas relações e atitudes ligadas às formas sociais de vida na comunidade em que estão inseridas.

Essa foi uma forma de perceber como as crianças sentem, percebem, constroem e reconstroem suas relações, seus saberes e a compreensão acerca das comunidades amazônicas a que pertencem, revelando que a natureza tem poderes que vão além dos poderes do homem, mesmo com toda a tecnologia desenvolvida.

Torres (2005, p. 18) considera difícil a ruptura entre,

[...] o homem, a natureza e a sociedade, posto que inexistente o homem amazônico em si mesmo, como também parece inexistente conceber a floresta e as culturas locais dissociadas das práticas sociais que a engendram os estilos de vida neste espaço regionalizado. Muitas dessas pretensões que pretenderam ser críticas tornaram-se a-históricas, de vez que o tripé natureza/ homem/sociedade transformou-se num valor balizador das relações sociais no universo amazônico.

Os povos amazônicos “têm na natureza uma grande referência. Dir-se-ia que a grande floresta, a terra e os rios representam o ponto de equilíbrio da própria vida.” (TORRES, 2005, p. 18). A cultura da criança amazônica retrata com muita clareza essa interdependência entre a natureza e o homem em suas realidades sociais, pois “os nativos conhecem o solo, a flora, a fauna, a cheia e a vazante dos rios, os períodos secos e chuvosos, os perigos que a mata apresenta, enfim, têm uma relação harmoniosa com a natureza adaptando-se a ela conforme suas leis” (IBIDEM, p. 19).

Leis que norteiam a compreensão do indivíduo, de sua espécie e de sua sociedade, articulada às demais sociedades e que se aproxima do que é ser criança amazônica. Nessa mesma linha de pensamento, Benchimol (2009, p. 17), defende que a Amazônia um “complexo cultural” e, como tal, emana um “conjunto tradicional de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearam a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos de recursos naturais extraídos da floresta”.

Destarte, imbuindo-se nessas razões não há como dissociar a vida das crianças amazônicas das dimensões materiais e simbólicas da vida, suas representações sociais, seu espírito imaginativo, suas diferentes formas de expressões, posto que, tudo isso forma um conjunto de elementos que são indispensáveis as suas vidas e permitem compreender os espaços sociais amazônicos por elas concebidos, com um suporte empírico pautado na multiplicidade de interpretações que contribuem para o entendimento de que na Amazônia existem diferentes infâncias e modos de ser criança.

2 A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA FRONTEIRA BRASIL/COLÔMBIA

Somos culpados de muitos erros e faltas, porém nosso pior crime é o abandono das crianças negando-lhes a fonte da vida. Muitas das coisas de que necessitamos podem esperar. A criança não pode. Agora é o momento em que seus ossos estão se formando seu sangue também o está e seus sentidos estão se desenvolvendo. A ela não podemos responder amanhã! Seu nome é hoje.

Gabriela Mistral

2.1 A criança e a sociologia da fronteira

Não é demasiado reafirmar a necessidade de que a criança precisa ser compreendida no processo de estruturação de sua infância. Escolas e famílias amparadas legalmente vêm se dedicando à formação da criança na perspectiva da construção de sua cidadania e conquista de seus direitos legais²⁸, reconhecendo esta como sujeito de direitos e, portanto, cidadã.

É inegável que mesmo com todos os progressos alcançados para a infância no sistema político, muitos obstáculos se impõem ao processo de formação da criança no Estado democrático de direito em tempos contemporâneos, dentre estes se destacam: a “desigualdade socioeconômica, que exclui e desrespeita milhares de pessoas num atentado violento contra a dignidade da pessoa” (RIBEIRO, 2011, p. 12), a injustiça social; o consumismo exacerbado; as discriminações culturais; o descompasso entre a ciência e a efetivação das políticas públicas para a criança e a infância; enfim, um mundo completamente adultocêntrico, que dificulta a autonomia e a participação da criança em seu grupo social.

²⁸ Constituem políticas sociais: os Programas de Assistência Emergencial para Crianças e Adolescentes, no período do pós-guerra na Europa, criado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), em Assembleia Geral de 1946; a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959; o Ano Internacional da Criança em 1979; a Criação e Consolidação de ONGs na década de 1980; a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, realizada em 20 de dezembro de 1989. Em âmbito nacional, acrescentam-se: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criada no Brasil em 1950; os Direitos da Criança e do Adolescente na Constituição Federal Brasileira (CF/1988) e, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Já a Colômbia apresentou como marco histórico específico: a criação do *Instituto Bienestar Familiar* (ICBF), em 1968; o estabelecimento, no ano de 1970, do Programa recomendado pela Organização Mundial de Saúde, vinculado ao *Instituto Bienestar Familiar* (ICBF), em atenção à primeira infância, principalmente, no quesito alimentação. Em 1979, o ICBF passa a atender para fortalecer a família e proteger as crianças. A Constituição de 1991 vem regulamentar a atualização do marco conceitual de proteção, da criança cidadã; Em 1996, a adequação legislativa do Código de Menor, de acordo com o documento do Plano Nacional de ação em favor da infância; A *Ley 1098* de 08 de novembro de 2006, denominada de *Código de La Infância y La Adolescencia*, rege todos os princípios de proteção, de direitos, cuidados e atenção com a criança colombiana.

Não obstante, os desafios são mais complexos ainda com relação à formação de crianças em área de fronteira. A dependência frente ao mundo do adulto constitui-se um dos maiores reducionismos que impede a formação plena, o desenvolvimento social e a autonomia da criança.

O adultocentrismo²⁹ é um dos principais temas nas discussões da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança e, muito tem contribuído para a percepção da criança como produtora de cultura independente do adulto.

Contudo, ainda muito questionável pelo adulto se a criança possui, efetivamente, capacidade perceptiva de mundo e de sociedade, o que leva à resistência em compreendê-la como um sujeito que cria e se recria em sua infância.

A fronteira, enquanto categoria de estudo, é pauta prioritária nos discursos desenvolvimentistas, suscitando diferentes indagações em diversas áreas do conhecimento na atualidade. O campo deste estudo está situado na fronteira seca que envolve Tabatinga, localidade com uma população estimada em 59.684 (cinquenta e nove mil seiscentos e oitenta e quatro) mil habitantes (IBGE, 2010) e Letícia, cidade colombiana que possui aproximadamente 39.667 (trinta e nove mil e seiscentos e sessenta e sete) mil habitantes (DANE, 2005).

Ambos os municípios possuem uma dinâmica territorial que abriga diversos fluxos, constituindo um conglomerado populacional binacional com cerca de 100 mil habitantes. Tabatinga e Letícia possuem inúmeras populações étnicas indígenas, todavia predomina o povo Ticuna, como maior grupo tradicional e, que influencia diretamente as interações sociais naquela área de fronteira.

A Tríplice Fronteira Amazônica não foge à regra de constituição das demais fronteiras no Brasil e no mundo e, que ao longo desses anos foram sendo estabelecidas por meio de decisões políticas, em acordos e/ou negociações entre países potências do Velho Continente na disputa por territórios. Os países que desta fazem parte, deixaram como legado um sistema social de opressão, submissão e de preconceito com relação aos saberes e conhecimentos locais, costumes, valores culturais, em um processo de exploração dos recursos naturais e das divisas da região.

A existência desses acordos políticos na fronteira amazônica data do período Pré-colonial, mas em maiores proporções se deu com o advento da economia gomífera, seguido

²⁹ Expressão utilizada para mostrar a relação de poder na forma autoritária, vertical, dos adultos para as crianças na sociedade, impedindo vontades e interesses destas, que os obedecem sem resistências. Nesta perspectiva, subestima-se a capacidade cognitiva das crianças.

da atividade da madeira, pelos Tratados de Demarcações Coloniais entre os países europeus, Espanha e Portugal. Eram, pois, consideradas terras de um mundo ainda desconhecido, o Novo Mundo, bem como de posseção de fronteiras pelo processo de expansão ultramarina.

O Amazonas e o município de Tabatinga, nessa área de fronteira, foram sendo definidos pelos sucessivos tratados entre as Coroas, espanhola e portuguesa, tal como o Tratado de Madri, em 1750, em que o território da fronteira foi demarcado pela concepção do “*uti possidetis* (a terra pertence a quem ocupa)” (SANTOS; SAMPAIO, 2002, p. 160).

A nova terra, Tabatinga, surge como ocupação da Coroa Portuguesa, a partir da Expedição de Pedro Teixeira, em 1637, em passagem pelo rio Solimões. Foi ratificada por Marechal Rondon, com o marco divisório na margem do Igarapé Santo Antônio, linha que divide Brasil e Colômbia. É somente um século e meio depois que Tabatinga passaria a pertencer definitivamente à Coroa Portuguesa.

De acordo com Steiman (2002, p. 61), Tabatinga aparece no recenseamento de “1840 como um povoado e, freguesia em 1850”. Em 1981, passa a integrar o município de São Paulo de Olivença, sede da Comarca do Alto Solimões. Anos depois, precisamente em 1938, com a criação do município de Benjamim Constant, torna-se distrito deste. E, mais tarde, tendo sido reconhecida a localidade como importante ponto estratégico militar, Tabatinga atinge a emancipação política, a partir do dia 27 de agosto de 1983, finalmente como município, com o apoio do então governador José Lindoso, do prefeito eleito à época Oscar Gomes da Silva e vice- prefeita Esmeralda Aparício Negreiro, bem como dos sete vereadores.

O nome Tabatinga é de origem indígena, proveniente da língua Tupi e, significa barro branco de muita viscosidade. O município encontra-se situado na região norte do Brasil, a Oeste do Estado do Amazonas, em meio à selva amazônica, à margem esquerda do Rio Solimões. Ocupa uma área de 3.239,3 Km², o que corresponde a 0,21% da área total do Estado do Amazonas, ou melhor, 1577.820,2 Km². Cerca de 90% da sua área territorial pertence à área indígena Ticuna, denominada de Eware³⁰.

Já Letícia, capital da província colombiana no Amazonas, foi fundada em 25 de abril de 1867 por peruanos que construíram o Forte Ramón Castilla, como “acampamento militar provisório, fruto do acordo de navegação e limite um pacto feito com o Brasil em 1851” (BOTIA, 2008, p. 124), para instalação de porto comercial, um empreendimento que foi entregue pela República Peruana à Colômbia em 1922.

³⁰ Terra Sagrada do Povo Ticuna, começo do mundo, de seu povo seus deuses, seu paraíso lugar protegido por animais, árvores e gente encantada (GRUBER, 1997).

Após dez anos de entrega do território, o Peru, em 1932 – por parte de loretanos da região de Loreto/Peru, inconformados com o Tratado de Salomón Lozano, firmado por ambos os países em 1922 e, ratificado pelo Congresso Peruano, em 1928 – provocou um conflito armado na tentativa de retomar o espaço territorial, ocasionando o refúgio de muitos colombianos para a cidade vizinha Tabatinga. Em 1933, a Colômbia recupera a posse de Letícia e, em 1934, a Comissão da Liga das Nações entrega formalmente o Trapézio³¹ Amazônico.

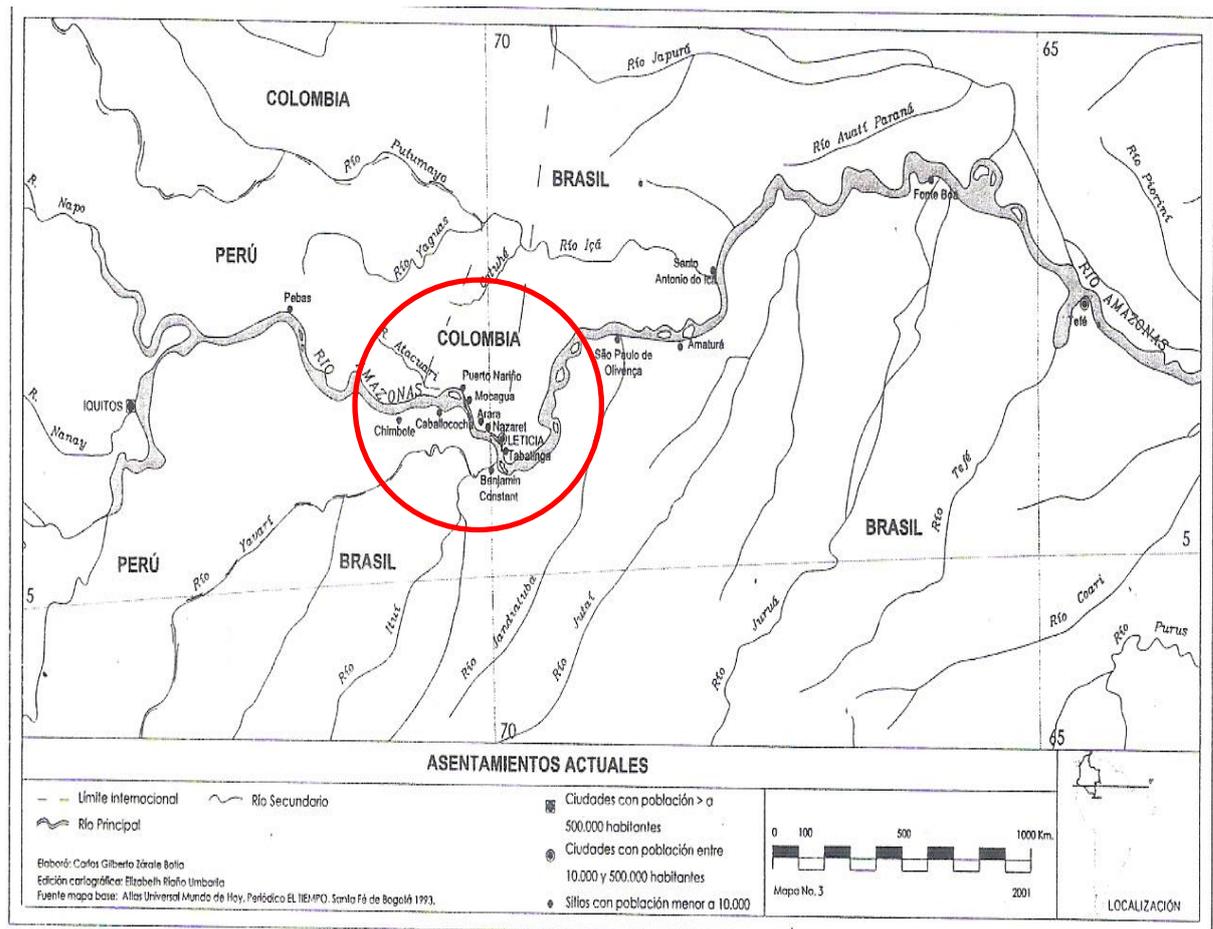


Figura 14 – Trapézio Amazônico no Alto Solimões no contexto da Bacia do rio Amazonas
Fonte: Botía (2001, p. 230)

Letícia foi essencial nos acordos e definições dos limites entre Colômbia e Peru. Tabatinga, por sua vez, esteve sempre no meio das disputas dos países ibéricos, sendo

³¹ O Trapézio Amazônico consiste na porção territorial que envolve os três países Brasil, Colômbia e Peru, constituindo a fronteira amazônica na microrregião do Alto Solimões. No tocante à Amazônia colombiana, a conquista do território ocorreu com o conflito entre os países, Colômbia e Peru, que redundou em acordos políticos estatais. Este trapézio é conhecido também como a Tríplice Fronteira Amazônica das três nações, usado simbolicamente pelas bandeiras dos países em repartições públicas e ou privadas pelos referidos países.

fundamental na definição do Trapézio Amazônico, configurando-se como um ponto estratégico para os dois países vizinhos.

A paisagem de Letícia data do início do século XX, descrita nos estudos de Acuña (2012, p. 100), é comparada como um “pequeno aldeamento, ou vilarejo, calculado com um pouco mais de 50 pessoas, com a presença de 14 cabanas cobertas de palhas”, o que torna esse vilarejo desinteressante aos olhos do governo peruano, bem como de outros países estrangeiros.

Percebe-se que essas cidades não nascem juntas, mas se encontram como resultado do crescimento econômico e demográfico, fortalecendo o laço entre elas e, transformando aquela região, hoje, em um contínuo urbano transfronteiriço. Na visão de Nogueira (2007a, p. 164), Tabatinga parece ser “o maior bairro de Letícia” e Letícia o “melhor bairro” de Tabatinga.

A constituição da fronteira Tabatinga e Letícia se apresenta como um processo de fronteirização que envolve uma compreensão binacional e trinacional. O espaço fronteiriço formado por Brasil e Colômbia adquire a definição de cidades gêmeas, pares, contíguas e, espacialmente definidas pela linha de fronteira seca, porém, descontínuas pelo limite do rio Solimões, que faz o limite fluvial lado a lado de ambas as cidades e suas respectivas nações com o Peru, imprimindo neste espaço diferentes tipos de relações e formando uma realidade social vivenciada por uma diversidade étnico-racial e cultural.

Diferentes classificações de fronteira foram sendo construídas. Friedrich Ratzel com uma observação mais orgânica, passando por Camille Vallaux, Jacques Ancel; Arthur Dix e outros estudiosos do passado, chegando até Michel Foucher, na atualidade, procuram inovar imprimindo um caráter subjetivo às fronteiras.

Para um melhor entendimento sobre os países de fronteira, neste estudo, buscou-se na geografia definições sobre a compreensão de espaço fronteiriço. Esse campo aborda diversos conceitos a respeito de cidade gêmea, como por exemplo: limite, borda, fronteira, zona e/ou área de fronteira e região fronteiriça, buscando dar conta de situar melhor a comunidade ou sociedade fronteiriça, objeto da pesquisa, ora apresentada.

Apesar de muitas vezes se considerar sinônimos os termos, fronteira e limite, há diferenças essenciais entres estes. Machado (1998) explica que a fronteira em sua origem histórica não esteve relacionada somente no sentido legal, político ou intelectual. A fronteira nasceu como um fenômeno da vida social de forma natural, espontânea, sinalizando a margem do mundo habitado.

Interessa menos, neste momento, a ideia de fronteira como lugar ou território, pois que relevante, na discussão proposta, é perceber a fronteira como fenômeno de vida social dentro

de um mundo habitado, sempre em construção pela sua dinamicidade, como um fator de integração e separação ao mesmo tempo, ou melhor, um lugar de comunicação e, por conseguinte, revestido de um caráter político.

O limite, assim, é um fator apenas de separação das unidades políticas soberanas, permanecendo como obstáculo fixo, sinalizando o fim daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial; concepção que leva a um processo absoluto de territorialização e, possibilita a constituição de um monopólio legítimo pelo,

[...] uso da força física, a capacidade exclusiva de forjar normas de trocas sociais reprodutivas (a moeda, os impostos), a capacidade de estruturar, de maneira singular, as formas de comunicação (a língua nacional), o sistema educativo, etc.; são elementos constitutivos da soberania do Estado, correspondendo ao território cujo controle efetivo é exercido pelo governo central (*o estado territorial*) (MACHADO, 1998, p. 42).

Machado (1998, p. 42) continua dizendo que os “marcos de fronteira” são, na verdade, símbolos que fazem lembrar o limite e que o limite não está ligado à presença de pessoas, “sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes de fronteira”.

Ao enfatizar a fronteira pelo olhar social ressalta-se o conceito de Albuquerque (2010, p. 50) no tocante à fronteira como espaço “privilegiado e antecipado da integração: espaço fronteiro, zona de influência, integração fronteiriça, comunidade e identidades fronteiriças ou comunidade transfronteiriças”.

Esse privilégio que guarda relação com a integração pela proximidade espacial de ligação entre os três países é nítido para quem vive na fronteira, conforme expressa o depoimento do professor da rede municipal do Ensino Fundamental: “Vejo a fronteira como um orgulho, até mesmo como uma referência. Pela forma como a gente sempre viveu nessa fronteira eu posso dizer que nós, que vivemos aqui, tomamos café no Brasil, almoçamos na Colômbia e jantamos no Peru” (Pedro, 32 anos, entrevista, 2014).

As integrações e/ou as próprias compreensões de zonas e/ou regiões de fronteira podem variar de acordo com as conjunturas políticas, econômicas e cambiais de cada país, o que torna a zona de fronteira instável. É interessante destacar que na zona de fronteira Amazônica o sentido de complementariedade de serviços influi de forma significativa na vida em sociedade.

A integração entre Tabatinga e Letícia com o Peru, enquadra-se em um nível mais elevado do fluxo de mobilidades sociais, sendo apontado por Nogueira (2007b, p. 34) como o

tipo denominado de “*sinapse*”, no qual existe um alto grau de interação entre os povos da fronteira, diferenciando-se dos outros tipos de interações que constituem fronteiras frias, caracterizado pela ideia de “*margem, zona de tampão*” onde as circulações entre as cidades tornam-se muito difíceis.

O fluxo diário entre os três países que formam a comunidade fronteiriça é permeado por diferentes relações sociais, sejam estas comerciais, familiares, de amizades, de trabalho, dentre outros. As pessoas entram e saem de cada país como se tivessem transitando em um mesmo bairro ou em uma mesma cidade. As características geográficas permitem a formação de uma comunidade transfronteiriça para além dos limites políticos por meio dos diferentes tipos de transportes oferecidos na região, terrestre e aquático.

As interações nessa comunidade fronteiriça se estabelecem entre os três países distintos em paralelo à dinâmica das circulações existentes, ligando às demais regiões e países.



Figura 15 – O rio “baladeira” que liga as três nações da fronteira (Jacinto, 11 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

Jacinto, ao falar sobre seu desenho, apresenta sua percepção sobre a fronteira por meio de um brinquedo muito usado, inclusive por ele próprio, conhecido na região como baladeira (estilingue). Na observação da figura, o Rio Solimões ganha forma de baladeira, dividindo e ligando os três países: Brasil, Peru e Colômbia, sobretudo, mostra a facilidade do triplo movimento pelo esticar e soltar o elástico da baladeira, o que faz ainda uma alusão ao

translado, que se dá em questão de minutos, uma vez que, ora ele está em Tabatinga, Benjamin Constant, Letícia outra em Santa Rosa – Peru.

A criança expõe a dinâmica da integração social por meio do “intercâmbio entre as fronteiras, pois somos vizinhos da Colômbia e do Peru” (grupo focal, 2014). Geograficamente os três países apresentados pelas cores de suas bandeiras que formam essa comunidade fronteiriça encontram-se localizados em um mesmo espaço, o da região do Amazonas, interligados pelo rio Solimões. O Amazonas, enquanto espaço também fronteiriço, está imbricado a cada país e ao Planeta, representado pelo formato do globo, o que permite compreender as “interações interescares em zona de fronteira” (STEIMAN, 2008, p. 68) e que ocorrem em dimensão local e global.

Nessa compreensão, admitem-se então os diferentes pontos de encontros que formam diversas comunidades ou zonas fronteiriças. Destacam-se entre estas, as que estão localizadas no meio dos limites dos países fronteiriços como, por exemplo, a comunidade, campo de pesquisa deste estudo, Santa Rosa. Essa localidade manifesta diferentes maneiras de construir o limite Tabatinga, Letícia e Peru, em suas formas de divisão do espaço, bem como de sua integração do espaço, juntamente com seus valores, costumes e organização social.

O intercâmbio entre as cidades gêmeas com as demais cidades e regiões nacionais e internacionais até os dias atuais acontece principalmente por via fluvial e aérea. O rio Solimões/Amazonas, ressaltado no desenho como elo entre os países, engendra maior possibilidade de transporte fluvial. Não há nenhum tipo de estrada que conecte as cidades gêmeas com outras regiões, o que intensifica ainda mais a união destas no Trapézio Amazônico. A distância é um complicador e, por muito tempo, foi utilizado como discurso para justificar o esquecimento de ambos os municípios pelos Estados-Nacionais correspondentes.

Ocorre que dessa interação das fronteiras amazônicas muitos aspectos podem ser analisados e, como visto, o que mais tem interessado ao Estado é o aspecto da fronteira como limite, frente de expansão ligado à ideia de desenvolvimento econômico. De tal forma, pode-se dizer que essas ações foram adotadas com o propósito de garantir a presença mais efetiva do Poder Público junto às fronteiras no combate às práticas ilícitas.

A fronteira, nesse sentido, origina-se da compreensão do estabelecimento do limite político-administrativo baseado no discurso da geopolítica e associado ao avanço da expansão do país, fato que interessa mais ao Estado e configura, sobremaneira, a ideia da vida da criança no fio da navalha entre os diferentes interesses políticos de afirmação das identidades nações.

Concorda-se que os limites firmados historicamente não podem ser ignorados, ou melhor, suprimidos nesta abordagem, contudo, faz-se necessário mostrar o outro lado da moeda, a partir do limite, ou seja, a fisionomia das pessoas de nações e etnias diferentes que dão vida às cidades gêmeas com as relações estabelecidas na zona de fronteira. Relações que espacialmente se expressam por meio de mecanismos simbólicos que manifestam semelhanças, diferenças e conflitos entre os Estados e ignorados por estes, mas, sobretudo, representam a comunidade fronteiriça com uma organização social caracterizada pela cultura híbrida na região, portanto, muito além dos limites fixos determinados.

A cidade fronteiriça, nesse sentido, expressa a realidade concreta das coisas e ao mesmo tempo, do imaginário da reflexão e construção, ocupando lugar junto à memória e do esquecimento, do passado e do futuro, das alegrias e das frustrações. É também o espaço do acúmulo frenético, de progresso e de decadência. Revela-se, pois, a cidade fronteiriça, como uma metáfora da condição humana, na medida em que se encontram elementos participantes dos paradigmas essenciais do viver humano na diversidade sociocultural. Um cenário espacial de vários acontecimentos na forma de “uma rede dentro da qual se podem traçar múltiplos percursos e extrair conclusões múltiplas e ramificadas” (CALVINO, 1990, p. 85-86).

O encontro das duas cidades é demarcado por diferentes maneiras no que tange a efetivação dos limites, como por exemplo: marcas, monumentos, trilhas e caminhos que demonstram as diversas formas de espaço e, ao mesmo tempo, sinalizam à ideia de articulação entre as cidades pares e demais cidades vizinhas, assim como, com as cidades da mesorregião do Alto Solimões.

No encontro entre a Avenida da Amizade (Tabatinga) e a Avenida Internacional (Letícia) existe um monumento da fronteira com as bandeiras das duas Nações que é um dos mais expressivos limites implantados por ambas as cidades. As placas nos idiomas, português espanhol, simbolizam a integração entre essas cidades gêmeas na Amazônia, o que visivelmente é percebido por quem segue em qualquer direção.



Figura 16 – Limite seco que liga as cidades gêmeas Tabatinga e Letícia
Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

O acesso mais frequente entre Tabatinga e Letícia é a Avenida da Amizade. Essa avenida tem início no aeroporto de Tabatinga e termina dentro de Letícia. “Quando se adentra na cidade de Letícia, logo as diferenças entre os dois tipos de colonização, portuguesa e hispânica, saltam aos olhos” (SILVA, 2008, p. 2).

Bourdieu (2007) assinala que as fronteiras (enquanto borda, limite) são produtos de ações jurídicas artificiais vinculadas a disputa pelo poder. A vontade política é capaz de construir diferenças culturais em contextos históricos parecidos, ou melhor, semelhantes, que podem ou não permitir a “política da boa vizinhança”.

Dessa forma, os limites políticos e jurídicos das soberanias nacionais são compreendidos como território de disputas, barreiras, passagens e terras de ninguém. Ressalte-se que as fronteiras nacionais estão em movimento constante, influenciadas pelos fluxos migratórios, estratégias geopolíticas, economia e culturas de determinados países, uns sobre os outros e por diversas formas de circulação de mercadorias nos espaços fronteiriços, o que torna complexa a tentativa de controle pelo Estado.

A fronteira vista em sentido aberto, inconclusa e, que se produz mediante diversos olhares, apresenta-se como um espaço cultural de grandes possibilidades. Concebe-se, assim, a fronteira política em sentido amplo, que não pode ser reduzido ao mero fato dos limites físicos e/ou acordos firmados entre os Estados-Nações. Isso implica em compreender o estabelecimento das relações sociais, econômicas e culturais que articulam trocas entre a soberania territorial, “junto com os imaginários, as práticas e os costumes entrelaçados na construção da coletividade diferenciada e que coincidindo com o Estado se pode entender como nacionais” (MOTTA, 2011, p. 201). Para o vereador Albertino Obando (59 anos), um dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa, a fronteira permite a:

Oportunidade de se fazer novos amigos e de conhecer países com potenciais turísticos bem diversificados, podendo-se desfrutar um pouco de tudo que o outro país oferece até culinárias exóticas. Em Letícia, são oferecidos até três voos diariamente com menos de duas horas de duração para a capital da Colômbia Bogotá. Por outro lado, do caudaloso rio Solimões, assim chamado por nós brasileiros, encontra-se a comunidade peruana de Santa Rosa, que permite o acesso a grandes centros urbanos usando embarcações ou mesmo voos semanais de Letícia para Iquitos, a capital amazonense peruana e, de lá para Lima, a capital da República, em poucas horas (entrevista, 2014).

As relações sociais ultrapassam os limites físicos e fixos da fronteira amazônica e constroem uma coletividade. O turismo, o comércio, assim como, a culinária são bens simbólicos de trocas, câmbios e/ou intercâmbios, que predominam no pensamento social fronteiriço e vão tomando proporções diferentes à medida que umas influenciam as outras, pelas diferentes culturas e costumes que se encontram e se constroem novas.

Os círculos de amizades envolvendo as diferentes nacionalidades se manifestam e vão se estreitando em outras relações. A mistura por meio de uniões oficiais e não oficiais formam membros binacionais, selando a miscigenação cultural tanto no Brasil, pelas diferentes matrizes étnicas, quanto na Região Amazônica, também colombiana e peruana, tendo em vista, que o “processo cultural do povoamento e ocupação humana da Amazônia teve como característica principal a multidiversidade de povos e nações” (BENCHIMOL, 2009, p. 19).

A culinária fronteiriça, lembrada pelo vereador Albertino Obando, é um dos exemplos de intercâmbio cultural que mais ocorre na região. A mistura de ingredientes transforma novos tipos de comidas e, por mais que o nome do prato permaneça, os temperos diferentes vão sendo acrescidos e dando outros sabores inigualáveis e transformando-se em alimentos básicos na região. Um bom exemplo disso é o tradicional tacate³², que agrada o paladar de muitas pessoas, desde crianças a idosos, sendo inclusive, o prato predileto de uma significativa parcela das crianças ouvidas neste estudo.

A culinária, historicamente, tem demonstrado um grande apreço pela diversidade cultural de comidas, bem como despertou o grande interesse pela comida e pelo ato de comer. Para Mintz (2001, p. 31), “é o que atrai rapidamente a atenção de um estranho como a maneira que se come: o que, onde, como e com que frequência comemos e, como sentimos em relação à comida”.

Comportamentos relativos à comida ligam-se diretamente ao sentido, à compreensão do próprio indivíduo e de sua identidade social, o que serve para todos os seres humanos. Nesse caso, também para as crianças que vão adquirindo um gosto cultural alimentar diverso, pela mistura dos mais diferentes ingredientes alimentares.

A formação da criança encontra-se imbricada aos conceitos da psicologia do desenvolvimento humano sociocultural. Para Vygotsky (1984), as crianças desde o

³² Iguaria composta de farinha com banana comprida, pacovã ou peruana, mais conhecida na região. Tem origem indígena. Comporta formas diferentes de influência das três Nações. Tanto pode ser servida no café, almoço ou jantar. É uma refeição completa, principalmente, quando se mistura outros ingredientes de valor proteico como carnes do mato, charques, ovos, toucinhos de porcos.

nascimento estão em constante interação com o mundo e com os adultos, os quais prontamente procuram incorporá-las as suas relações e a sua cultura.

A criança vai se formando pelas condições biológicas, mas principalmente, sociais e culturais, o que leva à formação de suas identidades individuais e coletivas pelo processo de mediação³³ e pelas relações, há um afeto mútuo entre criança e adulto.

Na perspectiva interacionista vygotskyniana, a formação da criança deve ocorrer com o desenvolvimento humano de forma geral, que remete para a sua reprodução interpretativa³⁴, proporcionando sua inserção na sociedade e no mundo, pelas relações sociais, pela mediação simbólica no compartilhamento dos signos e seus significados culturalmente construídos.

A criança vive na fronteira a diversidade cultural, o sentimento de união estabelecido entre os países, um dos mais fortes sentimentos que move as relações sociais na comunidade *locus* desta pesquisa. Os desenhos revelam as experiências de vidas e sua formação inserida nesse contexto, conforme mostra o desenho de Angélica:



Figura 17 – As caras da fronteira: Brasil, Colômbia e Peru (Angélica, 9 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

³³ Conceito que compreende a pessoa como um ser ativo nos diferentes contextos culturais e históricos, definindo a importância do trabalho e o uso dos instrumentos (linguagem e pensamento). O instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem, que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. A mediação ocorre na interação homem/ambiente pelo uso de instrumentos com os signos (linguagem, escrita, sistemas numéricos e outros). É a possibilidade de o homem, enquanto sujeito do conhecimento, ter acesso mediado pelo real, por meio de dois aspectos complementares: o processo de representação (capacidade imaginativa, criativa do homem) e o cultural que fornece ao sujeito os sistemas simbólicos entre sujeito e objeto de conhecimento. Cf. Vygostky (1984).

³⁴ Por meio da reprodução interpretativa, a criança se integra à sociedade, reproduzindo e produzindo culturas. Elas não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural, as crianças são circunscritas pela reprodução cultural, são afetadas pelas sociedades e culturas nas quais estão inseridas e são membros. É um complexo reprodutivo-produtivo que por meio de suas criatividade as crianças vão obtendo informações do mundo adulto para a sua própria cultura, pressupondo que estas também se autossocializam (CORSARO, 2011).

Apesar de a fronteira ser lembrada pelas crianças por meio das simbologias nacionais, nesse caso, as bandeiras do Brasil, Colômbia e Peru, elas apresentam de forma viva essa interação pelos rostos desenhados nas cores de cada país. As caras representam as vidas vividas em uma relação dinâmica, o que mostra uma percepção da fronteira para além dos limites físicos.

A diversidade sociocultural e étnica é vivida na comunidade fronteiriça de forma tão intensa por todas as gerações que suas culturas passam a se constituir um intrínseco emaranhado. Um emaranhado, segundo Geertz (1989a), que forma uma teia de significados culturais. O que permite dizer que a formação da criança nesse espaço sofre influências das diferentes culturas.

A percepção de fronteira por parte das crianças implica a concepção de cultura como algo real, que faz parte dessas populações fronteiriças. Uma cultura construída por pessoas concretas, existentes, que habitam o mesmo espaço geográfico e que tem na sua produção cultural, uma autorealização humana.

Da mesma forma que os adultos, as crianças percebem a cultura como um elemento singular dessa comunidade fronteiriça. A troca cultural configura-se em aprendizado e enriquecimento na fronteira, passando a fazer parte da vida de cada um.

Pode-se constatar tal fato pelas trocas de mercadorias, “[...] bens simbólicos que cruzam fronteiras com uma grande velocidade e dinamismo, como é o caso dos ritmos musicais, cujo gosto varia de acordo com a faixa etária” (SILVA, 2008, p. 7).

Esses bens simbólicos são valorizados pelas crianças quando se referem às brincadeiras que são reinventadas nas diferentes formas de brincar, como quando jogam petecas ou soltam pipas, brincadeiras mais praticadas pelos meninos. As meninas brincam de casinha e reproduzem normas de convivência, tanto de uma determinada nação quanto de outras.

Um dos sujeitos desta pesquisa (representante do CREAS³⁵) concebe a fronteira nos seguintes termos:

Eu sinto a fronteira pela mistura de idiomas, de pessoas e, principalmente, de culturas diferentes. Nós vivemos isso aqui com a cultura peruana, a colombiana, a nossa brasileira e ainda as culturas indígenas, que muitas vezes não dá para saber a origem de determinada coisa, principalmente quando nos referimos à nossa comida (Alice, 25 anos, entrevista, 2014).

³⁵ Centro de Referência Especializado de Assistência Social, vinculado à Secretaria Municipal de Ação Social de Tabatinga. Tem a função de atender e proteger de forma especial as famílias, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, de ameaça e violação dos direitos.

O sentir da fronteira pela mistura de idiomas é uma característica dessa comunidade fronteiriça. As línguas mais predominantes nas relações sociais são: a espanhola, a portuguesa e a indígena ticuna, que enriquecem a formação social e cultural de maneira singular, na medida em que permitem perceber a mistura dos diferentes povos que convivem nesta localidade.

Uma realidade que supõe a interdependência entre os conceitos: língua, cultura e identidade. De acordo com Coelho e Mesquista (2013, p. 25) a língua é um dos aspectos sociais por meio do qual “a cultura se constitui e é difundida e, é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação”. É, pois, aspecto fundamental da formação de um povo; a língua é o fator de excelência das nações.

A língua de acordo com Bakhtin (1997, p. 36), é compreendida como “fenômeno ideológico por excelência [...], o modo mais puro e sensível de relação social”. Ou seja, é o fator central da sociabilidade que possibilita ao indivíduo influenciar ou ser influenciado pelo outro, exercer seu papel social na sociedade, relacionar-se, participar na construção de conhecimentos e da cultura, enfim, permite a constituição do homem como ser social, político e ideológico.

Além do mais, as línguas se constituem também como a alma da formação dos fronteiriços amazônicos dentro dessa realidade social. Para Gambini (2000, p. 161), a língua é um milagre da “psique, no Brasil foram criadas mais de mil variações, cada uma lastreada em períodos longuíssimos de tempo, verdadeira enciclopédia de mitos, imagens e sentidos, e isso se chama alma”.

As línguas misturadas assumem singularidade e diferenças na comunidade fronteiriça, na medida em que uma não anula a outra, pois que integra e separa os sujeitos fronteiriços. Isso é perceptível nas atitudes das pessoas em suas relações diárias que, dependendo do espaço social em que se encontram (Letícia ou Tabatinga), usam uma das línguas para se comunicar ou exprimir valorações de identidades nacionais e de reconhecimento da união e da separação das cidades.

As diferenças entre os dois países são percebidos nos sentimentos e valores que os habitantes deixam transparecer sobre determinada língua: português e/ou espanhol. As identidades nacionais das crianças na comunidade fronteiriça não correspondem a 100% de uma só identidade nacional. A dupla nacionalidade tanto de crianças, jovens e adultos é fato. Uma das mães entrevistadas que se identifica brasileira e colombiana, considera: “minha filha tem três anos e ela tem dupla nacionalidade, o pai dela é colombiano, o que permitiu eu

registrar-la em Letícia e eu, brasileira, com os meus documentos brasileiros registrei também minha filha em Tabatinga” (Paola, 30 anos, entrevista, 2014).

O fato é que a identidade nacional das crianças adquire situação plural na medida em que elas se sentem ao mesmo tempo, brasileiras, colombianas e/ou peruanas. Processualmente, vivem constantemente as diferentes identidades nacionais em seus lares e/ou na sociedade de modo geral. Vanucchi (1999, p. 42) assevera que é “luta e, ao mesmo tempo, pacto. É continuidade e ruptura. Supõe o velho e incorpora o novo. Compõem-se do mesmo e do outro. Envolvem conflitos e interesses, como também bases comuns para o entendimento grupal”.

As diferentes identidades nacionais vão configurando o processo de formação da criança na fronteira amazônica indo além da identidade fixa, formal e documentada. A nacionalidade diz respeito ao sentimento de pertença construído no âmbito social pelas várias culturas locais, que se produz e reproduz sentidos e significados. Santos (1994, p. 31) explica que as culturas não são rígidas, nem tampouco imutáveis, são “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”. Assim, cotidianamente vão sofrendo alterações de acordo com as mudanças que ocorrem no contexto histórico-social. São culturas dialogadas, imprimindo uma lógica particular em face de seu contexto social, histórico.

Trata-se então de uma cultura inscrita pela diversidade, como afirma Morin (2003, p. 57):

O duplo fenômeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, alimentos indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras.

Nesse espaço, onde se imprimem os mais diversos modos de viver, de se produzir, de estar e de ser, propagando-se e amalgamando-se diversas culturas, identidades e relações, o território então, é um campo de conflitos, estes gerados pelas diferentes maneiras de se apropriá-lo e de se vivê-lo. A fronteira constitui-se um espaço, ainda não estruturado, que gera novas realidades e formas de relações sociais, sobretudo onde são produzidas diferentes maneiras de pensar e agir a respeito da formação social das crianças.

Na voz das crianças moradoras de Tabatinga, a fronteira é percebida quando elas têm a oportunidade de se divertirem na principal Praça de Letícia, Santander, em frente à

Prefeitura, pois “na praça dá pra gente brincar no balanço, no escorrega, é muito legal quando a gente vai pra lá. Ou, então ir para o Cafamaz³⁶ tomar banho e brincar nos brinquedos!” (Margarida, 07 anos, grupo focal, 2014).

A praça por ser um espaço público e frequentado com mais facilidade por muitas crianças tabatingenses. Margarida teve oportunidade de ir ao Cafamaz, enquanto espaço privado, por ser filha de militar, o acesso é permitindo com o pagamento de entradas para utilização de todo o espaço de lazer.

O lazer para a criança em Tabatinga se constitui como um direito e ao mesmo tempo uma reivindicação dela como sujeito. Quando em Tabatinga as oportunidades de lazer para as crianças no setor público tornam-se escassas, restringindo-se a espaços oferecidos pelo setor privado, dos quais nem todas têm condições de acesso, é em Letícia que algumas crianças encontram a oportunidade de brincar em espaços públicos.

Muito embora, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 garantam o lazer como um direito social da criança, conquistado na perspectiva do desenvolvimento pleno, acaba por ser ineficaz na medida em que há poucos aparelhos destinados ao lazer dos infantes.

O lazer e sua gestão por meio de políticas públicas é objeto de reivindicação por parte de adultos e seus segmentos. No que tange o lazer para a criança, as práticas políticas desenvolvidas pelos órgãos governamentais e não-governamentais são baseadas em conceitos que subalternizam os infantes com um regime de dominação do mundo adulto patriarcal, em detrimento da produção da infância como constructo social.

O lazer, no sentido de brincar, toma proporções que são singulares e indispensáveis para o desenvolvimento humano integral da criança. O brincar, a brincadeira para a criança leva ao aprimoramento e engrandecimento de suas habilidades pelo processo de reprodução interpretativa no convívio social.

A brincadeira exerce uma função essencial na vida da criança. O brincar proporciona atividades de prazer de forma livre em que a criança mesma pode criar, ou melhor, inventar ações que dão a ela. “Experiências de prazer muito mais intensas do que certos brinquedos [...] incentivos que são eficazes para colocá-la em ação” (VYGOTSKY, 1984, p. 121-122).

As ações por meio da brincadeira levam as crianças a estabelecerem novas relações e combinações. A criança revira o objeto pelo avesso e, assim revela a possibilidade de criar, aprender, construir regras de convivência social, desenvolvendo um espírito de cidadania.

³⁶ Uma espécie de parque aquático que contém alguns brinquedos infantis. Espaço restrito a associados como os militares que funciona de forma privada para a comunidade fronteiriça.

Compreende-se o lazer como um dos aspectos relevantes na concepção da infância, da vida da criança como sujeito de direitos.

De tal modo que a negligência ao lazer à criança é uma forma de negação dela como sujeito, de sua história ou histórias culturais a serem construídas e produzidas. A não disponibilização do lazer à criança a leva a construir, reconstruir e a transformar os espaços disponíveis em sua localidade para atender seus objetivos de brincar, criando novas formas e sentidos a espaços ociosos, abandonados ou pouco frequentados pelos adultos.

As crianças da comunidade fronteira, ao mesmo tempo, que são influenciadas por uma paisagem urbana metropolitana na mesorregião do Alto Solimões, vivem aspectos da realidade interiorana, o que amplia o processo de formação e o universo cultural simbólico. Durante entrevista, uma das mães tabatinguense pontuou:

Gosto daqui pelos aspectos da vida no interior. É mais fácil para criar meus filhos, de fazer amizades e de ir trabalhar por ser mais perto, muitas vezes é bem melhor do que na cidade grande que tudo é muito longe. A gente tem mais dificuldade na cidade grande do que no interior (Maria, 35 anos, entrevista, 2014).

A vida das crianças em Tabatinga e Letícia é matizada por aspectos da vida interiorana, se diferenciando dos centros e capitais metropolitanos. São valores culturais tradicionais que a caracteriza, em uma relação mais próxima com os vizinhos e o meio ambiente, conservando raízes culturais e identitárias.

A vida interiorana compreendida é aquela vivida nas comunidades tradicionais com suas peculiaridades. De acordo com Wagley (1988, p. 44), todas as comunidades de uma área “compartilham a herança cultural da região e, cada uma delas é uma manifestação local das possíveis interpretações de padrões e instituições regionais”.

O aspecto da vida interiorana é retratado pelas crianças em seus desenhos. A forte característica de região fronteira é percebida nos laços afetivos entre as três nações Brasil, Colômbia e Peru. A criança entende sua vida entrelaçada aos valores tradicionais da Amazônia, com a economia agrária e a pesca, seja para o comércio ou para a subsistência.

Vale ressaltar que as crianças percebem esse entrelaçamento dos valores socioculturais vividos pelos grupos das três nações. A vida ligada aos aspectos da subsistência pela economia agrária e do pescado, envolve, sobretudo, as relações sociais dos países que compõem este trapézio amazônico, cada grupo social desenvolve suas práticas culturais a

partir de princípios específicos ligados às suas identidades nacionais, bem como elementos de outras realidades, dinamizando e principalmente diversificando os saberes locais.



Figura 18 – A casinha de fazer a farinhada (Bastão do Imperador, 11 anos).

Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2014.

Bastão do Imperador (11 anos) concebe a fronteira tendo por base a simbologia nacional, evidenciando as paisagens amazônicas e os elementos que compõem a vida como a floresta, os rios, os animais que são comuns nos três países. Descreve suas diversas atividades no seio familiar, anunciando: “aí onde está a casinha é onde fazemos a farinha. Eu ajudo a carregar e descascar a macaxeira” (Bastão do Imperador, grupo focal, 2014).

A fronteira é refletida por Bastão do Imperador na diversidade cultural e nas relações que ultrapassam as barreiras físicas nacionais. Com o pai que é peruano e a mãe brasileira, da etnia indígena Ticuna, Bastão do Imperador vive e constrói diariamente suas práticas sociais, sendo levado, certamente, à ampliação de novos conhecimentos e saberes que vão fazendo parte de sua formação, tal como acontece com as demais crianças.

As pessoas que vivem nas comunidades tradicionais fazem suas escolhas e constroem suas identidades pelas suas experiências e, de acordo com suas realidades sociais e culturais. Conforme Bourdieu (1983, p. 65) são “disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciação e de ações”.

Contudo, há pessoas de outros Estados do país, como militares, funcionários públicos federais que são inseridas em Tabatinga para assumir determinadas funções em órgãos

públicos federais e/ou estaduais e chegam com uma imagem preconceituosa sobre a região. A fronteira é compreendida por estes indivíduos como local de sofrimento, uma região não civilizada e sem perspectivas para crianças, de forma que preferem não trazer as famílias ou matricular crianças em determinadas escolas particulares e/ou localizadas nas proximidades da área militar.

Nesse caso, as crianças da fronteira passam a ser outros estranhos que não apresentam características sociais civilizadas para a convivência com as crianças vindas de outras regiões. Martins (2012, p. 10) se refere à alteridade nos seguintes termos:

Refiro-me à alteridade e à particular visibilidade do *outro*, daquele que ainda não se confunde conosco nem é reconhecido pelos diferentes grupos sociais como constitutivo do *nós*. Refiro-me, também à liminaridade própria dessa situação, a um modo de viver no limite, na fronteira, e às ambiguidades que dela decorrem.

De fato, a vida da criança e sua formação na fronteira encontram-se imbricadas em aspectos que são positivos e negativos. O modo de vida que possibilita a construção de valores socioculturais tradicionais e diversos das crianças em suas relações sociais, experienciadas nas brincadeiras que não fazem mais parte da realidade de outras infâncias, pode ser considerado como variável positiva.

Quanto aos aspectos negativos, destacam-se os problemas sociais fronteiriços que atingem diretamente as crianças tendo em vista a vulnerabilidade social, na qual estão submetidas. A criança vista como o outro estranho não contribui para o avanço da infância, em que as crianças devam ser vistas como sujeitos participantes na sociedade e produtoras de culturas em sua especificidade como infantes.

2.2 Os problemas da fronteira e as fronteiras dos problemas

A condição de geminação das cidades de Tabatinga e Leticia faz da fronteira um espaço em que as diferenças se evidenciam e são geradoras de conflitos culturais e sociais. Também as distâncias se estreitam e as diferenças passam por um processo de reelaboração, de forma que a fronteira tona-se o divisor de águas para a construção de novas relações que ultrapassam as barreiras.

Para quem vive na fronteira, a ideia dos limites geográficos não representa necessariamente o estabelecimento do fim das relações sociais, mas também não se deve deixar de perceber a existência de muitos estabelecimentos de limites políticos.

Os problemas em uma realidade social nacional são de ordens diversas. Nas regiões de fronteiras, muitos deles ultrapassam as barreiras físicas e tornam-se problemas das nações envolvidas e, muitas das resoluções são paralisadas pelas fronteiras das diferentes concepções do limite político estatal nacional.

Ao se inquirir sobre os problemas sociais vivenciados pelos sujeitos entrevistados, inúmeras situações foram elencadas em diversos aspectos e dimensões da comunidade fronteiriça. Atenta-se, no entanto, para os mais pronunciados e, que sem delongas, logo eram evocados, como é o caso do narcotráfico.

A questão do problema na fronteira é complicada e o pior de tudo é que muitas das vezes nós vereadores ficamos de mãos atadas por não termos as reivindicações atendidas. São professores, pais de famílias que nos procuram em nossos gabinetes trazendo várias problemáticas. Eu acredito que todos os municípios que se localizam em fronteira tinham que ter os serviços de forma mais adequada, especial, porque é na fronteira que entra droga, é na fronteira que entra armas. Muitas crianças em nossa realidade ficam vulneráveis pela questão do narcotráfico (Zilmar Abreu, 66 anos, entrevista, 2014).

Desenhar uma geografia do narcotráfico na fronteira não é tão simples, pois não há, evidentemente, dados concretos de atividades ilegais. O que geralmente a mídia e órgãos competentes revelam são os atos de apreensão de drogas nos aeroportos e/ou portos fluviais. Também há denúncias, suspeitas de pessoas envolvidas no tráfico, assim como sobre o alto índice de mortes pelo narcotráfico. Essas informações inculcam diariamente, seja em lugares públicos e/ou em instituições privadas de órgãos competentes, gerando uma preocupação sobre a importância do controle do tráfico.

A ideia de fronteira controlada permite ao Estado brasileiro dispor de policiais federais “cujo encargo principal é a repressão ao tráfico de drogas e o controle de entrada e saída de estrangeiros” (NOGUEIRA, 2007a, p. 172). Existem postos de fiscalizações em terra e ao longo do rio Solimões, responsáveis pelas revistas dos passageiros que se deslocam com destino à capital do estado Amazonas, servindo aos propósitos de defesa nacional.

Não obstante, há muitas dificuldades são encontradas pelas políticas de defesas para garantir ações mais presentes e efetivas do Poder Público no que diz respeito ao enfrentamento das redes ilegais do narcotráfico.

O sentido da defesa nacional, resultado de uma construção histórica da região fronteira como divisor de soberanias, de luta e conquista de poder, como limite das leis de proteção e punição do Estado de suas populações e produções, do estabelecimento da ordem e das leis, deixa um saldo negativo em que não se poderia ter outra imagem senão a de rotular a fronteira como o “lugar em que vicejam as contravenções, o contrabando, a rota de fuga, a saída ou entrada daqueles que infringem a lei e a ordem em seus respectivos Estados” (NOGUEIRA, 2007b, p. 29-30).

A segurança em nome da defesa torna-se, de acordo com um dos pais entrevistados, “impotente por mais que tenhamos em Tabatinga todo o aparato de segurança do Estado no município como Delegacia de Polícia Civil, Federal e batalhão do Exército Militar os problemas de drogas e contrabandos continuam” (Mateus, 34 anos, entrevista, 2014).

Diariamente, é possível acompanhar os desafios da luta contra as drogas (MACHADO, 2011), em que raras são as ocorrências de apreensões de traficantes e muitas são as dificuldades efetivas pela dimensão geográfica da região e falta de condições de recursos humanos e materiais para que os órgãos responsáveis possam realizar as ações com mais eficiência.

A fala do vereador Zilmar Abreu sinaliza para dois fatos que merecem atenção. A primeira refere-se aos problemas gerados pela entrada de drogas nos municípios, o que leva a uma constatação da fácil circulação dentro da comunidade fronteira; há, portanto, um comércio internacional ilegal de drogas e, o segundo ponto, diz respeito às armas. Ou seja, o aumento da criminalidade por consequência do uso, comércio e vítimas fatais, em face da facilidade da aquisição de armas de fogo.

A entrada e a saída de arma ocorrem por conta do difícil controle, principalmente, no quesito de estrangeiros, considerando que há um fluxo migratório dinâmico de pessoas que se fixam de maneira legal e/ou ilegal no município de Tabatinga. Outra razão que evidencia tal problemática é a localização estratégica da Região Amazônica como rota e elo com outros países latino-americanos.

O vereador Albertino Obando acredita que “a invasão discriminada e descontrolada de estrangeiros trazendo nas malas apenas a esperança de prosperidade, mas que desembarcam carregados de problemas de saúde, de moradia, de educação, emprego e até mesmo cidadania” (Albertino Obando, entrevista, 2014), fazendo surgir inúmeras outras situações de problemas de ordem social.

O estabelecimento dos limites fixados na fronteira entra em contradição com a mobilização constante de pessoas, tornando complicado o controle de estrangeiros para as

entidades estatais. Albuquerque (2010, p. 51-52), em seus estudos sobre a fronteira, opina que os estrangeiros imigrantes que aparentemente estão como “provisórios em uma determinada sociedade receptora, mantêm variados elos culturais e sentimentais com suas nações de origem, mas geralmente se tornam permanentes e se integram de diferentes formas a uma nova nação”.

A imigração peruana em maior fluxo para Tabatinga acontece por diversos fatores, dentre estes: as condições socioeconômicas, a perspectiva de melhoria de qualidade de vida, a aproximação dos lugares, o poder de atração de emprego, o comércio, a facilidade de saída do município pelo transporte fluvial mais econômico para a capital do Estado e outros Estados brasileiros. Na mesma linha, Samias e Souza (2009, p. 4) acrescentam:

Por iniciativa pessoal, pela busca de melhores condições de vida e de trabalho por parte dos que imigram, ou ainda para fugir de perseguições ou discriminações por motivos religiosos ou políticos, com ânimo permanente ou temporário e com intenção de trabalho ou residência. Por sua vez, não deve ser confundido com a emigração que é um ato, um fenômeno espontâneo de deixar seu local de residência para se estabelecer numa outra região ou nação.

Na perspectiva de Oliveira (2006, p. 3), o movimento migratório na zona fronteira também é uma necessidade do mundo globalizado em que os países industrializados demandam a necessidade de “mão-de-obra barata e sem qualificação para agricultura, alimentação, construção, indústria têxtil, serviços domésticos e cuidados com os doentes, idosos e crianças. Em muitas realidades, cabem aos migrantes os chamados trabalhos sujos, perigosos, difíceis, exigentes e indesejáveis”.

Os motivos se justificam pela constante mobilidade de estrangeiros na fronteira. Dos conflitos armados, pela política de opressão, principalmente, na Colômbia, surgem muitos *desplazados*³⁷ e, em muitos casos estes se “esquivam de uma apresentação oficial nos postos da fronteira brasileira porque, historicamente, a Polícia Federal, com seus agentes de fronteira, passou a ser identificada como a ‘linha dura’” (OLIVEIRA, 2006, p. 12). A pobreza e o processo acelerado da urbanização dentre outros também fazem parte do conjunto das motivações desse processo migratório.

³⁷ Termo espanhol sem tradução para o português. Os sujeitos colombianos ouvidos se reportam à palavra para referir-se às vítimas diretas da violência dos conflitos internos na Colômbia entre as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) e o Exército, muitos se refugiam para escapar da morte e das ameaças constantes nos territórios que estão dominados pelos narcotraficantes. Geralmente são famílias camponesas que se encontram na fronteira do fogo cruzado e ainda pessoas que foram recrutadas pelas facções e que não querem se desprender, os quais passam a enfrentar constantemente severas perseguições e ameaças, levando a buscar refúgios em países mais próximos, neste caso, Tabatinga.

Ao mesmo tempo em que o sentido de familiaridade se apresenta como uma forma de enriquecimento das relações sociais entre as diferentes nações, o contrário também acontece. O estrangeiro passa a ser “um estranho no ninho”, o outro, um ser diferente que incomoda. Esses estrangeiros, com suas carências e necessidades vêm somar-se aos problemas da comunidade receptora, principalmente no tocante ao tráfico de drogas e à vulnerabilidade social de pobreza.

As crianças em condição ilegal que acompanham suas famílias ficam muito mais vulneráveis, tendo em vista, que passam maior parte do tempo, sozinhas sob os cuidados de um irmão ou alguma outra criança pouco mais velha, enquanto os adultos vão trabalhar. Fato que eleva o índice de impactos negativos sobre a estrutura familiar, haja vista a submissão ao trabalho escravo e o trabalho no tráfico, que envolve tanto adultos como crianças.

Esse impacto negativo na estrutura familiar por causa de membros usuários é preocupante. O vício em drogas é um dos fortes motivos de apelo aos vereadores para que se tenha um tratamento especializado a dependentes químicos na fronteira. Mais grave ainda, é o consumo precoce das drogas por crianças e adolescentes, o que tem sido bastante comum em Tabatinga. Conforme os dados³⁸ do Conselho Tutelar de Tabatinga, no ano de 2013, registrou-se um número de 05 (cinco) casos e, em 2014, subiu para 15 (quinze), um crescimento significativo.

Em famílias que possuem usuários, estes acabam tornando-se péssimos exemplos às crianças, influenciando e, muitas vezes, incentivando as experiências do uso drogas. A coordenadora do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) de Tabatinga relatou que:

A vó de uma criança, cujo pai é usuário de drogas veio pedir ajuda. Segundo a avó, a criança já tinha sido reprovada na escola, e eu estou acompanhado o caso, não como psicóloga que não é minha função, mas como orientadora, por meio de conversas e, depois o encaminhamos para o CREAS para ser acompanhado mais de perto. A criança diz que não quer ser igual ao pai dele, mais acaba fazendo o mesmo, pois ele já acompanhou o pai na compra e presenciou várias vezes ele usando drogas (Joana, 27 anos, entrevista, 2014).

De acordo como Vygotsky (1984), o processo de mediação leva o indivíduo ao seu processo de desenvolvimento sociocultural. Por outro lado, pode levar à consolidação de práticas mediadoras de influências negativas em suas formações, sobretudo ações

³⁸ Dados que constam nos relatórios de 2013 e 2014 do Conselho Tutelar de Tabatinga, obtidos durante a pesquisa de campo em 2014 e 2015.

inconsequentes por parte de adultos que podem levar a negação dos direitos das crianças de viver a sua cidadania infantil.

A Amazônia brasileira, nos últimos anos, passou a ser inserida, cada vez mais insistentemente, na mídia de comunicação, sobretudo no noticiário nacional, pelas questões das drogas, como a descoberta de “plantios, refinarias e aeroportos clandestinos, a prisão de traficantes e apreensão de drogas, enfim, indícios claros da inserção regional nas rotas do narcotráfico” (MIRANDA, 1992, p. 72).

Justifica-se assim, que “o recente processo internacional de repressão ao narcotráfico tenha forçado a geração de novas áreas de cultivo, novas rotas de tráficos e novos mercados consumidores, em áreas policialmente menos controladas” (MIRANDA, 1992, p. 72).

A proximidade da Amazônia brasileira a países tradicionalmente produtores das drogas, bem como a concentrada e acelerada expansão demográfica urbana, por uma precária vigilância de defesa territorial, além da pobreza que reina entre seus habitantes, tem contribuído significativamente com o panorama da inserção da Amazônia nas questões do narcotráfico. Um processo que envolve muitas pessoas e de diferentes gerações.

De acordo com Miranda (1992, p. 72-73):

Este processo parece envolver cada vez mais crianças em seu bojo. Por motivações econômicas, emocionais e/ou sociais, elas envolvem-se cada vez mais facilmente por este caminho: crianças que são inseridas no narcotráfico que lhes rende mais que qualquer ocupação tradicional; crianças que vão à rua batalhar o auto sustento, o lar que não possuem, a identificação social de que necessitam, a auto afirmação indispensável a sua individualidade, e encontram nas drogas o dinheiro rápido e fácil, a fuga da realidade adversa, o prazer socialmente negado, a segurança pessoal inacessível em termos reais, a identificação social com os seus iguais e, até mesmo a resistência para trabalhos fisicamente desgastantes.

A entrada de armas de fogo na fronteira aponta para a existência da criminalidade na região, envolvendo todas as gerações. Em Tabatinga, crianças menores de 12 anos de idade estão, cada vez mais, envolvidas nos crimes de furtos e assaltos. Os números indicam que em 2013, o percentual cresceu de 6,25% para 14,28%³⁹ de crianças que praticaram tais crimes.

No entanto, as crianças são vítimas de um sistema social de um mundo completamente marcado por valores destruidores da humanidade (BARRETO, 2012),

³⁹ Dados obtidos formalmente por este estudo junto à Delegacia da Polícia Civil do município de Tabatinga. A porcentagem apresentada baseia-se no número de casos registrados pela delegacia e refere-se ao envolvimento de crianças e adolescentes, menores de 17 anos, para que se tenha um parâmetro indicativo dos tipos de casos da criminalidade e negligências que acomete, especificamente, o público infanto-juvenil. No ano de 2013, foram notificados 96 casos e no ano de 2014, um total de 98, em ambos os anos os casos foram classificados 10 tipos de ocorrências.

havendo uma inversão de valores sociais. Cedo, conhecem o mundo das drogas e a lei da vida ilícita, seja como usuários ou na criminalidade.

O número de crianças e adolescentes, usuários de drogas, em Tabatinga, foi notificado pelo Conselho Tutelar nos dois anos consecutivos 2013 e 2014, apresentando um percentual de 2,0% das 991 situações de ocorrências no município. Um dado que causa séria inquietação, haja vista que se tem uma maior facilidade de aquisição de drogas na fronteira e, dessa forma, torna maior a possibilidade de crianças e adolescentes figurarem como usuários, pois, “não há, praticamente, uma família em Tabatinga que não tenha um de seus membros envolvidos no narcotráfico” (BECKER, 2009, p. 62), o que compromete a formação da criança na fronteira considerando que a família é o pilar da educação desta no processo.

As crianças e ou adolescentes usuários de drogas e sem recursos para custear o vício, acabam enveredando por caminhos tortuosos e perigosos. Para Miranda (1992, p. 73):

Marginais da prostituição, dos roubos, furtos e outros desvios de conduta, ampliados em suas vulnerabilidades físicas emocionais, já originalmente precárias, gerando, história e subterraneamente, uma instabilidade social que hoje, aflora às portas da sociedade regional e, por isso, passa a ser percebida, temida e denunciada.

O tráfico de drogas na região gera problemas extremamente complexos e revela diferentes formas de envolvimento das pessoas que se encontram na linha da vulnerabilidade social. Funciona como uma grande matriz de problemas que gera outras filiais de situações problemáticas ilegais, expondo as pessoas a situações difíceis, complexas e contraditórias.

O narcotráfico na fronteira tem deixado graves sequelas e não está sendo combatido com a devida atenção. O Estado, por sua vez, encontra-se completamente ausente a essas questões. De forma que a criminalidade pelo tráfico de drogas tem sido visto por muitos cidadãos tabatinguenses como uma:

Criminalidade em rede, por ser a mais pura e verdadeira situação que gera a maioria dos nossos problemas nesta região, é a causa de muitos embates, uma vez que, além de trabalhar com coisas erradas, as mulas⁴⁰ tentam burlar a confiança que os patrões traficantes dão a elas, estabelecendo-se o caos em homicídios que fazem muitas vítimas e, com isso, surgem outros problemas sociais que acabam desestruturando muitas famílias em nosso município. Infelizmente, as coisas mudaram, os homens ambicionaram o poder paralelo e, através das drogas passaram a disputar espaço com os poderes constituídos (Albertino Obando, entrevista, 2014).

⁴⁰ Pessoas que servem como transportadores ilegais de entorpecentes nesta zona fronteiriça.

Para Becker (2009, p. 65-66), novos interesses são constituídos na perspectiva das regiões fronteiriças amazônicas que se justificam pelas questões de segurança internacional, vinculadas ao meio ambiente, aos direitos humanos e ao tráfico de drogas, questões que “provocam a interferência e o apoio operacional, financeiro e político de organizações internacionais, que, atuando em redes globais, possuem expressivo poder de mobilização da opinião pública mundial, além de terem fortes influências mundiais, de agências financiadoras”.

O narcotráfico na fronteira amazônica é um tema bastante complexo e, está intimamente, ligado às possibilidades da facilidade de rota que caracteriza a região, bem como pelo fato da existência de redes de tráficos ilícitos resultantes das drogas e sua contribuição com a economia global (MACHADO, 2011). Situação que ameniza o lado negativo dessa economia, ou seja, há uma inversão de valor, fortalecendo sobremaneira as ações de contrabando e tráficos na região.

O contexto da mesorregião do Alto Solimões, onde se localiza essa zona de fronteira, apresenta uma infraestrutura social que, de certo modo, encontra-se afetada pela criminalidade em rede. O baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) engendra um considerável número de pessoas analfabetas, padrões de vidas precárias vinculadas à pobreza, alto custo de vida na região, carência de empregos, pouco acesso à saúde e à educação, baixos salários e, incertezas trabalhistas pelo subemprego, pela exploração do trabalho, onde o trabalho ilegal torna-se a tábua de salvação no imenso rio Solimões.

A formação da criança na fronteira, principalmente, a que vive na linha da pobreza, encontra-se associada a uma construção da criança como um corpo de trabalho compelido pelas condições de sobrevivência que as levam a se inserirem desde a mais tenra idade no processo de trabalho de exploração infantil.

No entanto, logicamente a problemática, não atinge todas as crianças, mas considera-se que a maior parte. Segundo dados sobre o índice de crianças pobres em Tabatinga, o IBGE (2010) apontou que do total de 8.455 (oito mil, quatrocentos e cinquenta e cinco) crianças, pelo menos, 7.128 (sete mil, cento e vinte e oito) são crianças em situação de pobreza, o que corresponde a 84,3% do total. Vale ressaltar ainda, que de acordo com o atendimento da Pastoral da Criança, no ano de 2014, foram registradas 544 (quinhentos e quarenta e quatro) crianças pobres acompanhadas⁴¹ e atendidas.

⁴¹ Informação da Pastoral da Criança no Relatório de Metas e Coberturas, Abrangência por níveis e Coordenação Setorial, trimestre do ano de 2014.

É latente no município de Tabatinga, o fato de que as classes sociais médias e altas são praticamente inexistentes, sobressaem-se no município as camadas mais baixas, subalternizadas, compreendendo mais da metade da população. Diante dessa realidade, se impõem as condições de trabalho infantil, deixando mais vulneráveis as crianças para a criminalidade na comunidade fronteiriça, que em maior ou maior intensidade, vão se desdobrando em diferentes tarefas laborais, diariamente.

É dessa forma que as crianças vão assumindo aspectos adultocêntricos no tempo de ser criança e viver a infância com seus direitos negados (SARMENTO, 2009). A condição da pobreza infantil coloca as crianças em situação de extrema vulnerabilidade social. Tabatinga e Letícia, como municípios, reúnem os pré-requisitos de maiores cidades urbanas da Mesorregião do Alto Solimões.

Para Nogueira (2004, p. 2), “esta fronteira é, deste modo, o principal centro de convergência de toda uma rede no interior do Amazonas, já sendo denominada na década de 1940 por Lísias Rodrigues, como *punctun dolens*, ou ponto doloroso, lugar merecedor de atenção do Estado-Nacional”.

A vida da criança e sua formação no contexto da pobreza se tornam mais complexas acompanhadas dos diversos tipos de negligências, de abandonos e, principalmente, sujeitas à exploração do trabalho infantil. Enquadra-se de sobremaneira nos esquemas e práticas de crimes contra a criança. Engendramento de “docilidade e de técnicas antigas e novas” (FOUCAULT, 2012, p. 132) construídas pelas relações de poder do adulto sobre a criança. A vulnerabilidade social em que se encontram essas crianças as torna corpos fáceis de manipulação e de exploração para atividades lícitas e ilícitas.

Chama atenção o fato de que não se tem uma notificação de maior incidência quanto ao trabalho infantil no município de Tabatinga. Dados do CREAS, no ano de 2013, indicam 22 casos, ou seja, 25,58% dos 86 acompanhados pela Instituição e, em Letícia nos documentos emitidos pelo ICBF nada consta nos relatos. A impressão é de que a prática do trabalho infantil na região é quase zero, tanto porque não se ouve falar e não se comenta.

Ignorar a exploração do trabalho infantil é consentir com a criminalidade organizada. De acordo com Vilani (2010, p. 37) “reconhecemos concretamente em fatos do nosso cotidiano, expostos aos nossos olhos no dia a dia, terminamos por legitimar a prática de exploração da mão de obra infantil, ao mesmo tempo em que na teoria a rejeitamos. Encaramos como natural, banal” (VILANI, 2010, p. 37).

O corpo de trabalho infantil que serve aos propósitos econômicos, os quais roubam a infância das crianças se encontram metamorfoseados e/ou camuflados aos olhos da sociedade,

como afirma um dos pais entrevistados: “Claramente o tráfico de humano, exploração sexual e a exploração do trabalho de crianças. Essa rede criminosa apesar de ainda não ter sido focado pelas autoridades políticas, pois a atividade é dissimulada, o que não facilita sua percepção, ações que estão devorando nossas crianças e jovens da fronteira” (Mateus, 34 anos, entrevista, 2014).

Neste contexto, muitas das explorações do trabalho infantil acontecem, porém, escamoteadas, seja de maneira legal ou ilegal. Um dos trabalhos da criança é o de cuidadores de moto, constatado, principalmente, na Feira de Tabatinga e no Porto, onde os movimentos são maiores e é pouco notado.

Nem todas as crianças ficam tempo integral, mas dentre elas tem aquelas que não frequentam a escola, que não contam com tempo para realizar suas atividades como crianças e que já tem um discurso pronto que não caracteriza esse tipo de exploração. Comprova-se isso pela fala de Crisântemo (10 anos), por exemplo, em que o mesmo diz: “Eu venho todos os dias, pela manhã e a tarde eu vou para a escola. Faço isso para ajudar a minha vó a comprar as coisas para mim, mas eu não trabalho não!” (Grupo focal, 2014).

Crisântemo, por mais que tenha dito que vai a escola, é uma das crianças que se encontra excluída desse direito. Observou-se, durante a pesquisa, que ele se encontrava todos os dias em determinados locais, tanto pela parte da manhã como da tarde, sempre com um papelão na mão para proteção das selas das motos, por um período significativo prejudicial às frequências exigidas pela escola.

Entretanto, a atividade de Crisântemo é um tipo de trabalho contínuo de responsabilidade adulta, o que implica diretamente em suas atividades de criança, em descumprimento à Lei nº 10.097/2000, que prevê a proibição do trabalho do menor de 14 anos no país.

Nesse cenário se enquadram as crianças vendedoras de gasolina em banquinhas que ficam na frente de suas casas e trabalhando no lixão da cidade; comércios informais, característicos do subemprego, comum na região por não haver muitos postos de gasolinas e também para se vender a gasolina comprada no Peru, que é mais barata e lucrativa para os vendedores.

As gasolinas são vendidas em garrafas descartáveis de refrigerantes de dois litros, chegando a custar R\$ 7,00 (sete reais) a R\$ 8,00 (oito reais), em garrafas de vidro e, R\$ 3,00 (três) em média, com um litro, produtos manuseados de forma muito prejudicial à saúde, pois essas garrafas são cheias e puxadas por meio de uma mangueira.

Trabalhos que apresentam tipicamente os agravos à saúde infantil, os quais são pouco visíveis, na medida em que suas sequelas aparecem somente durante a vida adulta, mas no período da infância, ficam subnotificadas, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho – OIT (2007).

A real dimensão do problema acaba sendo inexistente, o que dificulta seriamente o desenvolvimento de políticas de saúde que colaborem para a erradicação do trabalho infantil e a proteção do trabalho de crianças e adolescentes.

O problema do trabalho infantil no Brasil é histórico. A exploração de mão de obra infantil remete aos tempos coloniais, período cuja principal relação social de produção se dava pela escravidão. A escravidão de crianças tanto no Brasil, de acordo com Mott (1979), quanto na Colômbia (MORALES, 1990) foi, de modo geral, compreendido de forma bem cruel.

No Brasil, Mott (1979) descreve passagens por intermédio da literatura de viajantes no país, datada a partir da metade do século XIX, época em que a escravidão predominou tanto no meio urbano quanto rural e, no tempo que a maioria das crianças encontradas no Rio de Janeiro originava-se da África.

Para Mott (1979), a baixa taxa de crianças, filhas de escravos nascidos no Brasil, ocorria por vários motivos: más condições de vida dos escravos, vida desumana, alta mortalidade infantil pela inanição, falta de cuidados, abandono pelas mães parturientes por terem que voltar ao trabalho, bem como à baixa fertilidade das mulheres escravas e à prática de infanticídio como forma de libertação dos filhos e filhas da escravidão.

Com esse mesmo raciocínio, Morales (1990) descreve as condições de maus tratos tantos dos escravos adultos como das crianças, enfatizando o infanticídio de escravos, o exaustivo trabalho doméstico e a condição das crianças escravas como mercadoria perante os adultos que apresentavam um valor bem inferior, pois quanto menos idade menor era o valor.

Carvalho (2008) aponta que somente após a abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, foram idealizados projetos políticos de construção de identidade nacional pautados no modelo de civilização e desenvolvimento das grandes nações europeias pelas elites do país, o que caracterizou um crescimento significativo de crianças abandonadas e trabalhadoras de ruas levando em consideração a própria subsistência.

O trabalho infantil no contexto da rua expõe as crianças à violência e ao mundo da marginalidade (LUSK; MADON, 1993; MARQUES, 2001), sinalizando que estas utilizam a maior parte de seu tempo em atividades laborais, com a finalidade de auferir renda para a sua

família e própria sobrevivência. A estruturação das estratégias de trabalho é diversificada pela participação familiar e pelos tipos de atividades desenvolvidas na rua.

A figura a seguir expõe uma das formas de trabalho infantil que acontece na região fronteiriça, se enquadrando, perfeitamente, nos esquemas da utilização da criança na contribuição da renda familiar.



Figura 19 – Crianças vendendo mel de abelha em Letícia – AM
Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

Da mesma forma e concepção do trabalho como simples colaboração, encontram-se crianças em Letícia como vendedores ambulantes de mel de abelhas. Todos os dias elas saem pra vender mel. Contudo, em Letícia como existe uma polícia especializada na infância e adolescência, a inibição é maior, o que faz com que as vendas aconteçam em bairros, ruas diferentes e, principalmente, em Tabatinga, onde se sentem mais livres para o trabalho, pois o policiamento é mais ausente.

Geralmente essas crianças andam com mochilas e guardam dentro as garrafas de vidros contendo mel, que custa em média de R\$ 10,00 a 15,00. A aparência das crianças já denota suas carências econômicas e a necessidade de subsistência, o que as obriga a se empenhar ao máximo para vender seus produtos. Muitas vezes, é um mel de péssima qualidade, alterado pelos adultos e que as crianças são obrigadas a vender, mas que é mais difícil, pois a população local consegue identificar com maior clareza o produto e acaba não comprando.

O ambiente do lixão é altamente nocivo ao desenvolvimento saudável da criança. Traz complicações sérias à saúde. Crianças doentes já foram identificadas pelo CRAS,

encaminhada ao CREAS para acompanhamento familiar e ao hospital para tratamento médico de tuberculose e outras doenças do aparelho respiratório, adquiridas pela forte umidade do lugar.

Doenças que têm feito muitas vítimas, segundo informações da Coordenadoria de Vigilância Epidemiológica vinculada à Secretaria Municipal de Saúde de Tabatinga (SEMSA) chegaram a 45 casos de óbito, nos anos de 2013 e 2014.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (2007), os impactos das atividades laborais de catação de resíduos em lixões são causados por um conjunto de cargas de trabalhos no ambiente, bem como por condições de trabalho que podem se materializar em doenças e sérios acidentes durante as práticas de catação.

Crianças e adolescentes são os que ficam mais em desvantagens frente aos adultos pela exigência da força física durante a tarefa. A catação de resíduos no lixão é uma atividade de trabalho perigosa, insalubre e penosa, levando à possibilidade acentuada de intoxicações alimentares, infecções respiratórias, anemias, desidratações entre outras.

A prática de trabalho de coleta de lixo tem crescido no meio das crianças dos 08 aos 12 anos incompletos, principalmente, no bairro de Santa Rosa, localizada entre Tabatinga e Letícia, que permite o acesso direto às estradas do lixão.

A renda desse trabalho torna-se um atrativo pela facilidade de aquisição de um valor irrisório aos olhos dos adultos, mas para as crianças é suficiente para comprar bombons, pequenos brinquedos, refrigerantes, biscoitos e outros.

A permissão dos adultos se dá por uma percepção da prática como pedagógica, em que é melhor a criança estar trabalhando do que estar ociosa, sem fazer nada, só brincando, como assegura uma das mães entrevistadas:

Só uma das minhas filhas que trabalha no lixão. Ela tem 10 anos, já é grandinha. Toda tarde ela vai fazer a coleta, porque de manhã tem escola. Pega umas sacolas de plásticos, ou arranja por lá mesmo pra juntar as coisas e traz para casa. Ela gosta de ir para juntar o dinheirinho dela e comprar o que eu não posso dar, é melhor assim do que está na rua ou em casa sem fazer nada ou só brincando. Ela compra pão pra jantar, compra doces essas coisas que criança gosta (Tereza, 29 anos, entrevista, 2014).

A justificativa da aceitação da mãe do trabalho da filha apresenta-se como uma conformação da família pelo fato de não ter as devidas condições para manter os próprios filhos, eximindo-se de uma culpa que não é só dela e, sim, da sociedade que constrói essa realidade para as crianças. Assim, a mãe forma um pensamento menos doloroso para si, o que

é ensinado e apreendido pela filha, a ideia de que se deve trabalhar duro para “ser alguém na vida”, justificando tal sofrimento pela emancipação econômica.

Para Cruz e Assunção (2008), as atividades laborais das crianças nas ruas são organizadas coletivamente em equipes familiares ou equipes organizadas por laços de vizinhança. No caso relatado pela mãe, vê-se que a família declara-se consciente do trabalho de sua filha, ficando implícitos também os danos à saúde. Um resultado que aponta para:

A influência das famílias e da comunidade na execução das atividades e a mobilização de estratégias, visando alcançar os objetivos de trabalho. Esse comportamento expressa a aceitação e a participação familiar e da sociedade na estruturação do trabalho infantil. Porém a exposição à violência não é minimizada pela participação dos genitores, tampouco pela constituição de uma suposta rede de solidariedade. Não se vislumbram possibilidades educativas, dado às condições de trabalho, incompatíveis com a idade dos sujeitos (CRUZ; ASSUNÇÃO, 2008, p. 131).

Oliveira e Robazzi (2001) abordam a pobreza como um fator inegável para a prática do trabalho infantil, a extensão em que as crianças e adolescentes são induzidas a trabalhar é também determinada pelo sistema de produção e pela correspondente estrutura do mercado de trabalho. A inserção dos adultos da família no trabalho informal e precário, com remuneração baixa, forçam crianças e adolescentes a contribuírem com o trabalho para suprir as necessidades familiares.

O trabalho infantil, nesse caso, passa a ser um fenômeno de natureza complexa, com dimensões relacionadas às situações de pobreza, de desigualdade e exclusão social. Portanto, “quanto menor a renda familiar dos adultos, maior a proporção da contribuição de crianças e adolescentes à renda familiar total [...] e maior a jornada de trabalho infanto-juvenil” (FACCHINI *et al.*, 2003, p. 953).

Em Tabatinga, tem se revelado timidamente diferentes formas de exploração do trabalho infantil na criminalidade organizada. O aliciamento de menores para a comercialização de drogas no município em troca dos interesses da criança é uma das novas formas, conforme relato da agente institucional do CRAS:

Tivemos um caso aqui de uma criança que vive mais na rua do que em casa. Essa criança de 10 anos todos os dias após sua mãe sair para trabalhar ele ia para a rua. Ao investigarmos a situação dele descobrimos que passava a maior parte do seu tempo em uma *Lan House* perto. Sabíamos que a criança não tinha dinheiro pra ficar jogando, então como conseguia pagar as horas? Por um de seus desenhos ele nos apresentou o Paisa, a pessoa dono do estabelecimento, o qual concedia as horas, em troca a criança tinha que entregar as “balinhas”, ou seja, as trouxinhas das drogas. A criança era

instruída a entregar, sendo usada como mula, em troca de um valor insignificante (Alice, 27 anos, entrevista, 2014).

As crianças principalmente são alvos perfeitos para servirem como mulas⁴² no contrabando de drogas nesta fronteira. O sentimento de inocência gerado no adulto ao ver uma criança, faz com que livrem muitos adultos das suspeitas de estarem traficando drogas. Neste caso as crianças são usadas como válvulas de escapes, ao mesmo tempo em que suas vidas estão sendo negligenciadas pelo poder dos adultos sobre elas.

O pensamento social dominante é o de que a criança é tutelada literalmente pelo adulto, o qual tem o pleno poder de mando e desmando sobre ela, por ser ainda imatura em suas faculdades intelectuais. Ideias arraigadas nas teorias predominantes psicológicas modernas. Para Sarmiento (2003, p. 2-3):

O imaginário infantil é concebido como a expressão de um *déficit* - as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia o *déficit* é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o *a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. (SARMENTO, 2003, p. 2-3).

Um pensamento de total exclusão da criança como sujeito, em que na região “cada patrício enriquecido quer ser o patrão e cada patrão aspira às glórias de um mandato que lhe dê além de riqueza o poder de determinar o destino alheio” (RIBEIRO, 1995, p. 208), as crianças, nesta perspectiva, ficam subjugadas ao poder de adultos que as usam como mero objetos em prol da criminalidade ilegal, como o comércio sexual, a prostituição infantil e para o corpo de trabalho⁴³ infantil no sentido da exploração, tanto em detrimento das condições socioeconômicas das famílias quanto do crime organizado nesta fronteira.

⁴² São as que servem de aviãozinho. Essa informação surgiu também durante o 1º Fórum Comunitário pelo UNICEF, realizado pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente em Tabatinga – AM, em 30 de julho de 2014. O contexto das mulas de crianças citadas no Fórum diz respeito àqueles usados em embarcações com destino a capital do Estado, em que a Polícia Federal já encontrou drogas no meio de brinquedos que se encontravam com crianças, bem como junto com suas coisas.

⁴³ Aqui se considera o corpo de trabalho infantil no sentido da exploração da criança que a alija exacerbadamente do tempo de viver a sua infância, ou seja, usufruir dos seus direitos como sujeito social em ter educação escolar, oportunidade de se divertir, uma saúde que lhe proporcione um bom desenvolvimento integral no âmbito da sociedade. O trabalho dentro das condições da criança é uma forma de produção cultural, bem como de sua influência e participação social, levando-a a se sentir útil como qualquer outra pessoa jovem ou adulta em seu meio social, proporcionando o princípio da dignidade e autorealização.

Outras violações dos direitos das crianças como consequência do tráfico na fronteira descortinam situações desumanas, chocante e invisibilidade de muitas crianças vítimas na fronteira como a questão da violência sexual tratada por Fernandez (2012). Exemplos como o de crianças reféns em troca de pagamento de dívidas, ou de crimes passionais, presença durante assassinato, crianças raptadas por pais e levados para os países vizinhos, crianças fugitivas pelo envolvimento dos pais com o tráfico, enfrentando sérios problemas infantis como traumas e danos psicológicos principalmente os afetivos/emocionais.

A naturalização e banalização como consequências na vida da criança se configuram crimes que violam seus próprios direitos. São constantes as relações das crianças com os assuntos sobre mortes por acerto de contas. Em Tabatinga “costuma-se dizer que cada bala tem nome e endereço certo” (Albertino Obando, entrevista, 2014). Muitas crianças são obrigadas pelos laços afetivos a contribuir com as fugas de irmão, pai, mãe, parente, ou conhecido seja da polícia ou de bandidos.

As perdas de adultos nas famílias para o tráfico acarretam desestrutura familiar. A ausência das mulheres mães leva ao abandono total da criança, compondo, então, o que Corsaro (2011) aborda como problema social na vida das crianças. A ausência dos pais que trabalham fora de casa contribui para a quebra de laços afetivos, de modo que o acompanhamento das crianças é rompido e, estas, acabam por si só crescendo e absorvendo as diferentes concepções negativas de mundo.

Desde cedo muitas crianças vivem a experiência de quebrar regras e normas de maneira permissiva por parte do adulto e da sociedade. É dessa forma que a criança vai aprendendo as artimanhas e justificativas para a prática de ações ilícitas, acostumando-se e achando normal, conhecer um mundo sem lei, sem regras, de desrespeitos com a coletividade.

O câmbio negro que se impõe como um grande problema para os brasileiros na fronteira para a aquisição dos produtos na Colômbia é um exemplo claro do limite estabelecido entre as relações sociais das cidades gêmeas. De acordo com os vereadores, muitas das reivindicações que chegam até a Câmara versam sobre a não aceitação. O vereador Hilal Hayssam (32 anos, entrevista, 2014) alerta: “Lá é outro país, nós não podemos entrar e negociar isso. Conversas já houve, mas nada foi feito. Existe uma máfia cambista em Letícia e quem sofre é a população tabatinguense. O que nos foi dito é que ninguém é obrigado a comprar lá”.

Os costumes e a tradição híbrida fazem parte da vida dessas pessoas e, como tal, não se trata apenas de bens materiais, mas também subjetivos, de valores culturais, realizações pessoais que são interrompidos por um sistema econômico de exploração pautado na

usurpação e exploração que ameaçam a estabilidade social, ecológica, afetando os povos tradicionais que são explorados e espoliados pelo capital.

Compreender as fronteiras como lugares de hibridismo cultural, na atualidade, pressupõe reflexões complexas das relações culturais e de poder, produzidas constantemente pela dinâmica das fronteiras “em um mundo atravessado por relações assimétricas e em permanentes deslocamentos de pessoas, mercadorias e símbolos” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 48).

Para Albuquerque (2010, p. 48) as fronteiras também podem ser percebidas como campo singular de relações sociais entrelaçadas com o atual “processo de globalização e de redefinição do papel dos limites entre os Estados nacionais”. Configura dessa forma, uma luta teórica e política acerca dos discursos homogêneos da nação, como por exemplo, o de integração, o qual se encontra presente no recorrente discurso “em nome da identidade latino-americana e nas declarações políticos diplomatas e comerciantes envolvidos com a integração econômica do Mercosul” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 48).

Canclini (2011) observa o hibridismo positivamente fundamentando-se principalmente, no multiculturalismo como campo e/ou espaço de possibilidades de acontecimentos de diálogo entre diversas culturas, sob um prisma de tolerâncias de diferentes culturas. Resultados do contato com outro, decorrentes dos deslocamentos e bens simbólicos, levando a compreensão de um processo multicultural de dialogações entre diversas culturas.

Entende-se o hibridismo de forma positiva, mas o contraditório também é fato concreto. Hutcheon (1991) permite o olhar por esse prisma, chamando a atenção para o fato de que as culturas pós-modernas, essencialmente híbridas, são veios da contestação do discurso dominante promovendo construção de novos discursos de modo descentralizados, fundamentados no contexto multicultural. Pois, que:

A Cultura (com C maiúsculo, e no singular) se transformou em culturas (com c minúsculo, e no plural), como foi documentado com detalhe por nossos cientistas sociais. E isso parece estar ocorrendo apesar – e, eu afirmaria, talvez de consumo do capitalismo recente: mais uma contradição pós-moderna (HUTCHEON, 1991, p. 30).

A homogeneização então é possibilitada, sobretudo, pela uniformização do consumo e, por consequência, o imperialismo da cultura Norte Americana como modelo de vida para outras culturas encurtando as distâncias e a propagação, em escala mundial, tendo como uma das ferramentas os meios de comunicação social, os maiores responsáveis pela ligação e aproximação das pessoas de diferentes lugares e regiões sejam nacionais e ou internacionais.

É fato que nessa zona fronteiriça se impõem diversos riscos para crianças e adolescentes, mas não se realizam intervenções fora de sua jurisdição, conforme aponta o depoimento do agente institucional do Conselho Tutelar, Rangel (36 anos):

Pela maior segurança e fiscalização policial, em Letícia dificilmente se encontra menores em bares e boates, enquanto que aqui em Tabatinga quase normal. Não se respeita a lei dos direitos das crianças e adolescentes agravando o problema em Tabatinga, porque elas em apenas um pulo já atravessaram a fronteira. Se tivéssemos a colaboração da sociedade, dos donos dos estabelecimentos não teríamos tantos problemas com o envolvimento de menores em drogas ou em prostituição infantil. Tentamos conversar uma vez com ICBF sobre a questão das crianças que vem para cá e eles falaram exatamente isto, que lá eles têm a polícia para os menores e aqui não, é por isso que acontece esse problema (entrevista, 2014).

No entanto, um simples acordo binacional e interinstitucional entre os dois municípios poderia conseguir direcionar uma maior proteção das crianças e adolescentes nessa fronteira, porém, percebe-se que imperam os conflitos gerados pelas relações sociais de superioridade e inferioridade nacional, ao querer mostrar por meio da instituição o país que melhor protege e é mais desenvolvido.

É notória e válida a constatação da existência de políticas públicas em ambos os países, voltadas para assegurar a proteção e os cuidados com a criança na sociedade. Porém, nessa localidade, “leis em Brasília onde não tem contato direto com o narcotráfico, não se adequam a nossa realidade, o que torna difícil o cumprimento de seus objetivos e determinações” (Zilmar Abreu, 66 anos, entrevista, 2014).

Nesse sentido, a aplicabilidade das leis na fronteira torna-se uma verdadeiramente uma fronteira enquanto obstáculo para proteção dos direitos da infância. Ressalte-se que a efetivação das políticas públicas para as crianças têm se constituído em uma questão de pouco interesse político, uma vez que as crianças não representam uma voz de poder decisório enquanto ato democrático pelas vias eleitorais, pois “a ideia de ‘crianças como sujeitos políticos’ continua sendo no presente, como fora no passado, um conto de fadas” (QVORTRUP, 2010b, p. 8).

Estar-se-á diante de um sujeito de menoridade que não rende capital, não tem valor. Devido à idade tenra e o peculiar desenvolvimento físico e psicológico ainda incompletos são, indiscutivelmente, conduzidos ao esquecimento pelos Estados à medida que são inábeis à contabilidade.

2.3 O brincar como condição da criança

O brincar apresenta um caráter polissêmico no que diz respeito ao conceito o que dificulta a exatidão na utilização de uma única definição. Optou-se, então, por usar termos variados mais complexos que venham caracterizar a ideia de brincar sob uma ótica socioantropológica e filosófica que abranja também outras dimensões importantes nesta análise.

Contudo, não se tem a intenção de compreender os desdobramentos das reflexões dos diferentes conceitos que envolvem o brincar. Porém, buscou-se destacar seu lugar para além de uma atividade determinada intencional, apontando a forte presença da subjetividade e de seu caráter sociocultural que envolve e determina a condição de existência da criança na sociedade.

O verbo brincar é acessível a todo o ser humano em qualquer faixa etária, classe social ou condição socioeconômica. Trata-se do brincar como uma ação do sujeito⁴⁴ que é um ser social, neste caso, a criança. Uma ação de criança que compreende um sentido dissonante, dialetizado, contraditório e, principalmente hibridizado quando se refere à criança da fronteira, para quem o brincar assume dimensão do lúdico em meio às condições de insegurança e risco social.

O brincar, enquanto condição da criança é a maneira pela qual ela se relaciona com o mundo à sua volta, ou seja, com as pessoas, as coisas, os objetos, o ambiente. É brincando que a criança vai apreendendo, interagindo, conhecendo, construindo e reconstruindo valores, crenças, sentidos e significados em sua vida, no seu convívio social individual ou coletivamente. É o que expressa Orquídea (07 anos):

Brincar pra mim é... brincar, brincar muito... É chamar meus primos pra brincar da pira do se esconde, da pira coca, da pira cola, de tudo, mas sabe quando eu estou sozinha, eu brinco de casinha, de boneca entendeu? E quando o meu irmãozinho está acordado de manhã nós brincamos porque é a hora que ele não está raivoso (grupo focal, 2015).

Na fala de Orquídea é possível perceber que a ação do brincar faz parte de seu cotidiano, logo, brincar é vida para a criança. É um comportamento que compõe a sua existência no meio social. Ela brinca coletivamente e individualmente. Nas brincadeiras coletivas, a criança interage e se relaciona com os outros, os quais vão influenciando nos

⁴⁴ Sujeito protagonista de ações autônomas e que fazem da sua liberdade o princípio ativo de suas decisões e deliberações.

modos de brincar e nas brincadeiras. Ocorrem deste modo, as conexões dos sentidos, nas palavras de Weber (1991), na medida em que as brincadeiras se diversificam, se misturam e se entrecruzam em uma “salada mista⁴⁵” de brincar de brincadeiras típicas, populares, de massa, justamente pelas brincadeiras serem reinventadas pelas crianças. A imaginação intuitiva leva a construção dos diversos sentidos, significados e signos pelas próprias crianças, afirmando suas diferenças, suas maneiras de brincar, suas brincadeiras.

A primeira frase de Orquídea já remete a uma reflexão sociológica e ao mesmo tempo antropológica sobre o brincar no tempo contemporâneo. O lugar do brincar de forma livre e espontânea para a criança e como vem sendo desenvolvido na sociedade e/ou pelas instituições sociais como a família, a escola, a igreja e os meios de comunicação social de massa, chama atenção.

Orquídea aponta o valor que tem o brincar na sua condição de infância e que se limita a raros momentos. Analisando o modo como ela expressou esse brincar, nota-se que foi de uma forma saudosa e ao mesmo tempo impeditiva, como se tivesse vontade de reviver o brincar livremente.

No oportuno, cabe destacar os diversos motivos que impendem o brincar na vida da criança no tempo contemporâneo, como por exemplo: a falta de espaço físico, o preconceito por parte de adultos, a falta de tempo e/ou ainda a não valorização da criança como sujeito na sociedade.

O anseio de brincar de Orquídea traduz de forma clara a herança de um pensamento social que exclui verdadeiramente a criança como indivíduo, sujeito e, por conseguinte, sua ação social de brincar, ficando o brincar em um patamar de desvalorização, tal qual a criança.

As primeiras imagens pré-sociológicas da infância originaram-se com o pensamento religioso do início do século XVII, quando a criança era concebida pela sociedade adulta como um ser sem vontade e, até hoje, ainda estão presentes de forma latente na sociedade. Trata-se de uma visão da criança como um ser muito próximo da natureza e, por isso, dominado pelo instinto e não pela razão. “Ideia difundida pelo dogma puritano e pelo pensamento filosófico de Thomas Hobbes (1588 – 1679)” (RAMOS, 2013, p. 5).

A criança, fruto do pecado original, é tida como um ser demoníaco, de forças nebulosas que podem ser mobilizadas e potencializadas, caso não haja a atenção ou controle

⁴⁵ Brincadeira em forma de música em que as diversas frutas se misturam e formam uma salada de frutas. Utilizada como metáfora para simbolizar a questão da complexidade que envolve o brincar e as brincadeiras das crianças, simbolizando as diferenças quanto às influências dos contextos socioculturais, bem como suas potencialidades de imaginação, de criatividade no ato de brincar.

por parte dos adultos, levando-a a sair do caminho estreito e cuidadosamente delimitado que a civilização preparou para ela. De acordo com Ramos (2011, p. 36):

Maldade, corrupção e infâmia constituem-se como elementos primários das crianças. Por isso, elas deveriam ser impedidas de frequentar ambientes que pudessem impulsionar o aparecimento dessas forças indomadas e dionisiacas, sendo ‘exorcizadas’ em programas de disciplinamento e punição que evitassem o contato com más companhias e o desenvolvimento de maus hábitos.

Como se pode perceber essa visão de criança e, conseqüentemente, suas ações estão vinculadas a uma tradição ocidental que foi se estabelecendo desde Platão. Para D’Amato (2008), Platão preocupado com a formação da *pólis* e com os efeitos que a educação das crianças poderia desencadear na vida adulta, circulou uma imagem de criança marcada pela sua inferioridade, insignificância tanto física (corpo) quanto mental (espírito) frente ao adulto.

Em as *Leis*, Platão mostra, por meio do diálogo entre Clínias e O Ateniense, que os indivíduos jovens são incapazes de manter seu corpo e a língua imóveis, gritando, saltando, pulando, movendo-se constantemente e produzindo ruídos de todo naipe sem ritmo e a harmonia próprios do homem adulto educado (PLATÃO, 1999), contribuindo sobremaneira para a ideia negativa do ser criança e da condição do existir, o brincar.

Ainda nos tempos contemporâneos, a criança educada, civilizada, bem comportada e obediente ao adulto é o tipo ideal. Um tipo que não condiz com a condição de ser criança, sujeito multifacetado, inconstante com relação aos seus comportamentos e nada estático. Um dos pais ouvidos neste estudo expõe o seu pensamento sobre a ambivalência da criança na escola dentro desta concepção tradicional da Sociologia da Infância, da seguinte forma:

Eu estou muito feliz com a escolinha do meu filho, a gente entra lá e não se ouve um barulhinho. As crianças todas sentadinhas, limpinhas e em seus lugares. Não se vê uma criança pelos corredores, ou fora da sala de aula. Você entra na sala e todos se levantam para saudar quem está chegando e em uma só voz se ouve: bom dia! (André, 49 anos, entrevista, 2014).

Parece haver a partir dessa colocação, uma sala de aula de robôs programados e não de crianças, “humano robotizado⁴⁶”. O lugar do brincar da criança, segundo o pai

⁴⁶ Alusão ao filme *Inteligência Artificial* de Spielberg, que revela a desenvoltura dos brinquedos na atualidade e de seus processos de tecnificação e de sua dimensão virtual. Este filme serve muito bem para ilustrar o menino robô que tem uma memória pré-fabricada e manipulada, programada por palavras-chave e algumas senhas que após serem ativadas, o robô se transforma no filho dos sonhos dos pais. Não havendo, entretanto, espaço para as palavras e nenhum tipo de reação para além das selecionadas, sem alma, sem nenhuma possibilidade de desenvolver mudanças de relações, tampouco histórias, apenas um corpo humano, a aparência física como de

entrevistado, deve ser ocupado pelas atividades que este considera produtivas na preparação da criança para a vida que o futuro reserva para ela. Se, por um lado, a criança se mostra como um ser de “pura possibilidade” (KOHAN, 2003, p. 16), disforme e maleável aos ensinamentos de seus preceptores, ela também é, por outro, a fera mais difícil de domesticar, já que sua inteligência potencial, ainda em construção, faz dela um ser astuto, selvagem e desregrado, capaz de elaborar maquinarias como nenhum outro animal.

Essa percepção de criança como um ser astuto, inquieto, desregrado e barulhento é vista pelos adultos como um terror. Muitos adultos temem o convívio com crianças. Por não conseguir entendê-las, os adultos agem de forma repressora, norteados por atitudes de relações de poder, passando a reprimir as crianças por meio de agressões físicas e/ou verbais, ou então, colocando-as frente a um aparelho eletrônico (vídeo games, televisão, *tablet*, celulares) para distraí-las e acalmá-las, para não terem, dessa forma, a oportunidade de realizar suas “peraltices⁴⁷”, que é o brincar.

O discurso relativo ao valor da ação de brincar é cada vez mais debatido na atualidade, sobretudo no campo da educação. Por intermédio do brincar a criança se expressa livremente, vive e passa a conhecer o mundo. No entanto, vale lembrar que o ser humano vive submerso em um universo cada vez mais violento, veloz, atribulado, onde o brincar de forma espontânea das crianças nos espaços sociais é privatizado, em virtude do cotidiano conturbado e caótico. Diante disso, faz-se necessário que ocorram mudanças significativas sobre a função social do brincar, mudanças nos tipos de brincadeiras, nos brinquedos, nos propósitos, nos espaços/tempos de brincar e com relação às gerações⁴⁸ dos sujeitos que brincam.

Na compreensão de Meira (2003, p. 75), “a memória do brincar, hoje, encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo”. Esses estímulos advêm dos brinquedos industrializados que agregam valores globalizados e difundidos pela mídia eletrônica, substituindo as relações sociais das crianças entre pares por brincadeiras de interação mediatizada. É, pois, a “exaltação do objeto que

uma pessoa normal, mas sem vida humana. O enredo do filme gira em torno da superação do humano e sua substituição pelos robôs.

⁴⁷ Termo popular para se referir ao brincar da criança. Diz respeito à inversão do valor do brincar. O brincar neste sentido toma proporções negativas para o adulto, sendo visto como uma maneira de a criança realizar traquinagens, desorganização dos espaços onde brincam. O brincar como condição de ser da criança, um espaço de ordem e desordem, desconstrução e construção, criação e recriação não é tolerado pelos adultos, os quais acabam agindo com as crianças de acordo com o seu mando e comando autoritário para com a criança, seus interesses e disponibilidades de tempo.

⁴⁸ Mudanças ocorridas no âmbito do brincar de maneira intergeracional, tendo em vista o ritmo frenético de vida na atualidade, movidos pelo sistema social capitalista em que o tempo tanto dos adultos quanto das crianças são reduzidos, dificultando o desenvolvimento de brincadeiras livres entre os sujeitos no convívio social familiar. E, as interações entre as diferentes gerações vão sendo cada vez mais interrompidas, substituídas por outras obrigações consideradas mais produtivas.

eleva minúsculos brinquedos à extrema potência, para dali a alguns dias serem substituídos por outros, novas versões *tecno* do mais avançado, do melhor” (MEIRA, 2003, p. 75).

Desse modo, entende-se que esses estímulos em excesso acabam por apagar a oportunidade do poder inventivo, imaginativo da criança, na medida em que não apresentam artifícios prontos que substituem a própria brincadeira dela, ou melhor, brincadeiras de crianças que possam dar sentido às suas vidas. Para Freud (1973, p. 375) “em igual sentido atua ao despertar o total apagamento da atenção pelo mundo sensorial, que com seu poder destrói quase a totalidade das imagens oníricas, que fogem ante as impressões do novo dia, como ante a luz do sol resplendor de estrelas”.

As mídias caracterizam-se essencialmente pelas novas tecnologias e pela globalização, com performances inéditas, cuja combinação possibilita um grau de eficiência sem precedentes na história da sociedade humana. Na prática, tem-se a criança Flor de Limão (08 anos) retratando, por meio de seu desenho, o brincar inspirando-se nos seus personagens preferidos da televisão:



Figura 20 – Kame hame ha de Goku (Flor de Limão, 08 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 21 – Son Goku quando criança e adulto
Fonte: Wikipédia, enciclopédia livre. Disponível em: <<http://wikipedia.org>>. Acesso em: 16 de outubro de 2015.

Sobre o desenho, Flor de Limão explica: “eu desenhei os heróis Goku e o seu avô. O avô foi quem cuidou dele e o ensinou a lutar. Aí no desenho, eles estão lutando contra o mau, usando o seu poder de *game hame ha* pra destruir os inimigos de Goku” (grupo focal, 2015).

O brincar, para Flor de Limão, também está arraigado à ideia de que os desenhos animados na televisão podem substituir essa atividade. O relato da história do desenho *Goku* nas explicações da criança em questão expressa um mundo que está distante do seu. O brincar de “faz-de-conta” é saudável para a criança, porém, o fator prejudicial disso, é que muitas das vezes esses desenhos infantis deixam de representar as fantasias infantis para representar valores e ideais de produtos (MIRANDA, 1978).

A exposição do garoto à televisão como veículo de brinquedo⁴⁹ interfere na organização das representações sociais deste enquanto criança e, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas relações intra e interpessoais, exigindo uma constante crítica em meio à comunicação proporcionada aos diferentes gêneros textuais, em um contexto polifônico, podendo ser bom ou prejudicial, dependendo da capacidade de interpretação dessa criança.

É natural a imitação dos heróis pelas crianças no seu cotidiano. Os comportamentos apresentados pelos personagens são copiados e, por elas aplicados, durante as suas relações entre pares. Atitudes agressivas apresentadas nos momentos de lutas dos ídolos infantis contra os vilões, podem se instaurar e se repetir, potencializando a agressividade da criança, como acontece com Flor de Limão. A fala de Begônia comprova a assertiva: “ele vive apanhando dos meninos grandes que tiram a calça dele e batem no bumbum dele. Mas ele é culpado, porque ele vive encrocando com os meninos, dando chute e murro neles” (Begônia, 10 anos, grupo focal, 2015). Enquanto Begônia comenta sobre Flor de Limão, este sorri discretamente em um tom de afirmação de suas atitudes.

A imagem do herói *Goku* imitada por Flor de Limão encontra-se associada a dois tipos de poderes: o primeiro diz respeito aos efeitos lúdicos e o segundo relativo ao jogo de papéis e poder social (CORSARO, 2011). No primeiro tipo, há um mundo fantástico, lúdico e de magias, com diferentes personagens vistos como fortes, lutadores, guerreiros, de muitos efeitos especiais com traços e cores peculiares, juntamente com o *jingle* no momento em que aparecem, fixando a atenção das crianças e mantendo-as em frente à tela da televisão; No segundo exemplo, está implícita a ideia do poder que os personagens transmitem na realidade

⁴⁹ As brincadeiras e os brinquedos são categorias de análises relevantes neste estudo. Serão trabalhados de forma mais detalhada no capítulo subsequente com base nas informações das crianças, experiências e produções delas próprias obtidas no Grupo Focal e nas observações participantes.

e sinalizam para as crianças o que devem fazer e como fazer, estabelecendo uma espécie de política nas relações sociais para a infância e nas definições dos papéis de cada sujeito, principalmente, entre adultos e crianças.

No desenho de Flor de Limão, o adulto está presente, o avô adotivo de *Goku* (Son Gohan) representa a figura adulta. A ficção se assemelha à realidade do menino, que conta: “eu moro na casa da minha vó, porque na casa da mamãe não tem espaço para mim” (Flor de Limão, grupo focal, 2015). A mãe de Flor de Limão vive com outro homem, que não é o seu pai biológico. Begônia lembra que “ele apanhava muito da mãe e do padrasto quando morava com eles. Ele era massacrado mesmo” (grupo focal, 2015).

A experiência do jogo de poder vivenciado pelo garoto foi mediada por experiências negativas, de forma violenta, com autoritarismo, de mando e desmando em sua vida, de exclusão do mais forte em detrimento do mais fraco, sem que seus desejos fossem considerados.

A influência da televisão nas brincadeiras infantis contribui veementemente para a criação e representação de uma infância artificializada, produzida em um “laboratório” sem cor, sem significado local/cultural. Uma percepção de infância ancorada na ideia do consumismo, do modismo pelo prisma da globalização, o que pode levar a uma inversão de valores sociais: o brincar midiático em detrimento do brincar livre.

Gomes (2000, p. 93) chama a atenção para o fato de que, “entre nós, é interessante destacar a verdadeira competição que os veículos de comunicação, sobretudo a televisão, operam com o imaginário da população infantil. Enquanto objeto cultural, um real transformado a partir de uma imagem que os fabricantes de brinquedos têm de infância”.

No cenário contemporâneo, a infância vem sendo manipulada por uma economia global de fabricantes de brinquedos, que pouco substitui o brincar livre e inventivo. As crianças não brincam e vários são os fatores que concorrem para isto, como por exemplo, o interesse excessivo pelas atividades midiáticas em razão do estímulo voraz da mídia. Além disso, a não permissão do brincar livre da criança pelo adulto, principalmente os pais, impede significativamente essa forma de expressão, de linguagem, de comunicação da vida da criança produzida por ela própria.

No Brasil, essa constatação é fortalecida pelas atitudes dos pais que não ajudam a mudar esse quadro. Segundo o levantamento encomendado pela multinacional Unilever (empresa de bens de consumo fabricante de produtos de higiene pessoal, limpeza, alimentos e

sorvete) e conduzida pelo Instituto Ipsos⁵⁰, 97% (noventa e sete por cento) das crianças têm como opção favorita de entretenimento: ver televisão ou DVD, jogar vídeo game. O que são vistos como sinônimos de brincadeira, roubando assim, o hábito do tempo de brincar das crianças.

O brincar como hábito da criança possibilita a organização das estruturas cognitivas da criança interiorizadas pela sua subjetividade, criando o *habitus*, na concepção de Bourdieu (1987), que são as formas como as estruturas se imprimem em seus corpos e mentes, constituindo um “sistema de disposições duráveis e transponíveis” (IBIDEM, p. 156) que irá orientar e fornecer os significados de suas ações.

O hábito de brincar da criança vai construindo as experiências ao longo de sua vida, isso acontece pelo processo complexo de socialização desta, apontado na Sociologia clássica. É concebido de forma dinâmica e interativa nos modos de perceber, de sentir, pensar e fazer interiorizados e incorporados, de maneira geral, consciente e não consciente, que os indivíduos adquirem ou constroem a partir de suas condições objetivas de existência e de sua trajetória social, em que “o *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquema de produção de práticas e um sistema de percepção e de apreciação de práticas” (BOURDIEU, 1987, p. 156).

A vida tanto para os pais quanto para as crianças ficou mais dinâmica, frenética. Pais e filhos têm poucos momentos de encontros no seio familiar, implicando diretamente no tempo para brincar. A maioria dos pais ouvidos nesta pesquisa considera que as crianças devem se preparar para a concorrência profissional no futuro desde cedo se não quiserem trabalhar na roça e/ou na pesca como eles, remetendo à ideia de que preparar o futuro, significa para a criança brincar menos e estudar mais.

A identificação na infância com um herói de televisão possui também aspectos positivos, trazendo alguns benefícios à formação das crianças na medida em que assuntos de valores morais são abordados pelos heróis. Valores como ética, coragem, força, alimentação saudável, generosidade, solidariedade enquanto atitudes dos ídolos têm o potencial de estimular as crianças na defesa de ideais coletivas entre pares e de proteção dos mais fracos (SOUZA; MEDEIROS, 2014).

Forma-se, a partir disso, um vínculo entre a criança e o herói. Nessa relação a criança absorve os aspectos do seu personagem predileto no processo de diferenciação da sua família

⁵⁰ Uma das maiores empresas mundial de pesquisa de inteligência de mercado, fundada na França, em 1975, promoveu esta pesquisa realizada em 77 cidades brasileiras com um universo de 31,5 milhões de pais e 24,3 milhões de crianças divulgada na Revista Veja on-line em sua edição 1996 de 21 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso em: 25 de novembro de 2014.

de origem. O papel da mídia, nesse contexto interacional, é ativo, porque veicula a imagem dos heróis infantis, criando na criança um apelo à imitação de atitudes que podem ser internalizados e integrados como um traço de identificação na infância.

Nesse debate, Brougère (2008), antes de criticar o papel da televisão na atualidade, reconhece que este instrumento fornece às crianças conteúdos para suas brincadeiras. De modo que a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos televisivos, mas, todavia, reativa-os e se apropria deles por meio de suas brincadeiras. É preciso, neste aspecto, indagar de que forma os adultos podem elaborar crítica à televisão em um mundo virtual conduzido pela sociedade de consumo.

O espaço de elaboração da crítica acerca da cultura midiática torna-se um desafio tanto para os pais quanto para os agentes da escola. A falta de tempo para os adultos é um desafio difícil de ser superado e as crianças acabam se apropriando das informações pouco construtivas para compor as suas experiências de vida. Esses desenhos infantis são repletos de cenas rápidas e de disputas violentas, exigindo que se consiga, a cada segundo, reter o sentido das sequências que processam na velocidade da luz. “Estes desenhos são o roteiro de muitas brincadeiras que as crianças inventam, onde os personagens e suas façanhas são a referência” (MEIRA, 2003, p. 77-78).

Benjamin (1984) alerta para a necessidade de se resgatar o brincar, tecido por histórias e brinquedos construídos a partir da arte, produzidos pelas mãos das próprias crianças e dos adultos de seu convívio social. Há um distanciamento das formas primitivas do brincar, tempo em que as crianças utilizavam-se dos mais diversos materiais naturais, encontrados em seus ambientes, como por exemplo, a própria fauna e flora, a terra, a água, galhos, pedras, folhagens, grãos, sementes, papéis e tantos outros materiais utilizados pelas crianças em seus processos criativos, expõe Bachelard (1998).

A criança se afirma como um indivíduo social por meio do brincar, de suas brincadeiras e seus brinquedos comunicando-se com o mundo a sua volta. Para Benjamin, (1984, p. 70) “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunhos de uma vida autônoma especial; é isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo”.

As brincadeiras de casinhas, os brinquedos que retratam a guerra, os personagens heroicos da televisão ou as bonecas personalizadas de artistas da mídia, bem como seus calçados e roupas são elementos que encerram em si significados tipicamente ideológicos intencionais, porém, também pode ser um uma forma de produção cultural infantil. Para Alves e Gnoato (2003, p. 112):

Neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, esta atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular por ela atribuído às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura. Nesse processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente.

O brincar é a oportunidade de produção cultural entre as crianças, indo além da organização estrutural de normas, rituais, regras de conduta e sistema de significados na sociedade, de modo geral, na perspectiva intergeracional. Remete aos conceitos abordados pela Sociologia da Infância, trabalhados por Corsaro (2011) como reprodução interpretativa e cultura de pares ao compreenderem a criança como um sujeito e não somente como objeto de depósito de recebimento dos valores socioculturais no que concerne à singularidade da criança e sua infância. O brincar, nessa ótica, assume-se como um processo de socialização da própria criança por meio de suas produções infantis e interações com outras crianças.

Para Corsaro (2009, p. 31), “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”. As crianças produzem culturas, por isso que o brincar é importante para elas, não sendo apenas uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa que afirma sua presença no mundo.

Para Winnicott (1975, p. 79 - 80) “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação”, e completa: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)”.

A importância das culturas de pares na reprodução interpretativa consiste em dar atenção ao lugar na participação das crianças e nas suas produções e reproduções culturais. O ponto culminante é a participação das crianças nas rotinas culturais. É pela produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se integrantes tanto de suas culturas de pares quanto do universo adulto em seus contextos sociais locais. O brincar é uma rotina de produção cultural da criança, seja por meio de suas interações entre pares ou com os adultos.

Muitas das vezes, a participação das crianças nas rotinas adulto-criança suscita perturbações ou incertezas em suas vidas. De acordo com Corsaro (2011, p. 128):

Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com

os adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança.

Dessas interações emergem características das culturas de pares infantis que são desenvolvidas em certa medida para resistir ao mundo dos adultos. O prazer em brincar para a criança faz parte da sua cultura lúdica. O vocábulo brincar é uma característica da infância e pertence a um conjunto de atividades que compõem também noções de jogar.

A cultura lúdica compreende estruturas de jogos que não se limitam as dos jogos de regras. Ela é um conjunto vivo, diversificado, dependendo de seus indivíduos e grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais, compreende também esquemas de brincadeiras, a partir de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que possibilitam a organização de jogos de imitação ou ficção, bem como compreende conteúdos mais precisos que vêm envolver essas estruturas gerais, sob a forma de personagens. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio social da criança para aclimatá-la ao jogo (BROUGÈRE, 1998).

Buscar compreender quem é a criança é tentar entendê-la em sua ontogênese como ser social, humano, o sentido de sua existência para ela própria, o seu processo de hominização. Durante esta pesquisa, foi possível observar por meio dos desenhos elaborados por algumas crianças que a brincadeira ou ato de brincar aparecem como centralidade na vida destas.

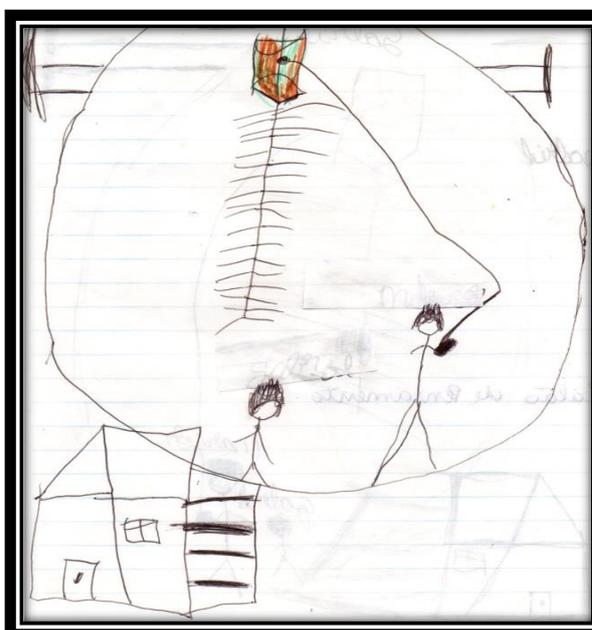


Figura 22 – Balão do pensamento: eu brinco (Canarana, 5 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

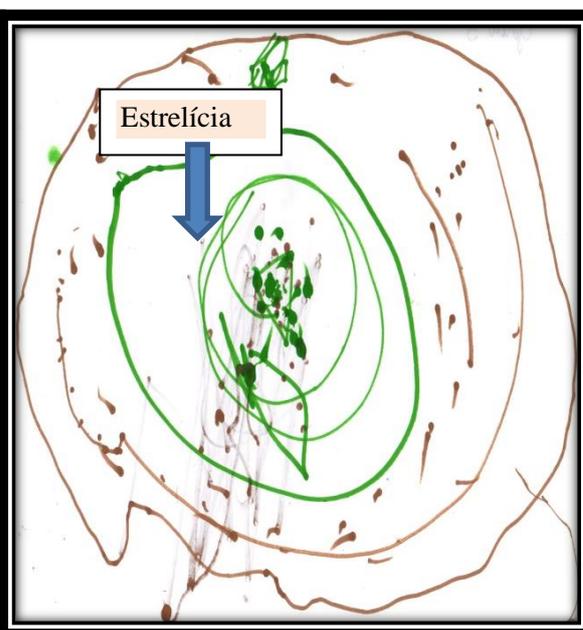


Figura 23 – Eu vivo de brincar (Estrelícia, 3 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

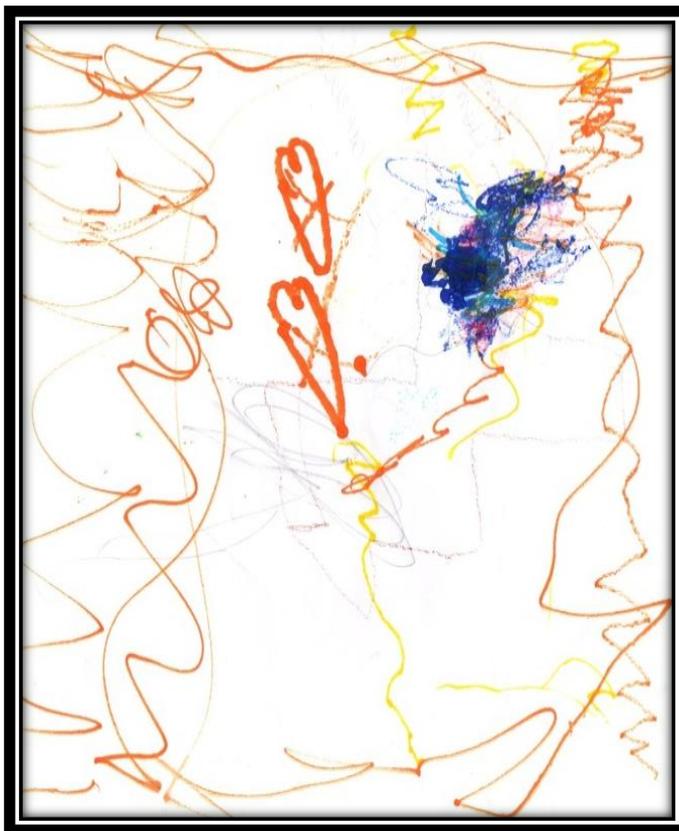


Figura 24 – Sou criança, por isso, brinco (Celósia, 4 anos).

Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 25 – As crianças gostam de brincar (Maraca, 4 anos).

Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Evidencia-se, desse modo, que a existência da criança entendida por ela mesma está intimamente interligada à ação do brincar. Em todas as suas produções imaginárias e em suas falas, o brincar é a condição de vida, é o que produz o seu ser criança, o que para Merleau-Ponty (1999, p. 1) “repõe as ‘essências’ na ‘existência’, o homem passa a ser compreendido, a partir de sua ‘facticidade’, no contato com o mundo, onde se dá o relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividos’”.

Canara (05 anos) expressa por meio do seu “balão do pensamento: eu brinco” (grupo focal, 2015), que o brincar é uma experiência originária no mundo percebido, tal como pontua Merleau-Ponty (1999), uma consciência perceptiva que se encontra imbricada na relação com o vivido, do pré-reflexivo, do imediato. Originária não por ser anterior às outras experiências, mas porque tornam possíveis suas atividades. A fenomenologia instaura a percepção como um mundo fenomenal, ou seja, faz surgir um mundo que aparece da forma como foi percebido, neste caso, pela criança. O mundo é o campo específico da experiência humana, e a criança por sua vez, considera o brincar como esse espaço peculiar de suas ações como ser no mundo.

É por intermédio do brincar que a criança vai se constituindo como sujeito, ou seja, pelo “dever-criança”, como assegura Deleuze (1997c). É brincando que a criança vai encontrando o sentido do ser, ser gente neste mundo, um ser de sensações e afetos que encontra em si mesma o jeito de viver sua infância de uma maneira que lhe proporcione satisfação e alegrias. Toren (2010, p. 3) leciona:

Em termos biológicos, nós, humanos, como outras coisas vivas, somos autopoieticos – autocriadores, autoprodutores – e, assim, inevitavelmente, seres autônomos. Fundamentalmente, nossa autonomia como seres humanos reside na socialidade: sermos e tornarmos-nos nós mesmos implica nosso engajamento com outros seres humanos no contínuo processo de nossa autocriação. Para entender a natureza social da autopoiesis humana é preciso que analisemos como as condições do mundo são vividas por pessoas de todas as idades, e também o que as crianças fazem especificamente dessas condições – isto é, as ideias que as crianças constituem ao longo do tempo, como elas descrevem e compreendem o mundo. Esse tipo de estudo nos permite ver como as ideias e práticas são transformadas no próprio processo de serem mantidas e, também, como o contínuo processo de encontrar sentido no mundo das pessoas produz um complexo de ideias cuja validade nós consideramos óbvia, dada na natureza das coisas. Há um problema aqui, todavia: aquilo que é óbvio para mim pode não ser óbvio para outrem.

Assentir essa ideia do brincar como condição de existência da criança é entendê-la como um ser que tem pensamentos, sentimentos, história sociocultural. Um ser que se imiscui e se insere em seu contexto sócio-histórico e cultural. Souza (2006, p. 60-61) sustenta que:

A criança ao brincar, pode chegar a momentos os quais elabora – do ponto de vista da psicanálise – suas fantasias. Exercita, igualmente, a curiosidade extrema e incansável, procurando respostas na situação lúdica apresentada e, que, por meio do brincar, a criança teria sua condição valorizada, sentiria a plenitude de ser e de pertencer a um contexto que a reconhece e a determina enquanto sujeito biopsicossocial e histórico, que pensa e sente.

A criança começa, de forma mais satisfatória e interessante, a assimilar culturas, valores, conhecimentos, portanto, vai aprendendo. Trata-se do brincar como o processo de formação das crianças, de suas identidades e personalidades, que está ligado à constituição subjetiva. Todas as atividades por elas realizadas levam-nas a compreender seus crescimentos, conquistas, a identificar seus problemas, suas dificuldades, patologias, angústias e tristezas, o lado obscuro que é difícil de vir à luz e ser vista.

Ao realizar as atividades do brincar, a criança retira e processa significados, como observa Rodolfo (1990, p. 21). No entanto, ela brinca, brinca, brinca e repete a brincadeira para que algo seja realmente significativo, por isso, ela deve repetir quantas vezes achar

interessante. “E mais, o significante não reconhece a propriedade privada, não é próprio de ninguém; cruza, circula, atravessa gerações, trespassa o individual, o grupal e o social; não é pertencente a algum membro da família; em todo caso é o problema que interpela cada um”.

Importa frisar que o brincar da criança é permeado por processos que a levam a criar, inventar e imaginar. O prazer em brincar leva ao fazer em um universo singular da criança que utiliza os mais diversos recursos simbólicos que tanto a realidade quanto os sonhos e seus desejos lhes proporcionam. O brincar como possibilidades de invenção da criança a torna um poeta que brinca com a linguagem, fazendo jogos de palavras que exprimem sentidos e significados. Nesse sentido, Freud (1972b, p. 70) acredita que:

Toda criança que joga se comporta como um poeta, enquanto cria um mundo para si, mais exatamente, transpõe as coisas do mundo em que vive para uma ordem nova que lhe convém [...] O poeta faz como a criança que joga; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, distinguindo-o claramente da realidade.

O conceito de brincar é imensuravelmente e infinitamente flexível, emotivo, oferece escolhas e permite liberdade de interpretação. Brincar é bom e divertido. Parece algo tão simples e espontâneo que muitos esquecem que é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, enfim, que contribui na construção do “eu” social desta.

O brincar é a arte, é a vida da criança. É essa dinâmica viva que promove o compartilhamento de culturas feito por ela, suas produções culturais entre pares, aprendizagens amplas e específicas, experiências certas e incertas combinando realidades e fantasias, ficção, apreensão de regras, valores e normas na perspectiva da sua integridade como ser e ser de complexidade.

3 SANTA ROSA, SUA HISTÓRIA E SUAS CRIANÇAS

Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Edgar Morin

3.1 A comunidade de fronteira e a fronteira da comunidade

A comunidade de fronteira surge como uma categoria empírica captada nesta pesquisa de campo com respeito à Santa Rosa, localidade onde moram as pessoas ouvidas no presente estudo. Comunidade que expressa simbolicamente a ideia de uma sociedade movida pelas relações sociais na perspectiva de uma vida em comum, de união que inspira confiança e solidariedade conforme o relato de Italina Costa (65 anos):

Quando eu vim morar aqui na comunidade de fronteira Santa Rosa eu tinha 26 anos. Na época a gente trabalhava junto, presidente do bairro, presidente do Clube de Mães, no caso eu, que por cinco anos fiquei na diretoria, foi quando conseguimos construir o Clube com o apoio do Zé Carlos que trabalhava no banco do Brasil. Naquele tempo a vida na nossa comunidade era boa demais, a união prevalecia me recordo bem de nossas atividades, muitas por sinal e principalmente daquelas que mobilizavam todos os moradores, como eram os desfiles do dia 07 de setembro. Para representar nossa comunidade fazíamos bonito. Sempre depois do desfile a comunidade toda se reunião no centro comunitário (clube de mães) e íamos confraternizar. Tudo se acabou, hoje não tem mais nada, a gente tem medo de muitas coisas que acontecem por aqui nessa fronteira (entrevista, 2015).

Os conceitos de comunidade assumem sentido polissêmico ao longo dos processos socioculturais. Durante alguns séculos foram fecundos na identificação e compreensão de contextos socioculturais em determinados períodos históricos, sobretudo a partir do século XVIII. Possui diversos sentidos e ainda é tarefa desafiadora para as análises sociológicas. Trata-se de um exercício, como supõe Albuquerque (1999, p. 50), de reflexão “sobre conceitos entendidos não como categoria explicativa da realidade, mas como expressões de símbolos, imagens e representações que, acredito, desempenham papéis relevantes na dinâmica histórica”.

Indubitavelmente, esse procedimento só é possível nos tempos contemporâneos por causa das transformações que ocorreram no campo da ciência e do mito das produções de verdades absolutas. Interessa, neste momento, buscar compreender a comunidade pelas representações que os sujeitos fazem em seus contextos sócio-históricos e culturais para nomear as sociedades amazônicas onde habitam, revelando ideias na atualidade com base no passado não tão distante.

O termo comunidade no percurso das ciências sociais têm se inventado e reinventado, denotando transformações quanto aos seus sentidos. Há, no entanto, um consenso no sentido de que a referida palavra evoca sensações de solidariedade, vida em comum, independente de época, localidade ou região, como exposto no depoimento de Italina.

Em Bauman (2003, p. 7), é compreensível o fato de que “comunidade produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra ‘comunidade’ carrega –, todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais”.

Seguindo esse raciocínio, o sentido de comunidade remete a um paradoxo na atualidade. A insegurança que se vive na sociedade dificulta o estado de bem-estar social. Ao mesmo tempo em que a comunidade é o lugar onde os indivíduos se sentem bem, confortavelmente, inspirando felicidade, também comporta perigo. Essa insegurança advém de diferentes fatores, o maior destes é a violência, desencadeada pelo narcotráfico na fronteira, pois não se vive mais de forma tão livre no seio da comunidade como tempos atrás, mais uma vez relembra-se a consideração de Italina sobre o assunto.

Em Weber (1973) o conceito de comunidade pode tomar proporções mais amplas, abrangendo situações heterogêneas, mas que, ao mesmo tempo, apoia-se em fundamentos que são afetivos, emotivos e tradicionais. Ou seja, nessa linha, a comunidade é “uma relação social quando há atitude na ação social – no caso particular, em termo médio ou no tipo puro inspira-se no sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional dos partícipes da constituição de um todo).” (WEBER, 1973, p. 140).

Ressalve-se, que nem todo sentimento de uma situação comum e nem mesmo a linguagem definem a comunidade. Para Weber (1973, p. 142), a comunidade só existe propriamente quando, “sobre a base desse sentimento [da situação comum], a ação está reciprocamente referida – não bastando a ação de todos e de cada um deles frente à mesma circunstância – e, na medida em que esta referência traduz o sentimento de formar um todo”.

A ideia de comunidade entre as crianças participantes desta pesquisa apresenta heterogeneidade. Traduz a conjugação de contextos socioculturais diferentes, pois as crianças se sentem membros da comunidade de fronteira e, nos diferentes lugares por onde passam determinados períodos de suas vidas, entre a zona urbana e rural, nas comunidades de várzeas. Vejamos o desenho de Jasmin de Rio (09 anos):

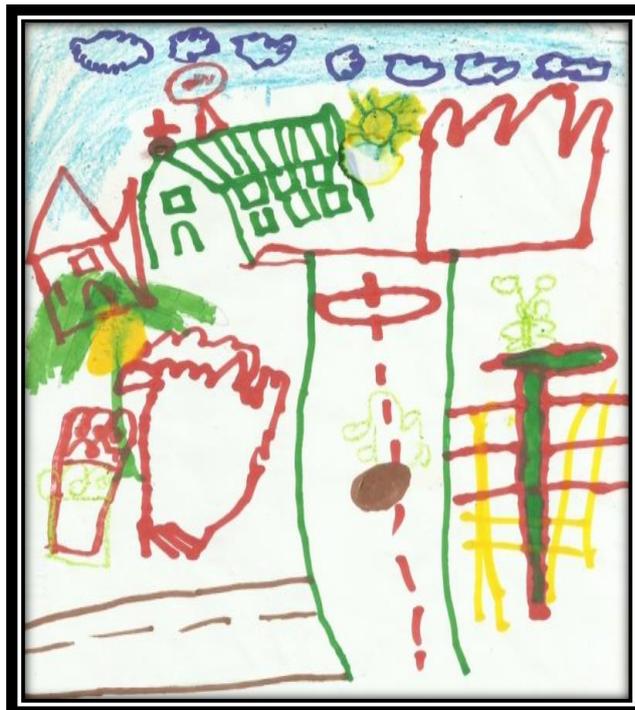


Figura 26 – Eu vivo aqui e lá (Jasmim de Rio, 9 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

“Eu vivo aqui e lá. Então quando venho para cá, moro na casa da minha tia e aí eu brinco com meus primos, meus colegas e cuido deles. Quando vou pra lá eu moro perto da igreja e também brincamos de surfar quando vem o banzeiro e ajudo na roça” (Jasmim de Rio, grupo focal, 2015). O “vivo aqui” significa para o garoto a vida em comunidade no contexto sociocultural de Santa Rosa e o “lá” é na comunidade de Limeira, uma das 50⁵¹ (cinquenta) comunidades localizadas nas margens do rio Solimões e pertencentes ao quadro territorial da zona rural de Tabatinga.

Diante disso, tem-se o fato é que Jasmin do Rio convive em duas comunidades, ou seja, a criança se sente pertencente aos dois contextos comunitários, conhece bem cada um, conforme evidenciado no seu desenho.

A vida em comunidade na localidade assume estilos de vida do rural e do urbano. Vidas marcadas pelo entrecruzamento de elementos tradicionais e modernos como o “surfear

⁵¹ Dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Tabatinga referente à localização das escolas rurais indígenas e não indígenas, dando margem para uma estatística de aproximação, uma vez que eles só possuem o quantitativo de comunidades onde existem escolas construídas e em funcionamento. De acordo com o Zoroastro Brandão, Gerente do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM) de Tabatinga, existem mais de 50 comunidades rurais no município. São atendidas de forma efetiva pelo IDAM apenas grupos de famílias de 22 comunidades, as demais são atendidas apenas quando os técnicos são solicitados para oferecer palestras, repassar algumas informações em razão da inexistência de técnicos para realizar o devido acompanhamento.

no rio Solimões”, por Jasmin do Rio, decorrente do processo de ocidentalização em curso na Amazônia, desde os tempos mais remotos do período colonial.

A miscigenação racial é uma característica das duas localidades, bem como o encontro de culturas entre os grupos sociais, o que confere um aspecto híbrido à Santa Rosa, considerando que guardam certos substratos de valores indígenas e incorporam elementos da cultura adventícia, sem perder a originalidade de seu modo de vida.

A sociedade fronteiriça preserva muito mais os elementos autóctones do que ocidentais, segundo Torres (2005). A simples observação da organização da vida dos povos tradicionais amazônicos revela a preeminência das estratégias de sobrevivência e das formas socioculturais indígenas, neste caso o povo Ticuna.

Mesmo assim, não se pode deixar de perceber que os estilos de vida em Santa Rosa estão no fio do navalha de uma fronteira tênue entre o tradicional e o moderno, transpassados pelos aspectos de segurança e insegurança. Ambos os lados são entrecortados pelas problemáticas socioeconômicas, políticas e culturais dos Estados-Nação (Brasil e Colômbia) incluindo o Peru que ainda não dispõe de uma economia estável na fronteira.

Santos (2005) define a fronteira como um espaço privilegiado de sociabilidade, onde se misturam heranças e invenções de acordo com a instrumentalidade destas na vida cotidiana. A condição de sociedade fronteiriça é um espaço delicado, onde se dá simultaneamente a identificação e a diferenciação, a homogeneidade e heterogeneidade.

Ainda recorrendo a Santos (1999, p. 144-155), a cultura de fronteira “torna-se muito sensível aos ventos. É uma porta de vai e vem e como tal nem nunca esta escancarada, nem nunca está fechada”. A sociedade fronteiriça de Santa Rosa emerge desses processos bifurcados, envolvendo a colonização antiga e as práticas segregadoras mais recentes utilizadas pelo Estado brasileiro, em que os povos tradicionais da Amazônia se criam e recriam-se em meio ao processo contraditório da história.

De acordo com Oliveira José (2000, p. 169), “a produção do espaço urbano na Amazônia se dá a partir de um processo conflituoso, onde as novas relações destroem e reconstroem as antigas relações, pois o novo não exclui o velho”. Para Tönnies (1995, p. 239), “aonde quer que os seres humanos estejam ligados de forma orgânica pela vontade e se afirmem reciprocamente, encontra-se alguma espécie de comunidade”.

Vê-se assim, que uma comunidade pode então ser formada a partir de membros unidos pelos laços sanguíneos, pelas proximidades físicas, mas também distante, sendo o sentimento o elo de união familiar como fio condutor dessa ideia comunitária. Pode ser pela vizinhança construída entre as pessoas que desenvolvem uma vida em comum, estabelecendo a confiança

nas trocas de favores, de convivência duradoura, como ser rompida pelo afastamento físico, diferente da primeira hipótese.

A última hipótese de formação da comunidade decorre do laço de amizade. Diz respeito à criação de vínculos por intermédio das condições de trabalho ou pelo modo de pensar. Nascendo, portanto, das preferências entre profissionais de uma mesma área ou daqueles que partilham da mesma fé, da mesma labuta, trabalham pela mesma causa e reconhecem-se entre si.

Wagley (1988, p.124) define comunidade como um lugar onde as pessoas vivem em grupos “de acordo com os preceitos de sua cultura, expresso através de suas crenças, seus mitos, seus símbolos, seus saberes e códigos, desenvolvem suas relações sociais, aprendem, partilham e reproduzem de forma dinâmica a sua identidade sociocultural”.

Este conceito de comunidade teve vigência por um longo período a considerar desde os anos de 1940, principalmente no tocante ao aspecto sociocultural da religiosidade e das crenças. Importa destacar que esta ideia compreende historicamente a formação do pensamento social da Amazônia e ainda é referendada por muitos estudos que o ampliam no âmbito regional na atualidade.

Arendt (1999) ressalta que a vida em comunidade se expressa na ação política que é nucleadora do homem, por meio de sua vida ativa. Torres (2012c, p. 19), a esse respeito, complementa, dizendo que:

É nisso que consiste a sua hominização como ser político que se cria e recria-se em meio ao mundo da vida. Comunidade é, então, um primoroso e fecundo espaço de exercício da política e da cidadania. É a expressão deontológica do ser social que se exterioriza na luta pela garantia de acesso a bens para usufruto coletivo.

Ao fazer referência à comunidade amazônica de Santa Rosa não se pode deixar de conceber tal local como uma comunidade de fronteira, tendo em vista as condições geopolíticas, econômicas e, principalmente socioculturais na imensidão da Amazônia, incluindo o contexto nacional e internacional com outros países. Trata-se, pois de um espaço de homens e mulheres que exercem suas cidadanias em uma região marcada por graves problemas sociais. Uma comunidade fronteiriça que congrega diversos valores culturais, diferentes nacionalidades, interesses e experiências, denotando o sentido de comunidade hibridizada.

A comunidade Santa Rosa pode ser considerada o caldeirão da fronteira na medida em que diferentes culturas, valores, ideais, se misturam e se transformam num caldo cultural.

O novo significado de “comunidade tem por finalidade a vida. Não esta vida ou aquela; vidas dominadas, em última análise, por delimitações injustificáveis, mas a vida que liberta de limites e conceitos” (BUBER, 1987, p. 34).

Vida e comunidade, nessa perspectiva, tornam-se uma coisa só, na medida em que a vida e a comunidade refletem os dois lados de um mesmo ser, “e temos o privilégio de tomar e oferecer a ambos de modo claro: vida por anseio à vida, comunidade por anseio à comunidade” (IBIDEM, p. 34).

A noção de comunidade se espalha para além da territorialidade. O território específico não é condição *sine qua non* para a existência de vida comunitária. A territorialidade possui um sentido de caráter físico e simbólico, pois os membros, mesmo distantes de suas pátrias, podem se sentir parte dessa comunidade. Aqui, fala-se das pessoas estrangeiras que moram na comunidade Santa Rosa e, que não foram computadas estatisticamente pelo IBGE. Um fato que acaba interferindo no fator da dupla nacionalidade criando um sentimento de pertencimento porque os moradores apresentam documentação brasileira.

O Bairro Santa Rosa encontra-se localizado na zona urbana da cidade de Tabatinga (Brasil) com uma extensão territorial de 222.824,28 m², abrangendo a fronteira seca com a cidade de Letícia (Colômbia) no Alto Solimões no contexto amazônico, compondo os quinze mil quilômetros de linha fronteira do país e na fronteira Brasil com a Colômbia, faz parte da extensão territorial de 1.644 quilômetros (NOGUEIRA, 2004).

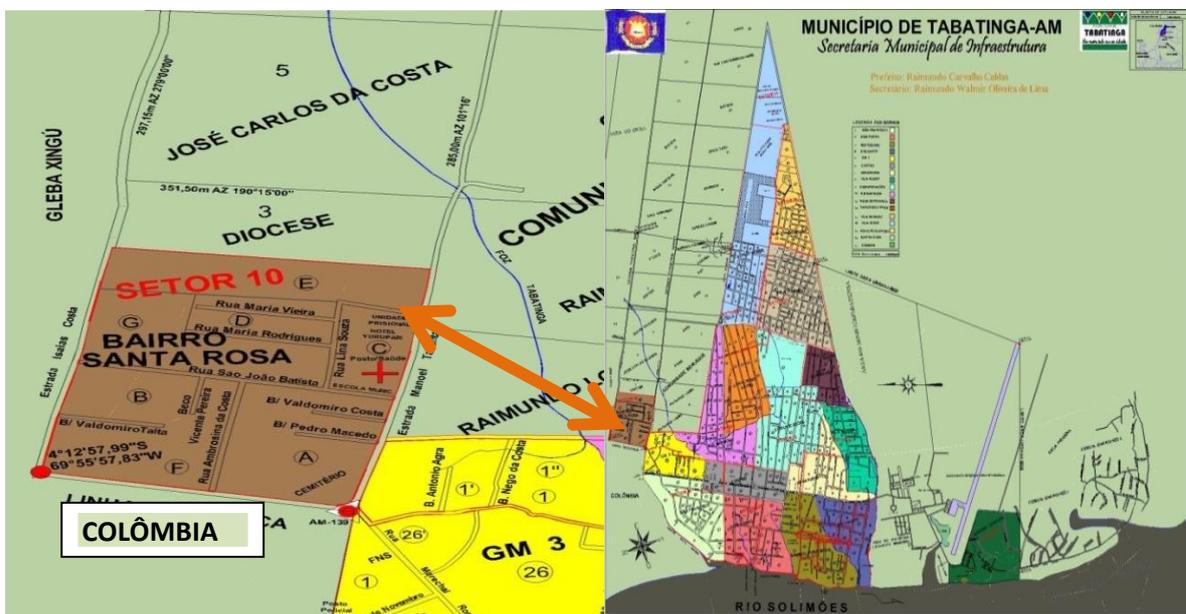


Figura 27 – Mapa do Bairro Santa Rosa
Fonte: Sec. Mun. de Infraestrutura, de Tabatinga 2015.

Figura 28 – Mapa de Tabatinga
Fonte: Sec. Mun. de Infraestrutura de Tabatinga, 2015.

Note-se que a comunidade de Santa Rosa no contexto de Tabatinga, ocupa a terceira posição entre os quinze bairros em menor extensão territorial. Essa porção no perímetro urbano encontra-se fisicamente comprimida entre terrenos de propriedades particulares como o da Diocese e, de domínio do Governo Federal, neste caso a área do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e a Colômbia, marcada pelas contradições de uma comunidade que nasceu eminentemente no contexto rural.

Conserva tal comunidade, os valores culturais tradicionais e, hoje está mergulhada no cenário de vida urbana influenciada pelo banzeiro fronteiriço de ambos os Estados-nação, reproduzindo-se na cultura predominante dos tempos contemporâneos.

A formação social da comunidade Santa Rosa remonta ao período pós-colonial no contexto da formação social de Tabatinga, na Tríplice Fronteira no Amazonas, constituído pelas migrações recentes ocorridas no final do século XIX e no decorrer do século XX.

A presença de pessoas e famílias nordestinas é fato marcante na história de formação social da população civil do município e da comunidade fronteiriça, assomada pela imigração de estrangeiros principalmente peruanos e colombianos. Há também uma forte presença das etnias indígenas Omágua e Ticuna que, apesar das atrocidades de caça ao índio iniciada nos idos de 1619 e do cruel processo de colonização na disputa territorial entre Espanha e Portugal, nessa fronteira, resistiram bravamente.

O fator econômico aparece como o elemento mais destacado no processo de surgimento da comunidade Santa Rosa. Atrativo responsável pela expressiva migração para esta localidade. O fim da economia gomífera na região levou muitos seringueiros a migrarem em busca de melhores condições de vida. E, é nessa oportunidade que nasceu Santa Rosa, conforme a narrativa de Lulu (68 anos):

Na verdade o bairro Santa Rosa começou com o seu Valdomiro Ferreira da Silva, mais conhecido como Valdomiro Taita. Ele foi o fundador do bairro. Seringueiro nordestino que veio fugido do rio Javari com toda a sua família após a queda do 1º ciclo da borracha. Saiu do Javari na calada da noite e foi parar no lado peruano onde conseguiu abrigo com amigos conhecidos e depois remou rumo ao Marco por mais ou menos três dias, vinha parando aqui e acolá para descansar e pernoitar, chegando à margem do Igarapé Santo Antônio. Ele já sabia que desde 1875 já existiam algumas pessoas civis morando no Marco às margens do Solimões e do Igarapé Santo Antônio a revelia do comando militar de fronteira, por medo não quis arriscar e procurou se abrigar mata adentro o mais distante possível da guarda militar. Como já existia aqui pela condição do limite o caminho que ligava Tabatinga e Letícia, ele foi parar no Cipoal, lá onde é o cemitério São Lázaro hoje. Fez sua casinha distante do rio. Naquela época ir para o seu Valdorimo Taita era uma forma de diversão para os moradores reprimidos

do Marco, lá se tinha algumas festinhas na base do violão e cavaquinho em que as pessoas se divertiam muito, lógico que naquele tempo 1911, 1912 não se tinha ainda aqui nem a velha radiola, mas as pessoas contam as histórias de como viveram e se organizaram mesmo com medo dos coronéis militares (entrevista, 2015).

O povoado do Cipoal⁵² é hoje a comunidade Santa Rosa que surgiu da camada social subalternizada da região após o declínio da economia gomífera no Amazonas, em uma realidade socioeconômica de extrema crise econômica no interior do Estado. Estabeleceu-se a partir do processo de migração dos nordestinos seringueiros na tentativa de se libertar dos patrões e dos coronéis de barranco que controlavam todo o Alto Solimões, além de tentar se livrar das represálias do forte militarismo que defendia os limites da fronteira com a Colômbia e o Peru. Indagado sobre a origem da comunidade Lulu (68 anos) ainda traça o seguinte quadro:

Nascia só, como um filho desterrado, abandonado pela própria sorte, longe dos olhos governamentais, em que grupos políticos, as oligarquias, se duelavam pela supremacia do poder amazonense. Estes homens com suas famílias, anônimos sertanistas, iam fazendo o que o governo não tinha conseguido fazer, ocupar e solidificar o solo fronteiriço; foram construindo seus casebres de palhas de caraná amarradas com cipó, cercadas de paxiúba barriguda, o piso de ripas de árvores de açaí, fogão a lenha, o mosqueteiro dos meninos, o pilão pra socar o café torrado numa banda de lata de banha, depois que apareceu o moinho manual pra amenizar este trabalho, tarefa que passou para a molecada moer aos sábados, provar do produto nem pensar, o café era apenas para os adultos ou para as visitas, por isto se espreitava quando a dona da casa ia fazer o moca (café) ou o donzelo (o café novo, recém torrado e moído), para chupar o coador e se deliciar com o restinho que às vezes sobrava nas xícaras, para sentir o gosto de café; o pote sempre com água fria e cristalina das cacimbas, a água farta do igarapé Santo Antônio, que servia para o banho, lavar roupa encher os camburões para lavar as vasilhas, cultivando a terra com roça criando pequenos animais para sua sobrevivência, não faltando a espingarda 16 para espantar alguma onça, que de vez em quando aparecia atrás de algum animal doméstico para matar sua fome (entrevista, 2015).

Ressalte-se que a história de formação social de Tabatinga deu-se de uma forma conflituosa por meio de constantes negociações entre militares e civis, como já visto. As pessoas foram se organizando socialmente entre a Vila Militar/Brasil e Letícia/Colômbia, órfãos de Estados, tanto brasileiro quanto colombiano, estabelecendo desde então relações

⁵² Denominação dada pelos primeiros moradores fronteiriços. Cipoal surge para identificar esse espaço que se encontrava entre Tabatinga e Letícia. Essa identificação inicial associa-se às formas naturais de floresta Amazônica que ainda não tinha tanta intervenção do homem no sentido do desmatamento em nome do progresso, preservava sua forma *in natura*.

sociais transfronteiriças (STEIMAN, 2012). Atualmente, pode-se dizer que Tabatinga não continuou sendo só um espaço militar de fronteira controlada, governada pelo Estado nacional, o qual foi “constituído para vigiar o trânsito entre o exterior e o interior do Estado [...] como verdadeiros protetores do patrimônio territorial nacional, que guardam terra, mar e ar” (NOGUERIA, 2007a, p. 48).

A população do Marco-Divisório⁵³, principalmente no período da ditadura militar, vivia sob imposição de diversas restrições e até expulsão de ocupação e desocupação desse espaço, fato que ocorria cada vez que um novo comandante era nomeado para Tabatinga. A ausência de autoridade institucional em Tabatinga, pelo fato de ser comarca de Benjamin Constant, levou o Exército a exercer plenos poderes, fazendo o papel de polícia, advogado e juiz, ou seja, mandar e desmandar no “pedaço”.

Aqueles que não “rezavam” na cartilha dos militares, experimentavam as prisões e por suas liberações eram obrigados a cumprir os castigos. O escadão e o valão foram instituídos pelos militares em Tabatinga, causando um verdadeiro pavor à população local. Sobre essa situação, oportuna é a contribuição de Lulu:

O escadão – era o xadrez destinado aos civis, recebia este nome, porque ficava logo na entrada do prédio do quartel, onde permanecia o corpo da guarda, sua construção para abrigar os presos, acompanhava e ficava embaixo da escadaria, que dava acesso onde ficava o comando, com capacidade para 10 (dez) pessoas, com piso sem revestimento, sem água, sem dotação de instalação sanitária para necessidade fisiológica do preso. Ali permaneciam por dias, às vezes três ou mais, dependendo do comportamento do preso e da boa vontade do Sargento ou Oficial do dia. Os considerados comunistas, subversivos, passavam até meses. O valão – era o terror de todos, era o mais falado, era o castigo pra quem fosse preso, o primeiro castigo consistia na roçagem onde o capim era mais alto, geralmente de 10 metros de largura por 20 metros de comprimento, com um terçado bem cego. Depois vinha o valão, que consistia na abertura de uma vala cabendo ao preso cavar mais ou menos 10 (dez) metros de comprimento, 01 (um) metro de fundura por 0,80 (oitenta) centímetro de largura não importando a hora que chegasse no quartel e as vezes ainda tinham que limpar os banheiros dos soldados, limpar todo o quartel, era uma humilhação muito grande, além de ser um trabalho sobre-humano (entrevista, 2015).

Santa Rosa firma-se como uma comunidade de fronteira desde sua constituição no âmbito da geopolítica de Tabatinga e seu processo de disputa territorial, primeiramente pelas potências colonizadoras (Portugal e Espanha) e, depois pelos estados nacionais. Faz parte do

⁵³ Primeira identificação da cidade de Tabatinga no contexto da tríplice fronteira amazônica. Por muitos anos foi popularmente denominada pelos civis como Marco-Divisório.

contexto sociocultural do antigo Marco-Divisorio que originou Tabatinga, que definia o limite entre as cidades gêmeas Tabatinga e Letícia.

A abertura da Rua Marechal Rondon em 1956 representou para o povoado do Marco-Divisorio (Tabatinga), o primeiro sinal do processo de urbanização. Toda a população civil do município nessa época morava nessa rua, que comportava três setores antes de se constituírem como bairros, a saber: o primeiro, denominado de Castanhal (Marco-Divisorio ou Baixa-Grande) pelo fato de encontrar-se localizado na margem do rio Solimões; o segundo, o Pupunhal, onde foi aberta uma picada ligando o Marco-Divisorio a Letícia; e, o terceiro o Cipoal (Santa Rosa), que tem como ponto de referência o atual Cemitério São Lázaro, antigo terreno de moradia de Valdomira Taita.

O Croqui produzido na pesquisa de campo apresenta o sentido de territorialidade em meio à dinâmica social de ocupação desta fronteira pelos fronteiriços civis. Inspirado na cartografia social de Almeida e Farias Júnior (2013) foi possível realizar a reconstrução desse espaço a partir das memórias (lembanças) dos sujeitos desta pesquisa.

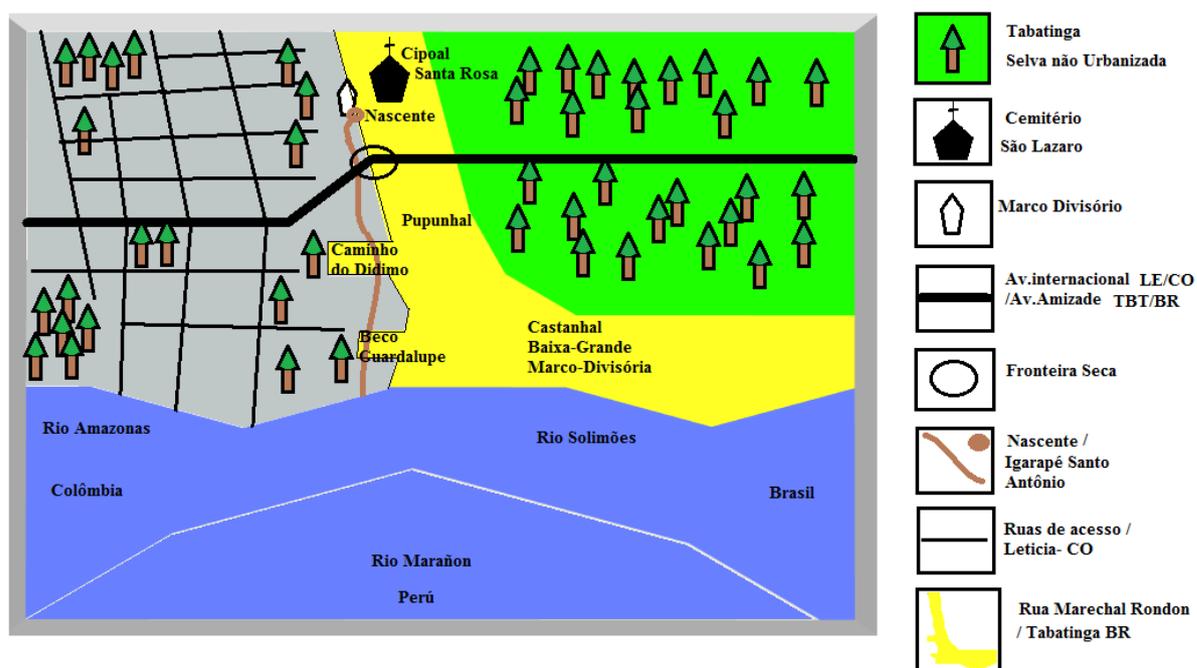


Figura 29 – Croqui da dinâmica social de ocupação territorial da fronteira pelos civis
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

O croqui ilustra bem o significado que tem a comunidade Santa Rosa no processo de formação dessa fronteira, enquanto um dos três setores que povoava a estrada Marechal Rondon e/ou *La Carretera del Marco* (para os colombianos) em Tabatinga. A rua de acordo com um dos entrevistados “media aproximadamente 200 metros de comprimento com 12

metros de largura, entre os limites que dividiam as pastagens de criação de gado do senhor Pancho Landázuri e da armada Nacional colombiana” (entrevista, 2015).

A construção da rua Marechal Rondon fortaleceu também as relações comerciais na fronteira, permitindo o acesso de veículos colombianos, que tanto vinham comprar produtos no lado brasileiro como, por exemplo, lenha, tijolos, madeiras, panos de palha para cobertura de casas, quanto para entregar suas mercadorias.

Nos finais de semana, os jovens aproveitavam a rua em forma de diversões e de encontros românticos, unindo-se às nações fronteiriças. Vale pontuar, que as relações comerciais também foram marcadas pelas atividades econômicas do auge de *“la bonanza, relacionada con el comercio ilícito de narcóticos, que se manifesto, entre otras cosas, em grandes lujos y gastos suntuosos que incidieron em la transformación de las cidades fronteirizas”* (MOTTA, 2012, p. 2006).

Apesar da construção da rua Marechal Rondon, o caminho do Dídimo no Pupunhal que ligava as duas comunidades fronteiriças, bem como a do Beco de Guadalupe no Castanhal (Brasil) e *El Castñal* (Colômbia), abertas pelos próprios moradores, continuavam sendo trafegáveis. Ambos os caminhos continuaram servindo como passagens para atravessar de um país a outro, hoje são reconhecidos no mapa do bairro São Francisco com as mesmas denominações.

Essa condição das relações sociais do povo do Marco e de Letícia e a geminação das cidades fronteiriças, conforme Nogueira (2004, p. 3), “terminam demonstrando o que se passa no país fazendo com que sua população possa usufruir determinadas circunstâncias, movendo-se mais para um lado ou mais para outro, como o balanço de uma gangorra”.

Até o início da década de 1970 havia entre Letícia⁵⁴ e Tabatinga um amplo espaço de selva não urbanizado de aproximadamente dez quilômetros, interrompido somente pela pequena população do Marco-Divisorio que havia crescido no final do século XIX (MOTTA, 2012). Paisagem que vai sofrer transformações bruscas e rápidas, a partir das políticas públicas criadas para a integração da região ao país, fazendo com que as populações fronteiriças vivam novos significados de fronteiras físicas e políticas, além da ideia de urbanização das cidades amazônicas.

O investimento de políticas desenvolvimentistas e de assistência para a Amazônia a partir dos anos de 1966, por meio da criação da Associação de Créditos e Assistência Rural do

⁵⁴ Letícia, naquele momento, encontrava-se num patamar de organização social civil bem mais sólida que Tabatinga. A partir dos anos de 1950, o Governo colombiano passou a olhar com mais atenção para essa cidade, no âmbito do Amazonas, investindo no processo de urbanização, sendo, portanto, mais avançado e mais rápido que Tabatinga, com uma infraestrutura superior.

Amazonas (ACARR/AM) e o Instituto de Reforma Agraria no Brasil (INCRA) é um fato ocorrido em meio a graves impactos sociais em nome do progresso e do desenvolvimento.

A partir de então, novos programas e políticas são instituídas a nível nacional, surgindo a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Amazonas (EMATER), vinculada à Secretaria de Estado e Produção Rural e Abastecimento (SEPROR), que depois passou a ser o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado Amazonas (IDAM).

Durante os anos de 1970, é criado o assentamento do Urumutum Tacana⁵⁵, dispendo sobre a abertura das duas Estradas do INCRA que cortam a comunidade Santa Rosa em suas extremidades, inicialmente denominadas e reconhecidas até hoje como Norte I (estrada Manuel Tanata) e Norte II (rua Isaias Costa). Esse assentamento contou com a construção de um centro comunitário; duas escolas, a Marechal Castelo Branco e Menino Jesus de Praga, feitas de madeira; além de um posto de saúde para atender as famílias assentadas, mas que não se consolidaram por diversos motivos, dentre os quais: o abandono do Estado, fator decisivo para o não funcionamento desses aparelhos sociais.

As esperanças de assentados se transformaram em desesperanças e decepção com o Estado. As estradas apesar das promessas de asfaltamento pelo INCRA sempre estiveram em péssimas condições para o escoamento das produções dos pequenos agricultores rurais, até os dias atuais. O professor Felipe (72 anos) aponta a realidade vivida durante seu contrato com o INCRA em uma das escolas do Assentamento Urumutum Tacana:

A gente, pra trabalhar na escola, tinha obrar milagres. Não tínhamos assistência e enfrentávamos a falta de recursos materiais e didáticos, não tínhamos condições de uma moradia e uma alimentação digna, e tampouco como voltar para Tabatinga, quase nada funcionava lá. As estradas eram quase que impossível serem trafegadas, principalmente no período de chuva. A carência econômica das famílias era uma situação lastimável, víamos crianças morrerem vítimas de endemias, picadas por animais peçonhentos e não dava tempo de chegar até a cidade caminhando na lama (entrevista, 2015).

⁵⁵ O Urumutum é um Igarapé que tem acesso pelas estradas do INCRA, conectando-se com outras nascentes que atravessam Letícia e Tabatinga fazendo fronteira com Santa Rosa, desaguardo noutra Igarapé maior de nome Tacana. Esse igarapé desagua no rio Solimões ligando algumas comunidades de várzeas e indígenas Ticuna de Tabatinga há aproximadamente 3 km. Trata-se de um Projeto de Assentamento do Governo Federal nas proximidades do Igarapé denominada Urumutum, no período forte de reforma agrária e investimento na produção rural agrícola, pecuária e de criação de outros animais para exportação no país. (Dados coletados junto ao INCRA em Benjamin Constant, unidade avançada em funcionamento no Alto Solimões).

O que o entrevistado quer retratar como situação é a não efetivação prática dos princípios políticos de reforma agrária e agrícola que provocaram uma série de problemas aos povos da região, forçando como explica Ianni (1986), diferentes personagens a ingressarem na luta pela terra.

A expansão do capital que contribuiu para a dependência de colonos ao Estado nacional se dá com base em favores de incentivos fiscais e creditícios para empresas privadas e na subordinação da agricultura à indústria, transformando a Amazônia, como explica Ianni (1986, p. 71), “numa região importadora cada vez mais importante, de produtos industriais ou insumos para fins industriais”, contribuindo sobremaneira para a escala crescente de acumulação do capital no Centro-Sul do país e no exterior.

A intensificação dessa política na Amazônia contribui, ainda segundo Ianni (1978), para por em marcha a luta pela terra que ficava cada vez mais concentrada nas mãos da elite. Conflitos e lutas ocorriam abertamente entre os movimentos sociais e os grileiros, latifundiários, fazendeiros e empresários.

Incluem-se nessas ações os jagunços, pistoleiros, policiais, advogados e membros da burocracia privada e pública. Situação que acentua a expulsão de índios, sitiantes, colonos, posseiros e demais categorias de povos tradicionais originários da terra. De acordo com Araújo (2009, p. 46):

As condições às quais estão submetidas as populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas da região, em função da ação do grande capital em parceria com o Estado, são de causar espanto. Mas, também, na mesma medida, é de causar perplexidade a qualquer ativista a capacidade dessas populações em se organizar, resistir e enfrentar estas investidas.

As ações do militarismo, na perspectiva da soberania nacional, despertaram sérias críticas e dúvidas a respeito da segurança e defesa da Amazônia. Franklin (2012, p. 122), considera haver uma inversão, pois ao invés de garantir os direitos sociais indígenas, “propôs o aumento do controle sobre essas populações e seus aliados como foi a expulsão de todas as ONGS e missões religiosas da área indígena Yanomami, em agosto de 1987”. Estava-se diante do Estado regulador em benefício do grande capital associado e internacional.

Com a emancipação política de Tabatinga estabelecida de forma mais efetiva a partir do dia 1º de fevereiro de 1983, novas mudanças são percebidas quanto à organização e infraestrutura municipal. Começa-se a se organizar os bairros e, neste contexto, insere-se a

comunidade Santa Rosa, erigida em 27 de abril de 1985⁵⁶ sob a presidência do senhor Dionísio Mafra.

Nessa época já havia um número de 53 (cinquenta e três) famílias aproximadamente morando naquela comunidade, dentre estas os assentados do INCRA: brasileiros, peruanos e colombianos. Atualmente, chega a um total de 1.672 (um mil seiscentos e setenta e duas) famílias cadastradas no Sistema de Informação de Atenção Básica da Secretaria Municipal de Saúde de Tabatinga.

Nos anos de 1980, a comunidade Santa Rosa recebeu as duas escolas do Assentamento do Urumutm Tacana Menino Jesus de Praga e Marechal Castelo Branco. As escolas são realocadas na comunidade pelo Governo Municipal por se encontrarem abandonadas pelo INCRA no referido assentamento. Somente após dezessete anos são regulamentadas pela Prefeitura Municipal de Tabatinga, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com base na Lei n° 345 de 22 de março de 2000, vindo a caracterizar ainda mais a estrutura de comunidade.

O nome Santa Rosa está associado a uma das primeiras reuniões realizadas pelo presidente da comunidade. O padre diocesano Washington Villa Diego (42 anos), da Igreja Santa Rosa de Lima, discorre sobre o assunto do seguinte modo:

As histórias que já ouvi principalmente do seu Raimundo Alves que foi presidente desta comunidade por muitos anos com um trabalho muito bom aqui neste setor do INCRA está ligado às mulheres. Primeiro porque na primeira reunião em que fizeram quando Tabatinga oficialmente passou a ser município, uma significativa parcela de mulheres se fizeram presente e por coincidências muitas delas se chamavam Rosa ou Rosângela e depois porque já tinha a igreja católica de madeira dedicada a Santa Rosa de Lima a qual passou a ser a padroeira da comunidade (entrevista, 2015).

A denominação da comunidade suscita uma reflexão sobre as relações de gênero no tocante à imagem feminina na localidade. As mulheres têm o papel destacado na organização social das comunidades amazônicas (TORRES, 2008). Embora tenha sido um processo espontâneo a escolha da nova denominação de Santa Rosa, aparece implícita a participação feminina nesta comunidade. O Clube de Mães Francisca Taita⁵⁷ (CMFT) desenvolveu muitas

⁵⁶ Informação obtida junto ao ex-presidente da comunidade, Raimundo Alves, durante o mapeamento da comunidade realizado no ano de 2012.

⁵⁷ O Clube de mães foi fundado em 07 de janeiro de 1992, a partir da primeira diretoria eleita por meio de votos secretos, que elegeram: Presidente: Italina Ferreira da Costa; Vice-Presidente: Isabel Pereira Lima; 1ª Secretária: Wanda Pereira da Costa; 2ª Secretária: Marlúcia Monteiro Costa; 1º Tesoureiro: Delícia Ferreira de Azevedo. Fonte extraída da Ata Registrada no Cartório do 1º Ofício de Tabatinga, tendo como Tabelião e Notário José Aroaldo Pereira do Nascimento sob o termo 027, p. 77 – 78 do livro A2 de Registro Civil e de Pessoas Jurídicas.

ações que fortaleceram a comunidade, como relembra Italina: “Foram realizados trabalhos sociais significativos de cooperação nas rendas das famílias, em parceria com a igreja católica, fortalecemos o trabalho da Pastoral da Criança e lideramos vários eventos e atividades comunitárias” (entrevista, 2015).

Uma das mulheres lembradas pelos moradores mais antigos é Chinquinha Taita, esposa de Valdomiro Taita, que foi uma das melhores parteiras e benzedeiros de Tabatinga na época em que ainda não havia setor público de saúde para atender a população do Marco-Divisorio. De acordo com Tião (55 anos) um dos informantes desta pesquisa, “mais da metade de Tabatinga nasceu pelas mãos da titia Chiquinha Taita, assim como muitos colombianos. Além de parteira ela era benzedeira e muito respeitada na fronteira” (entrevista, 2015).

Muitas mulheres contribuem sobremaneira no trabalho agrícola, cuidando dos roçados ao longo das estradas do INCRA. Em entrevista com o gerente do Instituto de Desenvolvimento da Amazônia – IDAM Zoroastro Brandão (52 anos), em Tabatinga fica claro o fato de que: “na maioria dos atendimentos dos grupos familiares com que atuamos nessa região quem toma a frente dos trabalhos agrícolas são as mulheres, elas têm todo um jeito diferente de lidar com as plantas, com a terra, sendo os grupos de maior produção” (Entrevista, 2015). Nessa mesma corrente, Torres (2012b) e Oliveira (2012), em seus estudos sobre as práticas sociais das mulheres da floresta, defendem que as mulheres constituem os sujeitos centrais do trabalho agrícola na Amazônia.

A comunidade urbana Santa Rosa, atualmente, apresenta uma paisagem tipicamente interiorana contando com 33 (trinta e três) estabelecimentos comerciais formais⁵⁸ de pequeno e médio porte, como: chácaras, mercearias, oficinas, bares, açougues, *lan houses*, além dos informais: banquinhas de gasolina, bancas de vendas de bananas, açai, farinha entre outros.

No dia 11 de agosto de 1992, o Clube de Mães registra o estatuto contendo as cláusulas de seu funcionamento e normas de eleição, registrado neste mesmo cartório sob o termo de nº 028.

⁵⁸ Dados disponibilizados pela Coordenadoria de Fiscalização Tributária da Prefeitura Municipal de Tabatinga, no ano de 2015. Os estabelecimentos expostos como formais são os que se encontram cadastradas por essa coordenaria, portanto, legalizados e, os informais referem-se à comercialização como modo de subsistência devido ao subemprego que caracteriza a grande maioria de moradores da comunidade. A coleta de frutas nativas correspondentes a sua época de maturação contribui sobremaneira com a renda das famílias, é comum ver banquinhas em frente das casas cobertas, muitas vezes apenas por uma lona ou ar livre a venda de açai, buriti, pupunha, abil, mapati, banana, macaxeira, peixes e etc.



Figura 30 – Banquinhas comerciais informais em Santa Rosa
 Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

As casas, em sua grande maioria, são construídas em madeiras, algumas mistas e outras em alvenarias. A comunidade possui uma igreja de credo católico, denominada Santa Rosa de Lima; um Centro Comunitário que funciona hoje, como anexo da escola Municipal Marechal Castelo Branco, construído em madeira; a Escola Municipal Professor Ambrósio Bemerguy, construída em alvenaria; uma Unidade Básica de Saúde – UBS; uma Igreja Assembleia de Deus; e, a Associação dos Moto-taxistas Vermelho. Santa Rosa abriga ainda outros aparelhos sociais, como: o Cemitério de São Lázaro⁵⁹, a 4ª Delegacia Regional da Polícia Civil, o Centro Integrado de Segurança (CIS) composto pelo 8º Batalhão de Polícia Militar, a Unidade Prisional de Tabatinga e o Comando de Policiamento do Interior.

O fluxo migratório na comunidade é intenso. As pessoas, principalmente peruanas, que se encontram nessa comunidade apresentam como motivo para fixar residência na comunidade, a fuga da pobreza de seus respectivos países. Chegam à Santa Rosa em busca das ações assistencialistas do Governo Federal brasileiro (Bolsa família), bem como em busca de melhores condições de vida, com acesso ao emprego, saúde e educação pública para os filhos. Já os colombianos estão, por causa do processo de fronteirização do espaço, bem como pelos *desplazados* que fugiram das FARC, conforme citado anteriormente.

⁵⁹ Local onde seu Valdomiro Taita se instalou quando chegou a Tabatinga. Tempos depois fez uma doação deste espaço para utilização como Cemitério, inicialmente destinada para se enterrar somente anjinhos (crianças) uma vez que era muito difícil se chegar até o único cemitério de Tabatinga que ficava no bairro Comara, cujo acesso se dava apenas pelo Rio Solimões. Hoje, o Cemitério de São Lázaro é o principal da cidade.

A comunidade Santa Rosa, assim como outros lugares de cidades de fronteira, recebe muitos habitantes de diferentes espaços, sobretudo dos países limítrofes. É uma porta de entrada e saída de pessoas vindas do interior da cidade e de municípios circunvizinhos que se deslocam para cursar graduação no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CSTB) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ou então, para cursar o ensino médio no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), este que recebe um maior contingente de jovens. Enfim, a localidade abriga população de outras regiões brasileiras, mas também da Colômbia e, principalmente, do Peru.

A presença do imigrante peruano é grande em todas as cidades que compõem o Alto Solimões. Esse processo torna-se comum pela facilidade de acesso da malha fluvial que liga o Brasil ao Peru. Silva (2013), a esse respeito afirma que grande parte dos peruanos que migra para o Amazonas vem da Amazônia peruana, uma vez que a via fluvial permite facilmente o deslocamento, firmando-se como um trecho constante de navegação.

Para Oliveira José (2000), nem o afastamento geográfico impediu que as cidades amazônicas fossem travejadas por um contexto cultural mais amplo, justamente pela compreensão de que os seres humanos não produzem culturas isoladamente.

Essa mistura de culturas se faz presente cotidianamente, manifestando-se em diferentes aspectos como, por exemplo, nos diferentes idiomas falados, na culinária, na música, no modo de se produzir, nas diferentes moedas em circulação, na produção das diferentes ornamentações do espaço urbanizado, entre outros.

A economia brasileira na região em momentos áureos da borracha e da madeira foram definidores no processo de imigração dos peruanos. A presença de imigrante peruano é latente desde o início da atividade gomífera, seja como seringueiro, seringalista e/ou comerciante.

No auge da economia madeireira nas décadas de 1970-990, os peruanos atuavam como trabalhadores braçais nas serrarias, principalmente em Benjamin Constant, centro de maior beneficiamento da madeira na região. Atualmente, parte da economia de Tabatinga e de Santa Rosa é dinamizada pelo comércio desses imigrantes que atuam como borracheiros, pedreiros, carpinteiros, moto-taxistas, mecânicos, ou ainda, na área da estética, como cabeleireiros e, na área da saúde, sendo médicos, dentistas, assim como também, aqueles que atuam na comercialização de frutas e legumes.

Os homens e mulheres moradores da comunidade são pessoas simples, notadamente pelos estilos de vida simples que levam. Seus vestuários de modo geral, tanto mulheres quanto homens, se vestem preparados para o desenvolvimento de suas atividades, sejam

agrícolas, de roça, pesca ou doméstica, usando calças compridas, blusas comuns de algodão ou de tecido de mangas compridas para proteção contra o sol, chapéus e botas para enfrentarem a lama nas estradas de barro ou sítios dos patrões.

Cabe acentuar que a comunidade de fronteira Santa Rosa é caracterizada fortemente por fronteiras que lhes impõem certos limites para os sujeitos fronteiriços. Os limites físicos (marcos erigidos em alvenaria) e políticos simbolicamente transmitem a mensagem do limite entre os dois países, pois como se a todo instante o presente remetesse as pessoas ao início do processo de colonização (passado) de divisão em que este ou aquele espaço social pertence à determinada nação, pairando no ar uma sensação de vigilância pelos guardiões da fronteira por meio da segurança nacional. Além, de suscitar o sentimento dos confins que separa o homem dele mesmo.

O limite da comunidade de fronteira de Santa de Rosa também se enquadra no cenário como lugar de espoliação de povos tradicionais no processo de colonização e conquista territorial como apontam os estudos de Martins (2012) levando a degradação do outro humano.

A segregação de valores socioculturais também se estabelece nas relações sociais mediadas pelo preconceito, principalmente com a cultura indígena, levando a espoliação da dignidade humana como nos informa Vitória Régia (11 anos): “às vezes meus colegas não deixam eu brincar com eles porque sou índia aí eu fico muito triste e até choro” (grupo focal, 2015).

A história e a cultura dos comunitários de Santa Rosa tem um nexo de rural e de urbano, de tradicional e de moderno, apresentando o perfil de uma comunidade heterogênea e híbrida, vivido no limite fronteiriço e de forma singular pelos seus moradores.

3.2 Aproximações de uma etnografia na pesquisa com as crianças e o jeito de ser criança na fronteira

É incontestável o fato de que a Etnografia tenha sido especificamente desenvolvida no âmbito da Antropologia. Essa área disciplinar tem contribuído para a produção do conhecimento, de forma a extrair do local e dos povos locais os seus conceitos, com base na Etnografia.

À Antropologia deve-se o desenvolvimento como um estudo sistemático, de técnicas e de procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo, a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do pesquisador junto ao grupo social de estudo, ou seja, em seu campo, tendo como escopo a observação e descrição dos comportamentos humanos (KNAUTH; CERES; AGRA HASSE, 2000).

A etnografia entendida neste estudo é para além do método científico de engessamento e dureza de uma prática de investigação. Refere-se à ideia de uma arte reconhecida por muitos cientistas, entre eles os cientistas sociais. Na etnografia, as observações precisam ser aguçadas, os ouvidos refinados, ter uma sensibilidade emocional, penetrar nas vidas de várias e de diferentes pessoas e gerações, tentando perceber seus sentimentos, sendo verdadeiramente desafiador e estimulante. É claro, que não se deve esquecer de colocá-las objetivamente, de poder expressar-se, de criar situações, de ter a capacidade de contar uma história, construindo uma narrativa daquilo que se observou, estando lá entre aquelas pessoas, naquela especificidade local (WOODS, 1995).

As contribuições da etnografia são inegáveis tanto no entendimento como arte quanto como disciplina científica, pois consiste num conjunto de características enfatizadas por Winkin (1998) como saber ver, saber estar com os outros e consigo mesmo enquanto investigador e traduzir aquilo que se percebeu fazendo a interpretação por meio da escrita de um terceiro. Trata-se de uma tarefa, como supõe Geertz (1989b, p. 63), um trabalho articulado com aquilo que se vivencia no local que implica “uma presença do ‘Lá’ em um texto elaborado ‘Aqui’”.

A etnografia assenta-se em um fazer ciência mais engajado e vivencial, pois, permite ver a realidade revelando as rotinas de vida, valores, crenças e tradições de uma sociedade, transmitidos de geração a geração e que possibilitam a continuidade de uma determinada cultura ou de um sistema social. Significa desvendar os fenômenos que ocorrem no *locus* da pesquisa, para tanto, é necessário que o investigador se aproprie do objeto de modo que a sua interpretação se aproxime adequadamente do real.

Para Geertz (2008, p. 4), a etnografia dá suporte ao pesquisador para “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”. Logo o fazer etnográfico estabelece exigências necessárias e uma delas é a “descrição densa, como tentar ler no sentido de construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 2008, p. 15).

A Antropologia da Criança⁶⁰ e a Sociologia da Infância, de modo cada vez mais aperfeiçoado têm, desde o século passado, realizado significativas contribuições no âmbito das produções científicas, utilizando a etnografia como um caminho eficaz para se estudar as crianças, como sujeitos na pesquisa.

Cohn (2009), no campo da Antropologia da Criança enfatiza que para além de reconhecer a infância como um processo de (re) produção cultural, é retirado do adulto, a exclusividade do papel de agente socializador e da necessidade de apreender do universo infantil aquilo que lhe é específico. Nesse mesmo quesito, Corsaro (2011, p. 63), ao abordar a Sociologia da Infância, ressalta que a etnografia é “eficaz [...] porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidas e compartilhadas no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”.

Os estudos etnográficos possibilitam uma análise por dentro daquilo que se constitui como particular, relacionando-o com a experiência do pesquisador, o que permite uma maior aproximação entre os sujeitos integrantes do contexto particular investigado. O estudo etnográfico não se preocupa em analisar o lugar, mas tem que estar no lugar. Neste caso, dirigiu-se até as crianças, ficando por períodos longos com elas para conhecer o seu contexto sócio, histórico e cultural amazônico de fronteira, cujas análises efetuadas baseiam-se nas falas e nas representações imaginárias de suas vidas informadas por elas próprias.

Os sociólogos da infância têm considerado que as crianças são sujeitos o que para Brougère (1998), significa pensá-las no presente, não somente como pessoas no futuro. Historicamente, as crianças não eram eleitas pelo saber acadêmico como informantes válidos aos pesquisadores.

De acordo com Martins (2012, p. 105), os pesquisadores não têm tido capacidade de interpretar o silêncio desses sujeitos excluídos. Quando são envolvidos nas pesquisas, geralmente são considerados como informantes menores, que só podem falar de sua condição específica, ou seja, de assuntos que lhes dizem respeito diretamente, ou como “protagonistas de ‘conduta divergente’”. Não se reconhece neles, como se reconhece em outros, a condição de autores de falas da universalidade do homem”, pela ideia de imaturidade, incapacidade

⁶⁰ No Brasil, a tematização da criança e da infância no campo específico da Antropologia torna-se mais evidente, para além dos periódicos especializados, com a publicação de uma coletânea de ensaios organizados por Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes (2002), intitulada Crianças Indígenas, do Grupo de Pesquisa Mari/USP; e, do volume de divulgação da Antropologia da Criança, de Clarice Cohn publicado em 2005. Em toda a bibliografia clássica da Antropologia, a criança é um ser ausente da cultura, aparecendo nela de forma esporádica, ou então quando surge de modo significativo, importunando-se muito mais com os processos culturais ritualísticos do que com a subjetividade do sujeito (BRANDÃO, 1986).

intelectual das crianças em estabelecerem uma linguagem de comunicação adequada aos adultos pesquisadores.

Um dos nossos maiores desafios no estudo etnográfico com as crianças foi com relação ao espaço onde seriam desenvolvidas as atividades de coleta de dados. Na maioria dos trabalhos etnográficos detectou-se como *locus* prioritário a escola. E, nesse caso, a escola definitivamente, não seria o campo privilegiado, uma vez que se buscou enfatizar as relações e produções culturais infantis sem tanta interferência do adulto.

Na concepção de Bourdieu (2007, p. 651) é preciso compreender que a criança possui uma “vivência intensa da experiência, tomá-la como objeto de observação, aplicando a refletividade”. Optou-se então, por escolher um ambiente no qual as crianças tivessem mais autonomia em suas relações para realizar a observação participante, enquanto uma das técnicas de coletas de dados na etnografia com as crianças. Uma técnica que possibilitou uma inserção e participação na comunidade, bem como junto aos grupos de crianças participantes, objetivando, como sugere Bourdieu (2007, p. 51), mergulhar no cotidiano da realidade dessas crianças. Na mesma linha, Torres (2012c, p. 15) indica fazer “uma leitura mitigada do objeto [...] apreender ou se apropriar bem do objeto para poder apresentá-lo à ciência da forma mais aproximada possível do real”, a partir da observação dos significados que as crianças atribuem aos seus comportamentos.

O trabalho de observação participante ocorreu no espaço e tempo de realização nos moldes de Delgado e Müller (2008), com base no registro de diário de campo, captado das falas das crianças, expressões escritas ou gráficas (desenhos), bem como com a realização de Grupo Focal⁶¹ na perspectiva de “entrevista em profundidade” (MICHEL, 2009, p. 69).

O *locus* foi o campo das atividades livres das crianças no caldeirão da fronteira (Santa Rosa). Ocorreram na comunidade, a reunião das crianças e a constituição dos grupos focais. Oportunidade na qual as crianças puderam fazer os seus desenhos, mostrando sua identidade de criança na fronteira amazônica, em particular. Esses espaços livres, onde se desenvolvem atividades espontâneas por parte das crianças diferenciam-se de uma determinada instituição e, foi por este motivo que foram escolhidos, ou seja, para não estar vinculado à escola.

⁶¹ Trabalhou-se com dois grupos de crianças, cada um com um universo de 15 crianças, que já desenvolviam atividades cotidianas na comunidade. As atividades foram realizadas nos lugares onde se sentiam mais a vontade para elaborar suas produções e reproduções culturais. A função deste estudo no Grupo Focal foi de facilitador nas discussões. Os próprios grupos se constituíram como unidades de análises do Grupo Focal. Cf. Gondim (2003).

A técnica de observação participante serviu para aproximar este estudo do sujeito em análise, com observância ao entendimento de que as “coisas de crianças aprendem-se ficando com crianças”, como pontua Malaguzzi (1999, p. 99). A interação face a face com os observados tornou possível captar uma variedade de situações ou fenômenos que dificilmente são desvelados por outra técnica.

Antes mesmo de qualquer iniciativa de captura de dados de campo foi preciso estabelecer uma relação de familiaridade, reciprocidade e confiança mútua. Trabalho este, resultado de um longo processo de interação na comunidade Santa Rosa em diferentes fases: levantamento das possíveis famílias e suas autorizações para a participação da criança na pesquisa, tendo em vista a ética na pesquisa com crianças como sugere Kramer (2002), estabelecendo as formalidades dos Termos de Assentimento (livre e esclarecido); mapeamento das atividades livres das crianças; a aceitação de participação por parte das próprias crianças (CORSARO, 2005), fundamentais no estudo e, por último, a inserção no campo de pesquisa.

A primeira fase resultou em um mapeamento da comunidade e observação das atividades de rotina das crianças como espécie de “um mapa mental a conduzir nossos passos, foi primordial para o êxito do nosso trabalho investigativo” (TORRES, 2012c, p. 16), realizado com a contribuição da coordenadoria dos bairros do município de Tabatinga por dois meses subsequentes em 2013. Durante essa etapa, levantaram-se informações acerca dos aspectos socioeconômicos e culturais, tanto da comunidade como das crianças participantes na pesquisa.

Esse período de dois meses na comunidade permitiu mapear dois espaços que as crianças utilizavam para brincar livremente, a saber: o campinho de futebol, atrás da Igreja Católica Santa Rosa e outro em frente à Casa do Pão, na estrada Manuel Tananta, antiga Estrada do INCRA Norte I, ponto de encontro e de partida para outros lugares. Esses espaços na comunidade são importantes para as crianças porque elas os apreendem subjetivamente no seu imaginário social.



Figura 31 – A casa do Pão e da pedra encantada (Três Marias, 11 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 32 – O campinho do futebol (Ipê, 11 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Esses dois lugares na comunidade foram definidos pelo próprio campo, escolhidos *a priori* pelas crianças, pois, o campo mostra a capacidade do que se é capaz de ver dentro da perspectiva que molda o próprio olhar. De acordo com Rockwell (1987, p. 14), “o que de fato se faz no trabalho de campo depende do objeto que se constrói”.

A inserção desta pesquisa nos campos sociais das crianças na comunidade suscitou um disciplinamento no fazer antropológico, ao que Oliveira Cardoso (2000) explica como, centrado na ação de olhar, ouvir e escrever. De tal forma, o estudo fixou presença por mais ou menos dois meses no ano de 2014, sempre nos mesmos horários quando as crianças se reuniam para brincar, ou seja, a partir das 17h00 ao final da tarde até mais ou menos às 19h00. Utilizou-se a estratégia de Corsaro (2005, p. 448), denominada “entrada reativa”, em áreas dominadas pelas crianças, esperando que elas reagissem.

As observações ao lado da Casa do Pão⁶², da mesma forma que no campo de futebol⁶³ foram intensas durante os últimos três meses do ano de 2014, estendendo-se até o ano de

⁶² Estabelecimento comercial que vende pão fabricado pelos peruanos além de outros produtos. Essa padaria é de pequeno porte e dispõe de uma calçada grande, o que atrai as crianças para suas brincadeiras tendo em vista as péssimas condições das ruas, com duas pequenas mesas e cadeiras plásticas. Encontra-se ao lado da *Speed lan-house* e internet, onde disponibilizam ponto de *wifi* por horas para celulares, concentrando, assim, várias pessoas ao seu redor, de várias idades, inclusive crianças. Nessa calçada tem uma castanheira que faz sombra cercada por uma mureta de alvenaria onde muitas crianças ficam sentadas conversando e brincando.

⁶³ O segundo espaço identificado por este estudo como lugar mais público que a comunidade oferece às crianças para brincarem é o campinho de futebol. É de péssima qualidade porque é encharcada de poças de lama, capim, mas para as crianças é um propício lugar para jogar futebol e outros jogos como voleibol sem que os adultos lhes

2015. Um dia de repente, as crianças surpreenderam quando eram observadas da pedra grande, ao lado da Casa do Pão, quando uma delas perguntou: “o que a senhora faz aí sentada na pedra encantada⁶⁴?” (Maravilha, 09 anos, diário de campo, 2014). Em seguida vários risos foram emitidos pelas crianças.

O que remete a Corsaro (2005) quando discursa sobre a entrada no campo em Etnografia com as crianças, no sentido de que a aceitação no mundo destas é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e elas. Fala-se aqui, em “termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico” (IBIDEM, p. 48).

Aproveitando a indagação de Maravilha, apresentaram-se os objetivos do presente trabalho de pesquisa, realizado naquele local. E, o diálogo se estabeleceu de uma forma surpreendente e com aceitação espontânea. Talvez, pelo fato de não se ter agido como um adulto frente às crianças e, também pelo tempo longo que se passou na comunidade, fator contribuinte para a confiabilidade. Realmente, aquela pedra é encantada! Tornou-se possível encantar as crianças e elas retribuíram o encanto, fazendo fluir as apresentações e demais atividades da pesquisa.

Questionamentos surgiram por aquele grupo de cinco crianças. Após a apresentação da pesquisa seria necessário um acordo inicial que selasse a permissão das crianças enquanto sujeitos para que fosse possível estar no grupo, ou seja, a autorização delas para participarem na pesquisa. O diálogo franco e sincero foi fundamental nesse contrato com as crianças, indo além da ética prescritiva, uma vez que a “dialogia é intrínseca aos processos de coleta e interpretação dos dados, ressignificando a relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes” (SPINK, 2000, p. 6).

Os critérios estabelecidos no diálogo acerca das atividades a serem realizadas com as crianças foram os seguintes: a observação das brincadeiras; participação nas brincadeiras, registro de suas atividades e encontros de conversas em grupos focais. As crianças demonstraram grande entusiasmo e interesse sugerindo dias e horários para colaborarem com a pesquisa. As justificativas delas versaram sobre: “não podemos brincar todos os dias porque nossas mães não deixam, então é melhor na terça, quinta-feira e sábado sempre as 17h20 mais

incomodem ou se apossem desse local. Esta comunidade não dispõe de nenhum outro espaço mais estruturado para o esporte e lazer de jovens e adultos, tampouco para crianças, as quais acabam criando e ressignificando espaços ociosos que se tem na comunidade, como alguns terrenos abandonados, as ruas nas frentes de suas casas, os quintais, espaços das igrejas, comércios, até mesmo no próprio Cemitério Municipal São Lázaro.

⁶⁴ É aquela que aparece ao lado do desenho da casa do pão na cor rosa desenhada por Begônia. A pedra recebeu esse nome pelas crianças por ser o lugar de muitos feitos, realizações e mágicas por parte das crianças em suas brincadeiras. Abriga segredos e serve de esconde-esconde e articulações das crianças deste grupo na comunidade para que os adultos não saibam o que elas estão fazendo.

ou menos porque alguns de nós estudamos à tarde” (Maravilha, 09 anos, diário de campo, 2015).

No dia e hora marcados, o trabalho de campo se estabelecia na Pedra Encantada, esperando pelas crianças. Os sentimentos de incerteza e ansiedade tomavam conta dos pensamentos, pois no fundo não se sabia ao certo se as crianças apareceriam, tendo em vista que suas saídas de casa dependiam dos adultos.

Para satisfação da pesquisa, as crianças começaram a surgir e não eram mais apenas cinco e, sim, quinze. Elas se articularam entre si e foram chamando outras, que na verdade faziam parte do círculo das brincadeiras como amigos/as e/ou parentes como primos/as. Ao se aproximarem, foram logo solicitando para que fossem anotados os nomes de quem iria participar na pesquisa, sinalizando a afirmação do contrato.

No primeiro momento, todas as crianças que apareceram fizeram parte do grupo, uma vez que não se tinha a intenção de excluir nenhuma criança. Os dois grupos formados foram identificados neste estudo, como o da Pedra Encantada e o do Campinho de Futebol de Santa Rosa, caracterizados quanto ao gênero, idade e nacionalidade.

Do universo das 30 crianças: 53,33% são do sexo masculino e, 46,7% do sexo feminino; as idades variaram dos 03 até os 12 anos incompletos; Quanto à nacionalidade, 23,3% são considerados brasileiros e colombianos; 16,7% brasileiros e peruanos. Uma miscigenação que se deve ao fato de o pai e/ou a mãe das crianças serem originariamente estrangeiros e as crianças por serem nascidas em Tabatinga são consideradas brasileiras. No total de 53,33%, são filhos de pais brasileiros e, 6,7% da etnia indígena Ticuna.

No contato com as crianças foi possível perceber que elas vão descortinando os seus diferentes “eu (s)” ao invés do “eu”. Seus comportamentos e atitudes revelam experiências embasadas nas tradições dos diferentes grupos nacionais existentes, evidenciados nos modos de comunicação, de saberes, de suas interações e relações sociais. Pois, que vão utilizando-se de diferentes formas de comunicação, de idiomas, de saberes tradicionais sobre o ambiente, comidas, plantas medicinais, dentre outros.

Tango (10 anos), ao falar sobre ele próprio, se expressa nos seguintes termos: “eu sou misturado, meu pai é colombiano e minha brasileira e aprendo um pouquinho com os dois” (grupo focal, 2015). A mistura de que fala Tango é resultado das diversas infâncias pelas quais ele passa nesta fronteira amazônica, transpassada pelos processos socioculturais das diferentes nações, bem como pelas diferentes culturas amazônicas onde os grupos de ocupação territorial se organizam coletivamente e lutam por interesses comuns compondo as identidades dos sujeitos (ALMEIDA, 2006).

Para Louro (2001, p.25), os sujeitos não são “[...] meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. [...]. Os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades”. As identidades não estão dadas. Elas não são estruturas fixas, estáveis, acabadas e permanentes. Existem negociação e disputa de poder nestas relações, o que significa dizer que ao mesmo tempo em que se é “efeito das estruturas” socioculturais que atravessam a si próprio, também se é produtor dessas mesmas estruturas, consumindo e produzindo “novos” saberes e “novos” discursos, a exemplo da mistura falada por Tango, por ser uma realidade que lhe permite criar possibilidades identitárias.

O sujeito não é totalmente livre e nem assujeitado. Na lição de Possenti (2002, p. 91), “os sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acreditamos em sujeitos ativo e sua ação se dá no interior de semisistemas em processo”. Nada é estanque, nem totalmente estruturado, é no processo das diferentes identificações que a criança se assume como criança da fronteira.

A identidade das crianças é influenciada pelo fator econômico que acaba definido práticas socioculturais diferenciadas. A criança é ribeirinha, seringueira, madeireira, artesão, pescadora, lavradora, diferentes crianças, influenciadas pelas formas de produção econômica de suas famílias, assentada na unidade familiar doméstica ou comunal e nas relações de parentesco ou compadrio.

A mistura das crianças da comunidade Santa Rosa é transpassada também pela condição étnica. Os Ticuna transitam nas três nações fronteiriças. A língua é única nos três países, o que consolida ainda mais o protagonismo indígena na região, a forte influência cultural e a dinamicidade das identidades culturais étnicas na fronteira.

A diversidade dos grupos sociais, seus modos de produções culturais, organizações sociais e seus costumes tradicionais na região trata de apresentar as diferentes identidades das crianças que escrevem a história social das diferentes Amazônia e suas condições socioculturais, econômica e histórica.

A figura a seguir mostra por meio de uma esquematização, a tessitura da criança na fronteira amazônica sob a perspectiva da pluralidade de infâncias e de identidades delas, que se articulam no vasto ambiente social amazônico.



Figura 33 – Ser criança na fronteira amazônica
 Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Esse ser criança da fronteira na perspectiva plural possui uma forte relação com o outro, procurando entender, aprender e conviver com o outro. Por isso, se fala em identidades infantis, formadas pela interação entre o sujeito e essa sociedade diversa, sob uma ótica dinâmica.

Os grupos focais infantis possuem peculiaridades no que tange à história de cada uma das crianças, as experiências concretamente vividas na comunidade, os espaços ocupados na sociedade no âmbito da sobrevivência, o pertencimento a determinado gênero, etnia ou grupo social, confirmando a tese de que as infâncias são plurais no ambiente da fronteira amazônica. Reafirma-se, assim, a ideia de que essa criança é um constructo social dentro da fronteira em seus aspectos socioculturais, na medida em que a infância desta assume uma construção histórico-social que difere de outros contextos sociais.

A capacidade de tomada de decisão por parte das crianças durante o acordo de participação na pesquisa demonstrou que as crianças de Santa Rosa usufruem de certas autonomias perante os adultos. No primeiro encontro, os papéis adultos x crianças (pesquisador x pesquisados) se inverteram, as iniciativas e criatividade das crianças foram definindo a relação.

As crianças informaram os seus pais sobre o acontecimento e sobre a elaboração da pesquisa em seu meio, não havendo, pois, necessidade de contatar cada pai e/ou responsável pela criança. O segundo contato com os adultos foi estabelecido no decorrer das observações participantes e grupos focais com seus consentimentos. Foram as crianças que definiram onde seria realizado o primeiro encontro para serem realizadas as conversas no grupo focal. Assim,

o primeiro espaço foi na casa de Alice que possui uma varanda grande de piso queimado em vermelhão, denominado por Maravilha como “a casa das maravilhas”, em alusão à historinha e filme infantil “Alice no país das maravilhas” (grupo focal, 2015).

Simbolicamente, a varanda de Alice, por ser um espaço amplo de dois degraus, dava a sensação de liberdade às crianças para brincarem. Limpo e liso, as crianças escorregavam e preferiram desenhar a comunidade onde moravam, transformando aquele espaço no mundo mágico e de muitas maravilhas vivenciados por Alice, no caso, as crianças. E, dessa forma, se conheceram os lugares que a comunidade de Santa Rosa possuía e os produzidos pelas crianças.

A vida social das crianças em Santa Rosa é regulada cotidianamente de forma compartimentada e institucionalizada pelos sujeitos que desta fazem parte. As instituições são regidas pelos seus ritos e pelas suas rotinas desde as mais básicas até as cerimônias mais solenes, tendo profundas implicações na construção das ordens sociais onde os indivíduos se integram (FERNANDES, 2009).

Nesse espectro social, as rotinas das crianças encontram-se imbricadas à convivência domiciliar, escolar e religiosa nesta comunidade, como informa Maravilha: “eu tenho que ajudar a mamãe em casa, toda hora ela manda eu fazer alguma coisa, aí de tarde vou pra escola e sábado tenho que ir para a catequese, quase não dá tempo da gente brincar” (grupo focal, 2015).

Ariés (2006), ao analisar aspectos variados da família medieval parece estar descrevendo algumas relações fundamentais das famílias da comunidade de Santa Rosa. Pois, para o autor, “as cenas da vida cotidiana constantemente reuniam crianças e adultos ocupados com seus ofícios [...]. De modo geral, a transmissão dos conhecimentos de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos” (ARIÉS, 2006, p. 230).

É comum ver crianças cuidando das banquinhas de gasolina, de irmãos menores, ajudando os pais em seus afazeres, impedindo o brincar livre destas e sua participação na pesquisa. O protagonismo centrado no adulto faz deste o soberano nas decisões, como responsável pela estruturação e determinação dos tempos e espaços ocupados e vivenciados pelas crianças, principalmente, na escola, na família, nas igrejas ou nos programas sociais municipais de atenção à criança. Essas características delegam-lhe a autoridade, gestão e controle das relações e dos meios de condução no interior dessas instituições.

O adultocentrismo cultural e histórico é visto e propagado como um fato normal, não problematizado. As crianças, de maneira geral, são levadas a permanecerem em uma condição predominantemente passiva e receptiva às imposições dos adultos.

A maioria das crianças estuda nas escolas públicas municipais Marechal Castelo Branco e Professor Ambrósio Bemerguy, participando das atividades escolares, principalmente, da festa comemorativa ao dia da criança, data preferida por estas. Duas das crianças, uma com três anos e a outra de quatro anos de idade não se encontravam matriculadas em nenhuma instituição educativa, devido à falta de vagas na pré-escola municipal de Tabatinga. A ausência de creche e pré-escola na comunidade constitui-se uma problemática social.

Ressalve-se que nesses espaços sociais as crianças, pouco ou quase nada, têm de autonomia nos processos de produção cultural, posto que, são campos mais de reprodução, onde o adulto é o agente principal e detentor do poder na maioria das decisões tomadas.

As relações adultos/crianças na comunidade são mediadas pelas imagens que os adultos têm sobre as crianças. Uma imagem construída pelo processo de colonização desde o Brasil quinhentista, como argumenta Chambouleyron (2013). Tanto a Igreja quanto o Estado enxergavam a criança como um papel em branco, tábula rasa, servindo como instrumentos de manipulação e propósitos de ambos os poderes, devendo, portanto, ser inscrita para se viver civilizadamente.

As relações de poder assentam-se numa visão eurocêntrica e etnocêntrica que, de acordo com Torres (2005), impediram a construção de um pensamento social amazônico de forma mais autônoma. “Incluem-se nesse quadro, as ausências, as linearidades, a fragmentação, a reificação das diferenças étnicas e as homogeneidades que marcam grande parte das abordagens científicas e literárias sobre a problemática amazônica” (IBIDEM, p. 18).

Nas relações de adultos e crianças muitos comportamentos demonstram claramente essas ideias de criança por meio de uma relação de subalternidade, de força e poder. Atitudes de desrespeito, praticadas pelos adultos para com as crianças são recorrentes, como enfatiza Ipê (11 anos): “o nosso professor é pouquinho chato, vive brigando com a gente, gritando, mandando ficar quieto no canto, a gente não pode fazer nada, eu não gosto dele” (grupo focal, 2015).

A não compreensão da criança como um ser ativo na sociedade precisa ser superada para que realmente se possam estabelecer relações sociais com mais equidade na sociedade. A visão limitada a respeito da dimensão social da criança ainda é fato concreto. As crianças são

percebidas como totalmente dependentes dos adultos para tudo na sociedade, são tratadas como um ser passivo e não como um sujeito interdependente, em que uns precisam dos outros, tanto como afirma Sarmiento (2003) e Del Priore (2013) que discorrem sobre a história social da criança.

São rotineiras as práticas de intolerâncias por parte dos adultos com as crianças. Nas instituições, nas ruas, atitudes revelam a falta de respeito com o tempo da criança, ao caminhar na rua, puxões e supetões bruscos são constantes, como se a criança tivesse culpa de não alcançar os passos do adulto; agressões físicas, porque uma criança simplesmente parou para olhar determinado objeto que achou interessante. São utilizadas frases, como: “Cala a boca, eu estou mandando”; “Quem você pensa que é para falar assim comigo?”; “Eu já falei com você, não vou mais falar outra vez”; “Estou mandando você parar!” Expressões que geralmente são pronunciadas de uma forma agressiva, em voz alta, com autoritarismo, demonstrando que o adulto é que tem o poder e o lugar social ocupado pela criança é apenas o da submissão e o da obediência sem questionamentos, sem diálogo (SARMENTO; GOUVEA, 2009).

É na perspectiva da razão que a criança é considerada um ser cognitivamente imaturo e pouco ativo na sociedade, não é a sua real imaturidade e inatividade, mas o entendimento de que ela não é ativa como os adultos e não elabora os mesmos processos cognitivos que eles elaboram. Isso significa que os adultos não reconhecem as práticas das Cria-se, assim, como aponta Qvortrup (1994), uma forte relação de poder, já que são os próprios adultos que instituem o que é competência e, as crianças não têm voz ativa na produção de conhecimentos científicos. Foi em decorrência desses mesmos pressupostos que as crianças foram, durante muito tempo, não apenas ignoradas, como também completamente marginalizadas (QVORTRUP, 1993) dos inquéritos investigativos da própria Sociologia.

Como herança colonizadora, essa comunidade ainda pratica uma relação de adultos para com a criança mediada por monólogo, no poder de mando. Raros são os espaços de diálogos e a criança vai então vivenciando essas relações e as reproduzindo em suas interações entre pares.

As crianças não têm a oportunidade de conhecer o processo dialógico nas relações sociais com os adultos, por não terem voz, nem vez e autonomia, restando apenas a elas, o espaço da segregação social e a experiência do individualismo, limitando suas experiências de vida democrática. É o que apontam as análises de James, Jenks e Prout (1998).

Mesmo vivendo sob o ritmo dos afazeres domésticos, escolares ou religiosos, as crianças não ficam sob a vigilância constante de adultos. Muitas vezes, brincam soltas,

escapam e se distanciam bastante de suas casas, parecendo fazer isso com segurança e tranquilidade, por conhecerem bem os lugares por aonde andam. Banham-se sozinhas no rio, nos igarapés, encontram varadouros e outros lugares ou “o espaço experimentado, aquele que uma vez vivido é enraizado como lugar de afetividade” (COELHO, 2007, p. 174).

A sociedade não cria espaço social para as crianças. Santa Rosa não dispõe de uma praça, de um parque infantil nem nas ruas, nem nas escolas ou nas igrejas. São as próprias crianças que criam os lugares onde brincam mais livremente como nas ruas, na trilha, no pocinho, no banho no INCRA e no igarapé Urumutum. Lugares onde ocorreram vários encontros do Grupo Focal e que favoreceram ainda mais esta técnica, sendo mais significativo para o diálogo com as crianças de forma espontânea. “Nós vamos lhe levar para conhecer o pocinho onde a gente toma banho, é muito legal lá, mas a senhora tem que vir de bota porque tem muita lama” (Begônia, 10 anos, grupo focal, 2015).

No dia e hora combinados estavam todos prontos para a aventura no pocinho. As crianças conduziam o diálogo e todo o trajeto em uma trilha na mata semifechada, passando pelos quintais de algumas casas até a chegada ao pocinho. A imagem do pocinho logo foi desfeita, pois se tratava de um campo aberto de propriedade particular; uma olaria onde os buracos se formam em virtude da retirada do barro para a fabricação dos tijolos e vão enchendo com a água das chuvas, é nesse local que as crianças nadam e brincam livremente.



Figura 34 – A trilha para o Pocinho
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

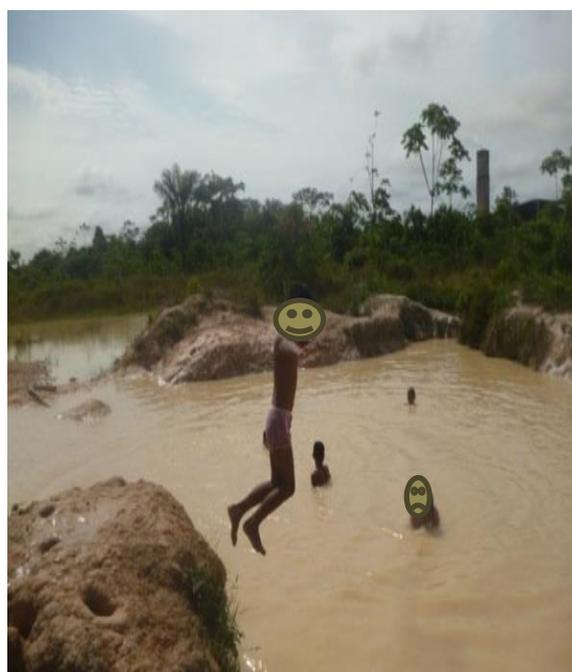


Figura 35 – O pocinho das crianças
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Torna-se relevante registrar que essas transgressões das crianças face à adultez reforçam as relações sociais delas na comunidade e com o ambiente de forma positiva. É uma das maneiras, como sinaliza Deleuze (1997), em que as crianças vão desenhando seus mapas fundamentais em suas atividades psíquicas, vão afirmando-se enquanto grupo de crianças, protagonizando seus modos de ser nessa realidade social, permitindo “a criação de segurança e sentimento de pertença a um dado grupo” (TREVISAN, 2007, p. 45), vão construindo e reconstruindo regras de organização social entre elas e as demais gerações, configurando-se como aspectos inovadores e criativos de participação na sociedade.

O curioso é que o pocinho lembra o trágico. Uma água barrenta, parada, ruim para se banhar. Esse trágico pode ser visto como a exclusão social das crianças na comunidade e suas problemáticas. Mas, como diz Maffesoli (2003), é no cotidiano que se vivem as grandes mudanças, as crianças transformam o pocinho em uma enorme piscina de água cristalina, assim como suas vidas e experimentam seus instantes eternos de felicidade, de liberdade e de invenção, vivendo intensamente, aproveitando cada segundo ao máximo como se fosse o último, eternizando aquele instante, sob valores dionisíacos e lúdicos.

É interessante destacar, que ao mesmo tempo, em que as crianças vão criando sentimento de pertença ao grupo, vão também criando com a comunidade uma dimensão social mais ampla. O que fortalece a ideia de comunidade formada pelo sentimento de pertencimento e pela forma própria de comunicação entre seus membros por meio de veículos específicos. A esse respeito Palácios (2001, p. 7) argumenta que “o sentimento de pertencimento é o elemento fundamental para a definição de uma comunidade [...]”.

Tanto a observação participante quanto nos grupos focais constatou-se haver uma cultura de pares que entremeia o conjunto de ações, invenções e organização das crianças. Essa cultura aparece fortemente nos clubinhos⁶⁵, ou melhor, nos grupos onde as crianças mais permaneciam juntas durante os momentos das brincadeiras em razão do forte elo constituído com a família, com moradores, havendo, pois, uma maior integração entre pares. Os clubinhos também são entrelaçados às relações de gênero que é um elemento recorrente nas interações que auxiliam na consolidação dos grupos de pares, formando-se então o clubinho das cunhantãs e dos curumins⁶⁶, assim identificados para facilitação deste estudo.

⁶⁵ São os grupos menores e se constituíram nos grupos mais sólidos dentro dos dois grupos trabalhados o da Pedra Encantada e do Campinho de Futebol. Esses clubinhos foram fundamentais à observação porque permitiu compreender e apreender melhor as crianças em suas interações.

⁶⁶ Termos utilizados para se referir ao tratamento de gênero entre as crianças: curumins, aos meninos e cunhantãs, às meninas.

Porém, tal estratégia não significa dizer que todas as ações das crianças sejam desenvolvidas de forma sexista, mas que se trata de uma forma adotada de acordo com os interesses das conversas e/ou das atividades que as crianças desenvolvem em determinados momentos de suas ações. Durante toda a nossa observação nos grupos focais, percebeu-se que durante os encontros nos espaços comunitários se faziam presentes crianças de ambos os sexos.

Para Scott (1991, p. 14), o gênero é um elemento constitutivo das “relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos”. As crianças, por meio de suas relações entre pares, vão afirmando os gêneros opostos e ao mesmo tempo complementares, bem como se utilizando de estratégias na divisão de tarefas embasadas na reprodução das relações sociais dos adultos, como demonstra Três Marias (11 anos): “Ipê me puxa aqui porque a Begônia não tem força” (grupo focal, 2015). Antúrio (11 anos), ao pedir que sua irmã se responsabilize por seus objetos pessoais, diz: “Maravilha guarda aí minha blusa e minha sandália, isso é tarefa de menina” (grupo focal, 2015). Em seguida, ele jogou suas coisas e logo pulou no Igarapé, enquanto Maravilha sem hesitar foi arrumar as coisas do irmão.

A atitude de Antúrio reproduz expressamente o cariz patriarcal da divisão sexual de papéis e, paralelamente, há no discurso do menino informante uma espécie de subjugação da mulher às ordens do homem. Às meninas ficam reservadas as tarefas de cuidar da casa, de limpar, lavar louça, roupa, a fazer comida, ou seja, papéis sexuais formados pelos princípios do sexo biologizante, instituído pelo patriarcado. As relações das crianças entre pares “expressam opções, impõe comportamentos, resume escolhas, supõe gestos que se inserem no drama do dia-a-dia e nos nexos da história” (TORRES, 2002, p. 35).

A atitude de Maravilha de obedecer ao irmão suscitou em Begônia certa indignação, lhe parecendo injusto, momento em que retrucou “deixa de ser besta menina, as coisas são dele manda ele arrumar e guardar, lá em casa o meu irmão é quem cuida das coisas dele, não sou eu não” (grupo focal, 2015).

Brites (2013, p. 17-18) assinala que o trabalho doméstico é um fenômeno que faz a “interseção de vários níveis e graus de desigualdade com tal envergadura, que quem se dedica a compreendê-lo toma, por conseguinte, posturas, se não engajadas, ao menos indignadas com as injustiças que ele propaga”. Muitas posturas infantis são de protestos, no quesito de discriminação quanto ao gênero e, por conseguinte, produz novas culturas entre as crianças.

A caracterização, tanto dos dois grupos quanto dos clubinhos, é definida também pelo aspecto de liderança entre as crianças. Regras de convivência tornam-se claras e, são, a todo tempo, firmadas e reafirmadas pelas diferentes estratégias de organização das ações para

“o brincar” entre os pares, assim como líderes. Os líderes que mais se destacaram entre as cunhantãs foram: Begônia, Maravilha e Três Marias; entre os curumins: Jasmin de Rio, e Flor de Limão. Estes demonstraram ser fortes líderes no grupo da Pedra Encantada. Por outro lado, as meninas: Hortência, Orquídea e Papoula e, os curumins: Crisântemo e Antúrio assumiram a liderança do grupo Campinho de Futebol.

Essas crianças, em todas as atividades por elas organizadas sempre foram as maiores responsáveis pela definição das brincadeiras, daquilo que iriam fazer e de como fariam, definindo papéis nas brincadeiras, sendo suas sugestões sempre as mais acatadas nos dois grupos. Não significa dizer, porém, que as crianças desses grupos são ditadoras e que suas sugestões sempre foram acatadas de forma passiva pelos demais. Conflitos, discussões e tensões se instalavam nos processos de escolhas, brigas entre elas eram comuns, mas o consenso se estabelecia e suas ideias eram praticadas pelo coletivo.

A criança produz suas infâncias em meio aos graves problemas sociais com os quais se depara na sociedade e na família. Isso permite concluir que a vida da criança na fronteira parece estar sempre no fio da navalha à medida que tanto de um lado quanto de outro ela é transpassada por situação de vulnerabilidade social, que põe em risco sua vida e seu crescimento com seguridade social, tal como define Corsaro (2011).

A situação de vulnerabilidade social em que vivem as crianças tornou-se ainda mais claro quando estas começaram a se expressar no grupo focal. O risco de envolvimento com drogas e bebidas alcólicas é imenso. Azaleia (12 anos), por exemplo, relatou: “eu gosto mesmo é da cerveja *Águila*, que vende lá em Letícia; a Maravilha é da Itaipava e, a Três Maria toma *Scarloff*. Às vezes, a gente bebe uma latinha escondida e uma vez foi a mamãe quem me deu” (grupo focal, 2015). Em ambas as cidades fronteiriças, perigos de várias ordens se impõem às crianças.

A alcoolização é introduzida na cultura infantil de forma banal implicando diretamente no modo de vida da criança fronteiriça. Observe-se que a fala de Azaleia expõe com naturalidade uma experiência negativa que atinge a infância e o desenvolvimento das crianças, além de poder desencadear outros riscos como a violência física e sexual delas.

Assim como Tabatinga, em Santa Rosa e Letícia há muitos estabelecimentos de vendas de bebidas. Existe uma forte indução ao consumo alcóolico por diferentes gerações. Em muitos desses estabelecimentos, presenciou-se mulheres e homens chefes de famílias fazendo uso de bebidas alcólicas, enquanto os filhos brincam ao redor do local esperando pelos pais.

Geralmente, as crianças que ficam com os adultos nesses estabelecimentos de vendas de bebidas alcólicas, principalmente na entrada de Santa Rosa, aparentam ter idade menor que sete anos. Em algumas situações os pais as obrigavam a ficarem sentadas esperando. E, dessa espera, as crianças acabam fazendo um momento para brincar, criar, inventar, às vezes em coletivo outras, sozinhas, transformando objetos em brinquedos e novas brincadeiras. Todavia, à medida que os pais iam ficando alcoolizados, eram as crianças quem se responsabilizavam em manter a segurança e levá-los para casa.

As crianças, ao criarem estratégias em suas interações entre pares de forma transgressora perante o adulto, parecem lançar mão, daquilo que Sarmiento (2002, p. 14) define como, “ajustes secundários para contornar as regras dos adultos”. É assim, que em Santa Rosa elas se criam e recriam-se em meio as suas brincadeiras, dando novo sentido e significado a espaços ociosos, as suas duras e difíceis realidades de vida, transformando o trágico em momentos bons, alegres, prazerosos, de modo a preservar a essência de criança na interação com os pares, fazendo parcerias entre crianças e adultos. Trata-se do “devir-criança” em que elas traçam muitas linhas de fugas para a construção de um novo espaço, de novos “eu (s)”, extraíndo dessas, as energias para viver suas infâncias.

3.3 Os mitos infantis como processo educativo na fronteira

A criança enquanto sujeito social e histórico faz parte de uma organização familiar, não obstante, ela está inserida em uma cultura e um determinado momento histórico, influencia e é influenciada pelo contexto social onde cresce e se desenvolve. Pode-se dizer, também, que a criança é um agente de ação que se orienta pelas ações comportamentais dos outros e que produz sentidos e significados às suas próprias ações, tornando-se um fenômeno social possível de compreensão⁶⁷.

Dedicar-se-á, nesta abordagem, a evidenciar de que forma os mitos se fazem presentes nas brincadeiras das crianças envolvidas como sujeitos do estudo, tendo por base seu imaginário social. Deve-se reconhecer, de pronto, que a experiência mítica faz parte do processo de ensinamento dos povos tradicionais nesse ambiente, passada de geração a geração, como informa uma das mães das crianças entrevistadas:

⁶⁷ Ver a esse respeito Max Weber (1991).

Eu sou filha de madeireiro e durante toda a minha infância e adolescência, assim como de todos os meus irmãos acompanhávamos o papai e a mamãe nos períodos de férias para o Alto rio Javari. Fomos criados na época na cidade em Benjamin Constant e no Alto, então, ouvíamos muitas histórias para que a gente obedecesse aos nossos pais e evitasse os perigos da floresta, dos rios e fomos crescendo tendo essas histórias como referência e da mesma forma, hoje, passo para as minhas filhas ainda mais que morados perto do rio e assim como eu, elas têm medo dos seres que moram nos fundos dos rios (Eva, 40 anos, entrevista, 2015).

As histórias sobre os mitos que Eva (entrevistada) ouvia quando era criança constituíram, certamente, o tecido do seu imaginário social. A tradição oral e as capacidades de comunicação do homem amazônico por meio do ato de contar histórias contribui para a “grande sintaxe do espírito que opera também e com excepcional transparência, nos mitos” (LEVI-STRAUSS, 2010, p. 9).

As histórias contadas pelos mais velhos e ouvidas pelas crianças, no caso de Eva, estão associadas aos mitos da Amazônia. Fala-se de narrativas utilizadas pelos povos tradicionais para explicar fatos da realidade, fenômenos da natureza e seus mistérios, presentes no cotidiano. As narrativas assentam-se na simbologia de personagens sobrenaturais, deuses, heróis e elementos naturais ou da natureza para compor as explicações míticas (LEVI-STRAUSS, 1978).

Todos esses componentes são misturados a fatos reais e possuem características humanas. De modo que as narrativas mitológicas são repassadas de pai para filhos, de avôs para netos como saberes e verdades que se estabelecem no pensar explicativo do mundo da vida.

A cultura simbólica das crianças entre pares recebe a influência dos mitos e lendas amazônicos que se imiscuem em suas relações sociais. Os mitos e lendas vão servindo como referência para a compreensão de mundo dentro das relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre pares. A criança vai se apropriando, reinventando e reproduzindo os saberes por meio desses mitos e lendas retirando deles lições de vida, de conservação do meio ambiente como Vitória Régia (11 anos) conta:

Um dia uma coleguinha me empurrou na escola porque ela achou que eu a chamei de Curupira. Eu só falei cuidado com o Curupira. Ela estava quebrando o galho da árvore. A professora viu e não disse nada. A gente não pode fazer isso com a nossa floresta se não o Curupira vem e pega a gente, ele cuida da mata que cuida da nossa vida (grupo focal, 2015).

O imaginário prenhe de representação de mitos e lendas é um meio de regência que orchestra a sinfonia da vida de grupos tradicionais que retiraram da floresta o alimento imaterial. O Curupira não só se faz presente na imaginação das crianças, mas também, dos adultos.

Ataíde (2015), em suas crônicas a respeito da fronteira considera que não tem como julgar verdadeiros ou fantasiosos determinados fatos relatados por narradores acerca de acontecimentos, uma vez que isso só enriquece a cultura solimonense, que aos poucos, vem passando por profundas transformações culturais no seu tradicional modo de vida. No tocante ao Curupira, o autor lembra que alguém viu este protetor da mata e da floresta, em uma jaula de navio, sendo levado da região em situação de tráfico de animais.

Como questionar, por exemplo, de moradores antigos de Tabatinga e do Marco-Divisório, quando muita gente afirma incontestavelmente que viu o navio peruano ‘Morona’, que descia para Manaus em 1945, atracar no porto, levando um circo completo e em uma jaula estava uma Curupira de cabelos compridos, que tinha sido apanhada numa armadilha no rio Ucaiale (ATAÍDE, 2015, p. 22).

A cultura tradicional indígena, presente na vida de Vitória Régia, traz consigo os ensinamentos da tradição oral de seus ancestrais. Para a menina, a relação com a floresta tem um significado central em sua vida guiado pela mitologia Ticuna, que abriga os mistérios e poderes da floresta por ela temidos e respeitados por todos que procuram manter uma convivência harmônica, uma vez que a floresta tem potencial para a sustentabilidade da vida na região.

A floresta para os Ticuna é a coberta da terra (GRUBER, 1997). É o lugar de vida desse povo na terra. Terra esta que é composta por lagos, igarapés, igapós, paranás e por uma infinidade de árvores de diferentes texturas, cores, tamanhos, odores. Cada árvore possui uma importância para o equilíbrio da vida na terra, além do que representar os espíritos que movem a dinâmica da vida na floresta. Nessa perspectiva, o Curupira é para o povo Ticuna:

O dono da mata e mora nas sapopemas da samaumeira. Ele gosta de silêncio e está sempre andando para cima e para baixo na floresta. Quando cansa, senta-se sobre um jabuti, que lhe serve de banco. Dizem os velhos que ele tem os cabelos compridos, corpo peludo. Olhos pretos e pés virados. Existem vários tipos de Curupira: o pai da samaumeira, o dono do jabuti, o dono dos outros animais, o Curupira macho e o Curupira fêmea. O Curupira faz medo aos caçadores batendo nas raízes das árvores. Ele atrai e encanta as pessoas. Quando o Curupira ataca, o único de jeito matá-lo é batendo no seu corpo com um pedaço de pau podre. Mas antes de morrer ele sempre diz: ‘se

um dia eu me acabar, fica outro no meu lugar guardando tufo o que é meu (GRUBER, 1997, p. 30).

A floresta é ainda para os ticunas o paraíso Eware, aquele que possibilitou o surgimento do povo Magüta⁶⁸. As árvores da floresta, assim como os animais constituem-se em clãs e, as nações Ticuna expressam a ontogênese do povo Magüta que os originou, conforme informa o mito fundador. As árvores têm estreita relação com as pessoas fazendo parte da organização social deste povo, pois, de acordo com Morais (1992, p. 32), “a vida do homem é uma vida de comunhão com a natureza e, por consequência, a história deste homem corre junto com a história da natureza”.

O povo Ticuna é muito conhecido pela imponente manifestação da sua cultura, por uma complexa língua, falada por quase a totalidade de seus descendentes, mitos fortes e significativos e de uma cultura material de várias manifestações artísticas como artesanatos, máscaras, pinturas clânicas no rosto. Seus ricos rituais expressam sua visão de mundo arraigada na esperança e utopia de que dias melhores virão para os indígenas.

O medo do Curupira que a criança sente não está associado à neurose. Trata-se de um sentimento que se encontra alojado na inteligência emocional da pessoa, sendo, pois, uma capacidade de preservar e conservar um otimismo motivacional equilibrado e não ilusório, mesmo quando as circunstâncias externas e o comportamento das pessoas são adversos (ANTUNES, 2001).

É um sentimento que mexe com o sistema orgânico levando o indivíduo a tomar determinada atitude em forma de proteção. Quando o sentimento de medo toma conta da pessoa “circuitos existentes nos centros emocionais do cérebro disparam a torrente de hormônios que põe o corpo em alerta geral, tornando-o inquieto e pronto para agir. A atenção se fixa na ameaça imediata, para melhor calcular a resposta a ser dada” (GOLEMAN, 1995, p.21).

Goleman (1995) e Antunes (2000) apontam para a importância da inteligência emocional da criança como um processo essencial na aprendizagem, na medida em que “o aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante quanto à matemática e a leitura” (GOLEMAN, 1995, p. 276).

⁶⁸ Palavra da língua indígena Ticuna que significa “gente pescado com vara”. O povo foi pescado pelos deuses Yoi e Ipi, dos quais todos os Ticunas se consideram descendentes diretos. Um dia quando a gente Magüta desaparecer, o mundo não mais existirá. Disponível em: <<http://www.museumaguta.com.br>>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

Para Deheinzelin (1996, p. 19), “os mitos são também uma forma de compreensão de características essenciais e comuns a todos os homens [...]. Nos mitos estamos unidos por nossas semelhanças e não separados pelas diferenças”. Com esse pensamento, reflete-se a importância do mito no currículo da escola para se trabalhar com crianças, como parte do imaginário, o qual se torna importante dimensão da cultura, reafirmando o império da linguagem e o poder de engendrar o invisível.

Os mitos deveriam fazer parte do currículo, este deveria estar voltado para trabalhar as semelhanças comuns nas diferentes culturas que se entrelaçam no ambiente formal escolarizado como possibilidade de enriquecimento e ampliação do conhecimento, principalmente, no tocante à linguagem, que representa um marco de desenvolvimento na vida do homem. De acordo com Rego (1995, p. 63-64):

A capacitação, especificamente humana, para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças [...].

Trabalhar o mito no currículo das escolas poderia ser uma oportunidade de praticar o respeito às diferenças, valorizar as diversas culturas, tanto das crianças quanto da própria escola no seu contexto social e, assim, permitir a aproximação das crianças com a própria comunidade escolar.

O não reconhecimento da mitologia infantil por parte da escola traz à tona a discussão da ideia da criança na perspectiva adultocêntrica. Por imposição e exigência dos adultos, a criança é levada a suprimir a manifestação de seu próprio ser criança para exaltar outra que se construiu no espaço escolar, uma identidade generalizada e universal atribuída às crianças na escola – a identidade de aluno (PERRENOUD, 1995).

Outra figura mítica no meio infantil lembrada pelas crianças inclusive as menores é a Cobra Grande. Quem suscita o diálogo é Estrelícia (03 anos), em que afirma: “se eu sair de casa a Cobra Grande vai engolir. Ela vai comer a tia Mei que vai para rua” (grupo focal, 2015).



Figura 36 – A Cobra Grande (Estrelícia, 03 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

O desenho de Estrelícia mostra que ela está no início do processo de desenvolvimento de suas habilidades para o desenhar e pintar. Expressa seus pensamentos por meio de riscos e rabiscos, primeiros sinais gráficos do desenho como linhas retas, simples, curvas e círculos (SANS, 2001).

O início desse processo é caracterizado pelas iniciativas das crianças desenharem constantemente em papéis, nas paredes, na terra e até mesmo na água como se fosse uma lousa mágica. O desenho torna-se esse meio de comunicação da necessidade de expressão dos sentimentos da criança.

Estrelícia já internalizou o não sair de casa para não encontrar no caminho a cobra grande que pode “engolir criancinhas”. A existência da cobra grande na Amazônia e no Alto Solimões é um fato. Não há quem não tenha crescido nessas paragens que não tenha escutado falar na cobra grande que habita os rios Solimões, Marañon e/ou Amazonas, na fronteira ou mesmo no rio Javari.

A cobra grande é a maior responsável pelos rebojos e grandes banzeiros que atrapalham a navegação de pequenas embarcações nesses rios de água doce, principalmente, quando se movimentam para caçar nas margens dos rios sejam animais ou pessoas. A ideia de que a cobra pode pegar as crianças é um dispositivo que impõe limite para que elas não adentrem a floresta sem a companhia de um adulto, ou então, que vá para a beira do rio em horários impróprios e perigosos principalmente à noite. A noite é feita para os animais e, nesta torna-se mais difícil perceber os próprios animais.

É no seio familiar que os mitos amazônicos são reabilitados para ensinar as crianças, é na família que as tradições culturais dos povos tradicionais são mais preservadas. Os pais se utilizam dos mitos para transmitir as lições de vida aos filhos tanto para educar quanto cuidar. A família, portanto, é uma instituição social considerada como principal agente de integração social da criança, não conferindo a ela somente normas éticas.

“A família imprime modos de pensar e de atuar que se transformam em hábitos e, devido a sua enorme influência emocional, afeta toda a experiência anterior da criança” (OLIVEIRA, 2010, p. 61). É a instituição que mais resiste à mudança, mas não significa dizer que sua configuração seja estática, mudanças significativas ao longo da história social das famílias têm ocorrido tendo em vista o contexto sócio-histórico e cultural das sociedades, mas sua influência sobre o desenvolvimento da personalidade, principalmente infantil é fato (LASCH, 1991, p. 26).

A escola quando não se preocupa em considerar a cultura infantil ela rompe e fragmenta o processo educativo da criança. Morin (2011, p. 12) chama a atenção para o fato de que a escola é “incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*uniat multiplex*). Ou ela unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade”. Acaba-se por formar inteligências cegas, cabeças cheias ou bem formadas, ao invés de cabeças bem feitas e não geral, como sentencia Morin (2008):

O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite ‘repensar o pensamento’, mas comporta também ‘a dúvida de sua própria dúvida’. Deve recorrer à *ars cogitandi*, a qual inclui o bom uso da lógica da dedução, da indução – a arte da argumentação e da discussão. Comporta também essa inteligência que os gregos chamavam de *métis*, ‘conjunto de atitude mentais... que conjugam o ‘faro’, a sagacidade, a previsão, a leveza do espírito, a desenvoltura, a atenção constante, o sendo de oportunidade’. Enfim, seria preciso partir de Voltaire e Conan Doyle, e, mais adiante, estudar a arte do paleontólogo ou do arqueólogo, para inciar na *serendipidade*: arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história (MORIN, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, é recorrente afirmar que para além da opinião difundida sob a aprendizagem da criança, o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento de suas competências particulares ou especializadas. Segundo Morin (2008, p. 22), “quanto mais desenvolve a Inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral”.

A cobra grande no imaginário social é uma realidade viva. As cobras estão por quase toda parte na Amazônia, na mata, nas beiras dos rios, nos quintais das casas, nas áreas abandonadas, no folclore popular da região. Simbolicamente a cobra grande retrata o bem e o mal; dualidade da experiência mítico-espiritual, que constitui o *ethos* religioso e o ser presente no mundo.

Na mitologia Ticuna, a cobra grande ou *Ywae* é a dona da árvore *Ngewane*, a qual é encantada e existe desde a origem do mundo. A cobra protege essa árvore que é muito difícil de ser encontrada, existindo só nas cabeceiras dos igarapés, igapós ou na beira dos lagos. Dessa árvore nasce a diversidade de peixes que povoam os rios da região de acordo com o seu ciclo de reprodução e renovação. História que é contada pelos professores ticunas bilíngues do Alto Solimões:

Quando chega o tempo, depois das chuvas e ventos, as folhas desta árvore caem e no seu tronco começam a aparecer pequenos ovos, parecidos com ovos de rã. Os ovos se transformam em lagartas, muitas lagartas, que sobem pelo tronco e andam até os galhos para comer as folhas novas. Aí, elas vão crescendo, crescendo, durante uns dois ou três meses. De repente, as nuvens se juntam para chover, e começa a tempestade. Os raios e os trovões fazem as lagartas descenderem e entrarem nas raízes da árvore. Suas cascas, como algodão, ficam soltas sobre as sapopemas. As chuvas vão aumentando. Quando a água sobe, as lagartas saem transformadas em peixes, vários tipos de peixes, grandes e pequenos: matrinxã, jaraqui, pacu, curimatã, jeju, pirapitinga, bacu, piabinha, piranha, aracu, tambaqui, samoatã, piau, jundiá, traíra, carauaçu, acari, pirarucu, sardinha, surubim, tucunaré, bodó, branquinha, pescada, poraquê, pirabutã, sarapó, jacundá, mandi, arenga, aruanã. Os peixes, já ovados, se espalham pelas águas e ganham a caminhada para os igarapés, lagos e igapós. Depois, uma parte alcança o rio, subindo em piracema. Esses peixes servem para alimentar as pessoas (GRUBER, 1997, p. 37).

A cobra grande é importante para o equilíbrio da natureza e dos povos tradicionais, uma vez que ela protege as árvores da floresta, principalmente as de várzeas responsáveis pelo equilíbrio do ecossistema da Amazônia. Ao mesmo tempo em que a cobra é considerada um animal peçonhento que pode causar a morte do ser humano, configura-se também remédio para muitas doenças, sendo utilizada em pajelanças e curas do corpo humano, como informa Violeta: “A vovó passou banha de cobra no pé quando eu me machuquei depois de um tempo fiquei boazinha de novo” (grupo focal, 2015).

As áreas de várzeas na esfinge verde, que é a Amazônia, abrigam certos mistérios e conhecimentos que ainda são indecifráveis, como assinala Batista (2007). Fonseca (2013, 24) acrescenta que:

A cobra é vista por alguns povos indígenas e ribeirinhos da floresta amazônica como a própria imagem de um ser perfeito. Tome-se, à guisa de um simples exemplo, a sua capacidade de pertencer ao mundo aquático, de transitar com uma desenvoltura invejável pela terra e conseguir atingir os galhos mais altos das imensas árvores da floresta. Por isso, não é descabido concluir que ela enfrenta todos os reinos da natureza, o da água, o da terra, o do ar [...] o do fogo, uma vez que sua língua se movimenta em forma de chama e o veneno que ela injeta é tão ardente que queima o corpo.

Observe-se que a cobra grande possui um significado poderoso, uma sabedoria forte, capaz de salvar vidas como antídoto e causar morte com o seu veneno. Trata-se de um poderoso ser cósmico com grande significado existencial no Planeta Terra.

Há quem conte que em Tabatinga, por volta dos anos de 1950 a 1957, existiu uma ilha a qual era a própria cobra grande. Essa ilha localizava-se no rio Solimões, em frente ao igarapé Brilhante, do atual bairro Brilhante e, que por muitos anos, amedrontou moradores da redondeza com as histórias de canoas alagadas, devido a forte correnteza que o rio produzia na passagem entre a ilha e a margem do rio, local de muitas mortes por afogamentos cujos corpos nunca foram encontrados.

Para Ataíde (2015, p. 24), essa ilha desapareceu após as bênçãos de um curandeiro peruano, conhecido como *El brujo*, solicitado pelo comandante militar da época. O trabalho do curandeiro levou três dias e três noites, causando muito espanto aos moradores do bairro Brilhante, que residiam nas proximidades da ilha.

A cobra possui uma imagem transgressora do tempo e das coisas. Ela existe na terra desde o princípio da história do homem e sempre existirá. Não se deixa a cobra de apreender pela razão; seus feitos na Amazônia só serão compreendidos quando se tiver a capacidade de transgredir toda forma de racionalidade que exclui o saber tradicional.

A água é vida, a cobra grande lembra água e vida, ainda que suscite o tema da morte. O movimento de serpentear desenha a própria imagem da Amazônia, as curvas e entrelaçamentos dos rios na imensidão da floresta, confundindo-se com o próprio rio, no qual se movimenta em curvas ondulantes desenhando a trajetória das águas que correm. O rio guarda um sentido de mistério, um ar obscuro, sendo, por isso mesmo, arquetípico e nucleador da alma do homem amazônico (TORRES, 2015).

Para Bachelard (1998), a água é fonte de imaginação do homem. No nível da imagem é sempre privilegiada, exerce o papel de fundamento da vida, do mundo, de um povo, é vital tanto quanto o leite materno, inspirando, portanto, um rico imaginário de explicações

na vida real. O rio assume uma dimensão complexa na vida do homem amazônico, é vida material, imaginária e traz profunda sensação de satisfação e contemplação.

Caetano (2015, p. 5) pontua que “se dentro do mar está o ar, dentro do rio está o ri (r); e, aí há prazer. Quando o rio se torna verbo, ele vira ação, fenômeno da natureza, estado [...]. E o mar só existe porque o rio inventou de correr pra ele. Doce, o rio então é condição para o mar existir. Não se engane: mais do que metonímia, rio é mar”.

Para os povos tradicionais amazônicos o rio significa sempre a existência humana, bem como o curso da vida com a sucessão de desejos, sentimentos, intenções e a variedade de seus desvios, ressacas, furos e afluentes.

Pode-se afirmar, então, que os mitos são experiências humanas vividas pelo homem, dentro do mundo interior com projeção para o mundo exterior. Não são histórias fantásticas, contadas por um povo em seu tempo presente, são experiências de mundo que guardam verdades ancestrais, arquetípicas, por intermédio de signos e significados.

Na infância, os seres humanos criam ou lidam com fantasias e personagens imaginários. Determinados mitos, dependendo do contexto sociocultural, fazem parte da vida da criança em sua formação, alguns ocupam uma função maior que outros no processo educativo infantil, dependendo da relação entre os adultos e crianças, do grau de importância que as crianças têm para os adultos.

As crianças estruturam seu mundo interior a partir das impressões advindas do mundo exterior e os membros adultos da família são os maiores responsáveis em traduzir a realidade para a criança. Nesse sentido, o brincar e a realidade irão se tornando complementares, as crianças vão entendendo, reproduzindo e produzindo comportamentos, descobrindo até aonde podem chegar.

Nessa ótica, assegura Valle, Gavillán e Marques (2005) que o imaginário do “faz-de-conta” torna-se relevante e, quando o adulto reconhece o mundo da criança não como um mundo insignificante, inferior, irracional, mas como um mundo legítimo da criança, onde esta tem a chance de assumir o comando, tira-se da cartola mágica, um método eficaz no processo de imaginação e compreensão dos dois mundos: imaginário e real.

A mitologia infantil contribui para com a formação da subjetividade infantil. Durand (1997) chama a atenção para o fato de que as representações individuais e sociais definem o papel da imaginação simbólica. A possibilidade das crianças lidarem com aquilo que não é real leva ao aprendizado, buscando dar forma e nomeando sentimentos muito complexos.

Por isso, os contos de fábulas ainda continuam sendo lidos e contados anos por muito tempo. À medida que as crianças crescem, vão descobrindo que essas figuras míticas não

fazem parte da realidade, o segredo é revelado, porém comparado ao espírito Gaigneen que aparece entre os Murik, de Papua Nova Guiné, os próprios adolescentes mascarados. Isso, “continua a ser uma figura importante nas brincadeiras e na aprendizagem ao longo da infância” (CORSARO, 2011, p. 140).

Algumas histórias podem levar as crianças à frustração, mas o importante é que servem para ensiná-la lidar com as decepções que a vida pode lhe causar e, com isso vai acontecendo o processo de amadurecimento. Mais importante ainda é que as crianças se apropriam dessa figura mítica e “criam suas próprias rotinas de pares em que ela desempenha um papel central em suas tentativas de lidar com medos e ansiedades mais gerais” (CORSARO, 2011, p. 140).

Algumas das histórias míticas infantis funcionam como um ritual, significando ritos de passagens que fortalecem as crianças e as tornam cada vez mais autônomas. Corsaro (2011) ao falar da Fada do Dente como uma figura mítica ocidental em meios às crianças afirma que: “O ritual em torno da Fada do Dente envolve um rito de passagem. Em um sentido tradicional, é uma recompensa pela dor física e pela angústia mental que pode acompanhar a perda dos dentes de leite” (IBIDEM, p. 141). Além do aprendizado, o rito de passagem é um dos motivos importantes que fazem com que os mitos infantis sejam perpetuados. “Ele que marca os momentos de mudanças no crescimento infantil” (VALLE; GAVILLÁN; MARQUES, 2005, p. 51).

Os ritos de passagens da criança nem sempre são encarados de maneiras positivas pelas próprias crianças, às vezes, causam certas frustrações ou mesmo traumas. A Fada do Dente tem a função de amenizar, trazer novas perspectivas e sentido de comemoração ao ritual de passagem. A criança perde um dente de leite, mais ganha outro, também ganha dinheiro na forma de presente, como lembra Margarida (07 anos): “eu deixei meu dente embaixo do meu travesseiro e ganhei 5,00 reais e eu vou comprar de merenda lá na escola” (grupo focal, 2015).

Na expressão de Margarida observa-se a valorização da criança pelo “poder e a independência que o dinheiro proveniente da Fada do Dente pode oferecer” (CORSARO, 2011, p. 143). O que confirma, portanto, a existência de um compartilhamento das crianças com seus pares que encarnam a perda de dentes, a participação no ritual e a aquisição do recurso financeiro como sinais de maturidade, de um novo momento de suas vidas, pois novos acontecimentos farão parte do processo cotidiano destas.

A mitologia infantil não é uma construção bem elaborada de histórias fantásticas fora da realidade da criança ou deixa de ter ressonância na realidade. Os mitos infantis são

expressões das capacidades das crianças, captados nos momentos de criação e de transgressão destas. Não assentando tão somente na imanência, mas, sobretudo, na transcendência. A esse respeito Campbell (1990, p. 27), enfatiza que o mito “é o princípio da vida, da ordem eterna, a fórmula sagrada para a qual a vida flui quando esta projeta feições para fora do inconsciente”.

É assim que, neste estudo, os mitos infantis são vistos como constitutivos das produções culturais das crianças, bem como processos socioeducativos. São meios e não começo e fim que promovem a expressão delas. Contribuem com o processo de inteligibilidade pela capacidade de transposição do imaginário ao real. O mundo ou universo infantil é construído pelo imaginário da criança no que se referem a situações pessoais, objetos, fatos, acontecimentos, encontrando-se na base da constituição da especificidade dos mundos das crianças. Os mitos infantis significam para as crianças uma forma de explicação e compreensão de regras sociais para a compreensão do seu mundo.

4 A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DO COTIDIANO DA CRIANÇA NA FRONTEIRA

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Sigmund Freud (O poeta e a fantasia)

4.1 As brincadeiras e os brinquedos de criança

Discutir as produções simbólicas das crianças na fronteira amazônica é uma fenda para se perceber o vazio que é preenchido por um rico e fantástico imaginário; o mundo da criança pelas infinitas invenções, criações e/ou transgressões em seu mundo real.

Entretanto, importa direcionar atenção *aos seres desimportantes e às coisas desimportantes*, como expressa Manuel de Barros em sua poesia *O apanhador de desperdícios*, pois ao apanhar as brincadeiras, os brinquedos, os desenhos e as histórias das crianças, descortina-se a criança produtora de culturas em seus cotidianos.

Essas *coisinhas insignificantes*⁶⁹ de crianças foram revelando no toque de cada galinho mágico, a grandeza do ser criança e de sua realidade sociocultural na imensa Amazônia. As brincadeiras e os brinquedos delas permitiram que se mergulhasse mais fundo para conhecer suas diferentes linguagens (formas de comunicação), suas culturas e uma Amazônia até então desconhecida, despercebida pelos adultos, a Amazônia-Criança.

Coletar essas “coisinhas” de crianças traduziu-se em uma das poucas oportunidades de viver uma experiência que só a infância⁷⁰, nas palavras de Agamben (2005), é capaz de

⁶⁹ Termos usado como recurso para se reforçar o sentido no modo antagônico, ou seja, a partir de uma inspiração poética, para enfatizar a ideia de que a criança e suas ações, atividades e suas coisas (brincadeiras, brinquedos, desenhos, suas histórias tratadas neste capítulo) consideradas pequenas pelos adultos, tornam-se grandiosas por expressar a complexidade do ser criança, seu mundo, modo de inserção e apreensão de seu contexto sociocultural na fronteira amazônica estudada. “Coisinhas” que devem ser reconhecidas pelos adultos como repletas de significados sociais por elas construídos na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito de ação social.

⁷⁰ A concepção de infância toma proporções para além do entendimento cronológico de ruptura do tempo na vida de uma pessoa ou sua idade. Na ideia de infância está implícita a ruptura que separa o homem e a linguagem, reportando-se a um tempo em que o homem não tinha fala e, portanto, possível de compreender o sujeito também como não falante e do homem como um ser complexo. É uma tentativa de se pensar estes limites por vias não triviais. Cf. Agamben (2005).

promover. Para esse autor, experimentar a infância leva o homem a uma dimensão transcendental anterior à linguagem e à palavra, onde tudo começou e, é na própria infância que o homem se reencontra, é na palavra ao ser pronunciada que se faz e se desfaz, é na fratura que o separa da língua natural e indivisa dos animais e, é na diferença que se abre espaço de sua própria historicidade e de seu saber.

O debate sobre a experiência está instalado no tempo contemporâneo. De acordo com Agamben (2005), o tempo não é mais algo que ainda nos seja dado a fazer, justamente pela autêntica revolução em mudar o mundo, mas também a experiência do tempo. O homem foi expropriado de sua experiência, “aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo” (AGAMBEN, 2005, p. 21). O indivíduo faz parte de uma humanidade que perdeu a experiência, hoje a experiência se efetua fora do homem, tendo em vista as preferências pelas máquinas digitais (celulares, tablets, computadores, smartphones, televisores digitais), que realizam quase todas as funções que se possa imaginar, ou seja, a experiência fora usurpada pela experimentação, baseada no controle e na previsão.

A criança foi expropriada do brincar livremente. As brincadeiras, jogos e brinquedos⁷¹ de crianças são experiências desvalorizadas pela sociedade adulta que veste a máscara da experiência para dizer que as coisas de crianças são irrelevantes. De acordo Benjamin (1984), os adultos não experimentam nada, outrora desejaram o que uma criança hoje, deseja e, agora sorri com um ar de superioridade desconsiderando os anos de vida da criança. “Converte-os em época de doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria” (BENJAMIN, 1984, p. 23).

O brincar livremente pela criança atualmente, se constitui como um direito que na maioria das vezes lhe é negado. Esse direito garante a liberdade de expressão infantil que se afirma por intermédio de suas diversas linguagens, sendo a brincadeira uma delas. Representa legalmente os princípios do ser criança conquistados na sociedade mundial pelas convenções sobre os direitos da criança.

É um direito que se pretende chamar a atenção porque está implícito “na alma da cultura dessas crianças e, portanto, subjacente à produção lúdica que lhe revela todo o fascínio da produção simbólica que nos atrai, sejam como emulações de coisas tristes que nos inquietam, sejam como coisas simples e puras” (AZEVEDO, 2013, p. 89).

⁷¹ Utiliza-se esses dois conceitos como dispositivos complementares e constitutivos da ação do brincar. Os jogos e as brincadeiras estão mais ligados à prática, e o brinquedo ao artefato material, utilizado nessas práticas culturais infantis.

Ressalte-se que jogo e brincadeira, historicamente, possuem significados diferentes e, dependendo de quem escreve, são tratados como sinônimos ou então diferentes. Ambos (jogo e a brincadeira) possuem suas diferenças, mas é o ponto de encontro que os une, ou seja, a compreensão como atividades livres em sua dimensão lúdica, enquanto ação de brincar espontânea da criança em seu processo de sociabilidade⁷², que servem aos propósitos analíticos de investigação das produções culturais simbólicas infantis na forma mais autônoma em relação à figura do adulto.

A brincadeira, assim como os brinquedos são as formas mais tradicionais de expressão infantil, uma das mais típicas características do homem e da importância em sua infância. É por meio da brincadeira e do brinquedo que a criança realiza suas primeiras descobertas. O espaço lúdico é um meio essencial para inserção, desenvolvimento, aprendizagem e comunicação da criança no seu ambiente sociocultural.

Ao abordar as brincadeiras procura-se interpretá-las como atividades espontâneas e voluntárias de brincar, divertimento e de prazer, tal como a perspectiva do jogo em sua forma livre da intencionalidade adulta, implicando o empenho por parte da criança que brinca. Seguramente, se pode afirmar que a brincadeira é inerente ao homem. São as formas de brincar que evoluíram, tendo em vista a objetividade do mundo que a criança conhece e que está continuamente a expandir-se (LEONTIEV, 1988; VOLPATO, 2002).

De acordo com Brougerè (1998b), o jogo/brincadeira tem uma característica de atividade como incerta, o resultado, de antemão ninguém sabe, é um espaço construído a partir de múltiplas decisões. No entanto, brincar e decidir sobre o incerto (HENRIOT, 1989) torna-se complexo, um espaço pouco gerenciável do exterior, pois qualquer constrangimento interno ou externo pode causar aberturas de novas possibilidades, desvios, rupturas, podendo até mesmo, terminar com a brincadeira.

No entanto, o que importa para a criança que brinca é a dinâmica do processo da brincadeira, mais do que o próprio resultado, são as emoções e aventuras propostas durante a brincadeira, ou seja, no meio e não no início ou fim e, é nesse meio que a crianças vão se constituindo como sujeito de ação social.

É preciso resgatar o trabalho com a imaginação material para a vida dos infantes, na medida em que alimenta e dá vida à imaginação formal, que é uma abstração simplificada da

⁷² Trata-se da compreensão de que a criança é um sujeito social que tem uma maneira de viver em sociedade, sendo ao mesmo tempo construída no seu grupo, no seu contexto sociocultural, contribuindo com as transformações sociais. Diferencia-se da socialização clássica que exprime mais o sentido da criança como uma tábula rasa na qual seus comportamentos, valores, atitudes, regras de vivências sociais devem ser inscritos pelo adulto.

realidade. O brincar para a criança é o que permite por meio da imaginação material, recuperar o mundo como provocação concreta e resistência a solicitar a intervenção ativa, como diz Bachelard (1998), modificadora do homem: do demiurgo, artista, inventor que realiza obras tanto na ciência quanto na arte e na vida.

Torna-se fundamental reabilitar o caráter simbólico do homem, quando sua vida está inserida em uma sociedade racionalista e reducionista e que muitas vezes leva à alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito, em que as crianças não têm mais espaço para viver a infância de uma maneira plena e rica culturalmente. Pois, a chave para a compreensão da verdadeira natureza do homem, é o símbolo (CASSIER, 1977).

Mesmo diante de tanta opressão, as crianças da fronteira amazônica abrem algumas fendas nessas terras e singram os rios nas águas da imaginação, fazendo desse espaço real amazônico e suas infinitas possibilidades, o mundo encantado de suas infâncias, representando cada realidade própria por meio da simbologia social já existente, criando e recriando novos símbolos pelo imaginário e ressignificando suas vidas.

Há um repertório de práticas culturais das crianças de forma díspares, interações e produção de sentidos sobre o que dialogam e fazem, portanto, suas ações, a respeito de suas brincadeiras, jogos e seus brinquedos. Suas experiências espontâneas nas brincadeiras ocorrem em diferentes espaços e tempos de convivência autônoma, na rua, em frente à igreja, espaços ociosos da comunidade, nos igarapés, em locais privados e públicos da comunidade fronteiriça de Santa Rosa como nos apresentam as crianças por intermédio de seus desenhos a seguir:



Figura 37 – Brincando nas ruas (Marcela, 8 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 38 – Brincando em frente à igreja
(Guaraná, 8 anos)
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Muitas são as modalidades e/ou tipos de brincadeiras no meio infantil enquanto possibilidades de diversas interpretações da criança em seu ambiente, da sua forma de inserção social e que denotam a peculiaridade das diferentes infâncias. Kishimoto (1997, p. 35-40) ao abordar o jogo, o brinquedo e as brincadeiras infantis, sinaliza para o entendimento da diversidade de brincadeiras como, por exemplo, as tradicionais, o “faz de conta” e as de construção, dentre outras que fazem parte do universo escolar da educação infantil, mas que se aplicam indiscutivelmente no contexto livre das ações de brincar das crianças.

As brincadeiras e os brinquedos assumem, sobretudo, a ideia de uma construção cultural passada de geração a geração em qualquer cenário social; experimentada autonomamente ou construída na relação entre pares ou mesmo a partir das relações entre adultos e crianças, estas e o seu meio, influenciados pela estrutura de rede social, em família, igreja, associações, programas destinados à infância, escolas, clubes recreativos ou de esportes entre outros, processos educativos e acesso a bens materiais e culturais. Tais estruturas sociais vão fazendo parte da tessitura que costura as experiências da brincadeira na vida infantil.

As brincadeiras e os brinquedos de crianças são manifestações culturais, sociais e históricas, presentes na vida das pessoas e na cultura, encontram-se vinculadas fortemente ao mundo da criança. Brincando, a criança reconstrói sua realidade e dos sujeitos que fazem parte do seu círculo social, expressando-se como uma forma de linguagem infantil e como processo de elaboração de significados, sentidos coletivos, contextualizados e ancorados no universo social que o legitima.

São simbólicas as brincadeiras que envolvem o desenvolvimento do imaginário. Na maioria das vezes, constituem a direta reprodução interpretativa (é produzida e produz cultura) do universo adulto (CORSARO, 2002). Ou seja, brincar de ser pescador, caçador, artesão, de plantar roça, de ser um prático do barco, de remar canoas, de casinha, ser mãe, pai, ser professor, enfim, brincadeiras “de faz de conta” significam para as crianças instantes de elaboração sobre a realidade da vida em seu cotidiano e sobre como essa realidade é retratada, ou pelo menos como elas queriam que fosse retrata, além de exercitar as diferentes funções sociais em sentido coletivo.

Ressalte-se que nessas brincadeiras, as crianças produzem e reproduzem diferentes comportamentos no estabelecimento de suas relações sociais, entretanto, conflitos, contradições, gestos de solidariedade, interesses e preconceitos, também se fazem presentes.

Não se trata de ser uma simples imitação por parte da criança. O sentido de imitação se difere dos conceitos teóricos clássicos tanto da Psicologia quanto da Sociologia,

postulados em relação ao desenvolvimento infantil que compreende isto como um processo simples de copiar os atos do adulto.

Oportuna, aqui, é a colocação de Fernandes (1979, p 175) ao dizer que a criança nesse processo não copia ninguém, as brincadeiras fazem parte do patrimônio cultural do grupo e que já estão suficientemente despersonalizados.

Para Benjamin (1986), as brincadeiras de imitação são manifestadas pelos comportamentos miméticos, mas não se limitam a imitar pessoas. A criança brinca também de imitar coisas, objetos, brinquedos ou mesmo outros seres vivos do reino animal e vegetal. Nesse processo importa saber qual é a “utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética” (BENJAMIN, 1986, p.108).

O que ocorre, assim, é uma aquisição por parte da criança das funções e não uma imitação do indivíduo, uma vez que esses traços culturais vêm em linha horizontal do passado, dos velhos romances ibéricos portugueses e espanhóis que datam desde os séculos XVI, dos elementos constitutivos da cultura infantil, por ela aceita e mantidos no decorrer do tempo.

Por mais que ocorra mudança nas brincadeiras tradicionais feita pelas crianças, as mesmas são as responsáveis em manter a tradição das brincadeiras que já desapareceram entre os adultos (FERNANDES, 1979). É esse viver-brincar da criança que a conduz como diz a poeta Matilde Rosa Araújo, há uma penetração poética da vida, por mais que o seu brincar possa parecer tantas vezes para o adulto uma forma cruel, pobre e triste imitativa da vida adulta.

Muitas brincadeiras das crianças que foram registradas guardam relação com a cultura popular, no sentido da “produção espiritual de um povo em certo período histórico” (KISHIMOTO, 1997, p. 38), como por exemplo, as antigas brincadeiras de rodas, jogos de tabuleiros, com bolas, de pular corda, tacos, bonecas, peões, queimadas (do mata), arco e flecha, amarelinhas (macaca) e as filiadas ao folclore regional, que incorporam a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade.

Os jogos tradicionais infantis são provenientes de rudimentos de romances, contos, rituais religiosos e místicos, dos quais muitos foram abandonados pelos grupos da geração adulta. Jogos, brincadeiras e brinquedos que têm como características gerais: o anonimato, a tradição, a oralidade, a conservação, a mudança e a universalidade, mas que não excluem de forma alguma as especificidades das localidades dos contextos sócio-histórico e cultural das crianças que brincam, denotando as mudanças e as diferenças infantis na Amazônia, no Amazonas e no mundo.



Figura 39 – Brincadeira de pular corda (Gardênia, 11 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

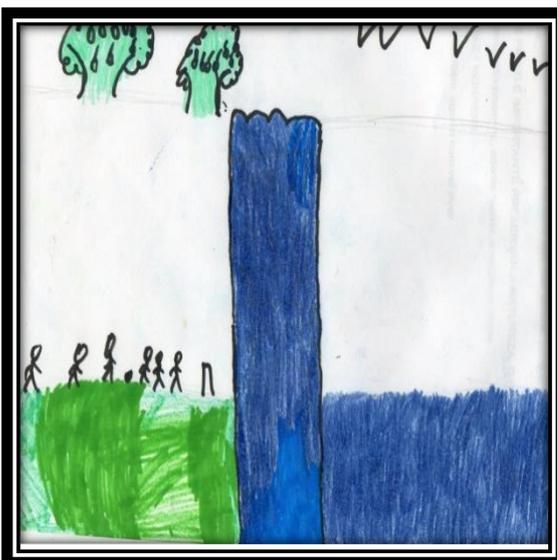


Figura 40 – Jogo com bola (Lírio, 9 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 41 – Brincadeira do Gemerson: bola e pinchas (Três Marias, 11 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 42 – Brincadeira de arco e flecha (Lisianto, 9 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

As brincadeiras inspiradas no folclore popular local fazem alusão aos “bois bumbás”, influenciadas pelos principais festivais folclóricos que acontecem no Amazonas, principalmente, o de Parintins com as agremiações: Caprichoso e Garantido, Benjamin Constant Corajoso e Mangangá e Tabatinga Onça Preta e Onça Pintada. Com a imitação de

cunhã poranga, pajé, sinhazinha, as crianças brincam e recriam os passos de danças, fazem seus festivais nas ruas; suas arenas ou onçódromo⁷³.

Dentre as brincadeiras tradicionais ligadas à cultura infantil e ao folclore regional, destacam-se aquelas que acontecem durante as festas juninas promovidas pelas escolas e/ou igrejas, de cunho educativo ou comemorativo, as quais introduzem de modo mais influente outras danças e, inclusive, brincadeiras de rodas que, em há algum tempo não se presenciavam mais, mas que alegam as crianças.

As tradicionais quadrilhas, cirandas, são expressões que estudiosos folcloristas como Fernandes (1979, p. 171) denominam de cultura infantil, com base em manifestações da cultura popular mais ampla e não ligadas apenas ao folclore infantil, sendo, portanto, mais inclusiva.

Outras brincadeiras de roda evidenciadas estavam associadas ao jogo, a *tingo, tingo tango*. A brincadeira foi descrita da seguinte maneira pela criança “a gente fica cantando, *tingo, tingo, tango*, de olho fechado, enquanto a bolinha vai passando, quando a música parar a bolinha também para, quem ficar com a bolinha vai ter que pagar uma prenda, tipo imitar um tucano, um cachorro, cantar uma música, assim” (Tango, 08 anos, grupo focal, 2015).

Na brincadeira descrita, percebe-se uma forma simples de roda em que todas as crianças ficam sentadas no chão, com exceção daquela que fica de olhos vendados, voltada para a parede, cantando o refrão seguidamente *tingo, tingo tango*, em meio à dinâmica do jogo. Envolve, pois, o raciocínio rápido, bem como cênicos, de criatividade da criança, ao mesmo tempo, em que se constroem regras a serem cumpridas pelos brincantes dentro de seus divertimentos.

As brincadeiras são formas que possibilitam à integração de saberes e conhecimentos tradicionais, como por exemplo, as músicas infantis. Além de ser uma brincadeira tradicional, praticada há muitos anos, algumas mudanças já foram feitas pelas crianças, considerando que elementos das diferentes culturas se misturam. Nesse caso, a música cantada é em espanhol, que na versão em português, trata-se da brincadeira *batatinha quente, quente, quente, queimou*.

O pagamento das prendas⁷⁴ da brincadeira *tingo, tingo tango*, se configura como outro exemplo que envolve as diferentes culturas das crianças da fronteira. Ao pagar a prenda,

⁷³ Centro Cultural em Tabatinga onde é realizado o Festival Folclórico, um evento de apresentação das agremiações Onça Preta e Pintada. Em Parintins e em Benjamin Constant é chamado de Bumbódromo.

⁷⁴ Pagar prenda nas brincadeiras das crianças significa realizar alguma tarefa de imitação, de cantoria, de gestos, de dramatização em frente aos demais colegas para compensar sua má sorte na brincadeira, ou ainda, seu erro e/ou falta de atenção que a levou perder no jogo que envolve determinadas competições.

acontece uma socialização de saberes culturais infantis, dessa maneira, quando uma ou outra criança não sabe a prenda escolhida, ela é ensinada por quem sabe e em seguida deve ser por ela dramatizada.

Muitas brincadeiras tradicionais entre as crianças ainda preservam sua estrutura inicial, outras sofreram modificações, recebendo novos conteúdos. De acordo com Kishimoto (1997), a força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral entre as crianças e seus grupos sociais. Essas brincadeiras assumem a função de perpetuar a cultura infantil, bem como de desenvolver formas de convivência social e propiciar o prazer em brincar, garantindo a presença do lúdico nas situações imaginárias.

Brincadeiras como jogar petecas (bolinhas de gude) e empinar papagaios (pipas) estão fortemente presentes entre os meninos, já o pular cordas e brincar com bonecas ficam para as meninas, quase da mesma maneira que há muito tempo se brincava; o que aponta para aspectos de uma tradicionalidade e universalidade de brincadeiras. Na lição de Kishimoto (1997), constituem-se em formas de divertimentos e de relações sociais entre os povos da antiguidade como da Grécia e do Oriente. Brincadeiras que foram transmitidas entre as gerações e por meio dos conhecimentos empíricos é que permanecem na memória infantil.



Figura 43 - Brincadeira de jogar petecas
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No Brasil, diversos são os nomes atribuídos ao jogo de bolinha de gude, assim como também se diferem as regras, as formas de se jogar e o material utilizado. Para Carvalho *et al.* (2003), o jogo pode ser chamado de bulica, búrica, papão, peteca ou china, ao mesmo tempo, relembram que desde o Antigo Egito fazia parte do contexto social entre as crianças que

brincavam com bolinhas de mármore ou cerâmica. Entre as crianças da fronteira é chamado de *juego* de bolas ou *canicas*, entendido por todos que participam da brincadeira.

Os estudos de Pontes (1997) acerca do referido jogo de peteca no Pará, chamam a atenção para as diversas estratégias da brincadeira e para os diferentes momentos e espaços de acontecimento do jogo pelos meninos na Amazônia, explicitando que tal jogo mantém uma estrutura de regras que são extremamente semelhantes. “A peteca possui algumas variações, como borroca, triângulo, palmo, corre atrás e galinha gorda, sendo uma brincadeira sazonal que tem sua frequência maior nos meses de fevereiro a março” (PONTES, 1997, p. 87).

A forma de jogar petecas, percebida durante o tempo de observação, consiste em *fazer turite*⁷⁵ e, esporadicamente brincar de triângulo⁷⁶. Essas diferentes formas são definidas pela maneira de organizar ou armar o jogo e, também, pelas suas regras de jogadas que podem ser feitas. Ipê (11 anos), sobre o jogo de peteca, explica que para se fazer *turite*:

A gente traça uma linha no chão onde cada um que vai brincar tem que casar uma peteca em cima da linha. Depois, cada um vai ter a sua vez de jogar sua peteca de outra linha distante da linha das petecas casadas para tentar chegar o mais próximo possível da linha com as petecas. O jogo continua cada um tem sua vez para tingar com sua peteca tecadeira, aquele que acertar duas petecas ou mais em uma só jogada fez *turite*. Agora, a gente tem que ser esperto principalmente quando a gente brinca de *tudo ou nada*, porque, se durante o jogo eu tiver atento eu posso dificultar a jogada para o colega dizendo pra ele *dou-te nada*, aí ele não poder limpar o chão para ele jogar, tampouco tirar nada que esteja atrapalhando a jogada dele, e se for minha vez e eu disser antes dele *quero tudo*, tenho direito até de fazer um castelinho de barro ou de areia para tentar fazer o *turite* (grupo focal, 2015).

Ressalte-se que essas regras são criadas pelas crianças no início do jogo e observá-las tornou-se fundamental para se compreender as relações que ocorrem entre as crianças, ou seja, em suas produções culturais entre pares em um determinado grupo infantil, pois são processos de socialização e transmissão de valores culturais vividos nessas brincadeiras (MONTEIRO; CARVALHO, 2011).

É claro que os jogos de petecas como outras brincadeiras tradicionais apresentam regras básicas, porém, as estratégias são as ricas produções culturais das crianças, neste caso,

⁷⁵ Fazer *turite* é quando durante o jogo um menino consegue tingar sua peteca e acertar duas petecas ou mais casadas na linha do jogo. O menino que teve sua peteca acertada pelo *turite* é obrigado a casar uma nova se tiver, caso contrário tem que dar a bolinha que está em jogo. O *turite* emite um efeito sonoro, que logo é associado por todos que estão participando da brincadeira.

⁷⁶ As crianças desenham a forma geométrica do triângulo no barro e dentro dele traçam linhas horizontais e verticais, armam o jogo em que suas bolinhas casadas serão apostadas por cada jogador, os quais devem acertar as petecas casadas tecando com a sua peteca principal (tecadeira) e, em última instância as petecas tecadeiras são apostadas até o adversário ficar sem nenhuma peteca.

tudo ou nada, pois as mesmas criam, recriam novas regras, em algumas vezes simples e outras complexas, acrescentam novos acessórios, à medida que, no decorrer do jogo, vão vivenciando situações ainda não experimentadas, fazendo então, dessa brincadeira, uma verdadeira forma de exploração social, de descobertas, além de lidarem constantemente com o inesperado.

Na brincadeira de jogar petecas está implícito o aprendizado ou compartilhamento de comportamentos que obedeçam as regras gerais construídas e do desenvolvimento do jogo. As crianças aprendem a lidar com as variáveis que negam ou relativizam as normas estabelecidas entre elas anteriormente. Logo, é uma brincadeira que vai muito além do reconhecimento de um simples jogo de lançar bolinhas.

Na opinião de Pontes (1997), é um jogo verbal com regras que especificam determinados padrões motores e linguísticos, sinais de comunicação verbal criados entre as crianças e que nem sempre os sentidos e significados são compreendidos pelos adultos.

Nesse jogo de comunicação verbal, as brincadeiras e os brinquedos são em linguagens tipicamente infantis (CARVALHO, 2007) que integram diversas experiências, como: corporeidade, cognição e emoção. Portanto, a ação de brincar é vista como uma forma de “conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno” (PEREIRA, 2000, p. 1).

O jogo de petecas enquanto brincadeira tradicional significa para as crianças momentos de divertimento, principalmente quando crianças relatam: “eu consigo fazer *turite* no jogo, ganho mais petecas, vou colecionando na minha garrafa e posso jogar mais tempo e me sinto muito feliz quando ganho” (Narciso, 12 anos, grupo focal, 2015).

As experiências das crianças durante os jogos lhes permitem adquirir a dimensão de suas próprias capacidades e debilidades como a dos demais colegas. As crianças reconhecem com muita facilidade quem é melhor no jogo de petecas, o que muitas das vezes serve de limite para não apostarem todas as suas bolinhas no jogo, sempre reservando algumas para que possam brincar em outros momentos, outras rodadas, quando percebem que têm mais chance de ganhar mais petecas para suas coleções e chegar a sentir o doce “sabor da vitória”.

Ao brincar e jogar petecas, a criança vai estabelecendo vínculos sociais, ajustando-se ao seu grupo e aceitando a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Obedece a normas definidas pelo jogo e, o grupo, propõe mudanças, alterações, aprende a ganhar e também perder, envolvendo então a possibilidade de desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional, importante para própria vida social.

Historicamente, soltar pipa não fazia parte das brincadeiras de crianças, mas servia como comunicação por intermédio de códigos, de sinais no Oriente, mais precisamente na China, nos tempos a. C., era utilizada nas estratégias entre militares guerreiros no envio de determinadas notícias ou pedidos de ajuda.

Foi trazida a pipa para a América Portuguesa, inicialmente no Maranhão, século XVI e, com o passar do tempo transformou-se em brinquedo, considerado uma prática cultural infantil em todo o país (KISHIMOTO, 1993).

As brincadeiras de soltar papagaio, *cometa* ou *pitingle* (espanhol) denominações mais comuns utilizadas pelas crianças neste estudo, ocorrem de forma sazonal, somente nos períodos do ano quando se tem ventos a favor deles e não chuvas. Por intermédio dessa brincadeira percebe-se a complexidade das situações que a envolve, bem como os diversos modos de fabricação do brinquedo e maneira de brincar.



Figura 44 – Soltando papagaio na rua (Cravo, 5 anos).

Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 45 – Soltando Pipa – IV 2005. Ivan Cruz.

Fonte: Série Brincadeiras de Crianças. Disponível em: <<http://interagiraqueagora.blogspot.com.br>>.

Acesso em: 08 de dezembro de 2015.

As crianças da fronteira amazônica costumam fabricar seus brinquedos papagaios utilizando diferentes materiais. Buscam adquirir os materiais mais acessíveis, portanto, na maioria das vezes seus papagaios são confeccionados com talas das folhas da árvore do buriti para a armação, são amarrados com linhas e revestidos com sacolas plásticas descartadas, dispensando o uso da cola. A confecção, geralmente, é feita pelas crianças maiores com a

ajuda das menores, onde as informações sobre o fazer são compartilhadas, mesmo depois de prontos há entre as crianças, negociações de quem segura o papagaio para empinar enquanto o outro corre para levantar.

Dessa forma, esse jogo permite entre as crianças uma série de construção de regras para se brincar que vão desde a fabricação do brinquedo até o brincar. A conquista dos papagaios que são cortados também é alcançada pelo grupo de crianças que conseguem diversas artimanhas para tirar os papagaios de árvores ou, quando pior, dos fios elétricos de alta tensão nas ruas, subindo em árvores, com varas grandes, com o *bole bole*⁷⁷ ou mesmo com a ajuda de adultos, principalmente homens.

Os brinquedos papagaios revestidos em papel de seda e coloridos ganham significados diversos entre as crianças. As cores definem seus times de futebol preferidos, as nações da fronteira, datas comemorativas e personagens da literatura ou mesmo dos heróis dos desenhos animados, como Goku, Mordecai e Rigby e Homem Aranha. As formas, os tipos de cores, de “laço, os tipos de cerol, as técnicas de encerar, de empinar (de colocar no ar), os tipos de rabo (ou rabiola), os vários problemas e as formas de consertá-los, o local onde amarrar a linha do peitoral (ou barbela), os tipos de ventos e as regras e o burle a esta, o vocabulário peculiar, etc.” (PONTES, 2002, p. 81).

O soltar papagaio pelas crianças em Tabatinga tem-se caracterizado negativamente frente aos adultos. A falta de espaço aberto livre, sem trânsito, longe de fiações elétricas, ou mesmo por transgressões de normas por parte de crianças têm causado sérios problemas, pois, na época de soltar papagaio, acidentes como: curtos circuitos, criança acidentada, linha com cerol que cortou pescoço de motoqueiros, dentre outros, têm sido registrados. Nesse ponto, vale ressaltar que a motocicleta é o principal veículo de locomoção em toda a cidade, deixando motoristas e passageiros muito expostos. Sobre o assunto, o vereador Hilal (32 anos), da Câmara Municipal de Tabatinga, se posiciona:

Eu tenho visto que a brincadeira de papagaio é um dos maiores motivos das crianças ficarem nas ruas. Você vê constantemente os riscos que pode causar, disputas entre as crianças, crianças sendo atropeladas por correrem sem prestar atenção no trânsito, pessoas que dirigem motos que já tiveram alguma parte do corpo afetada pelo cerol na linha de papagaio. Geralmente, quando uma dessas crianças é atropelada o culpado é sempre o motoqueiro. Então, elaborei um Projeto de Lei proibindo o cerol na linha e de soltar papagaio nas ruas. Não tenho a intenção de proibir a criança de brincar de papagaio, meu objetivo é que no âmbito do município se destine um espaço

⁷⁷ Brinquedo feito com linha e pedras nas pontas, mais utilizado por essas crianças para acertarem os papagaios no alto e puxarem com o auxílio do peso da pedra.

como um campo de futebol, um centro cultural em que seja menos perigoso. Esse projeto prevê multa no valor de R\$ 200,00 para a primeira inflação, e depois outras penalidades a serem pagas pelas famílias responsáveis pelas crianças (entrevista, 2015).

A brincadeira de soltar papagaio tem causado divergências de opiniões, sendo para muitos, considerada perigosa, pois envolve a vida. Não obstante a isso, deve-se reconhecer o fato de que a brincadeira de papagaio contribui, significativamente, para a expansão da sociabilidade das crianças. As disputas entre grupos distintos de crianças na conquista dos papagaios que caem é um termômetro para se perceber o grau das relações sociais entre elas, as quais se dão, também pelos conflitos e lutas para alcançarem seus objetivos. Muitas das vezes, essas disputas apresentam-se aos olhos dos adultos de forma negativa porque levam as crianças a agirem de forma violentas, faltando com o respeito aos colegas, mas ao fim, contraditoriamente reforçam a consolidação de seus grupos, das “trocinhas”, como diz Fernandes (1979).

Os jogos, a brincadeira e os brinquedos das crianças são marcados por complexas negociações orais, sejam, verbais, discussões e conflitos, por meio dos quais as crianças “demonstram e desenvolvem identidades sociais e organizam suas culturas de pares” (CORSARO, 2011, p. 230).

As situações dos conflitos entre os grupos infantis levam as crianças a experimentarem emoções diferentes. E, quando o desprazer, o sentimento de raiva surge nas brincadeiras, instauram-se certos desconfortos e, até mesmo dores ao se machucarem em virtude das atitudes de agressões voluntárias e involuntárias, uma forma de se compreender que no prazer, no divertimento podem estar implícitos momentos de desprazer, sobretudo, quando experimentam suas incapacidades e não conseguem empinar bem suas pipas e as perdem.

Na análise do comentário do vereador é possível perceber que a brincadeira de papagaio é uma das atividades das crianças, em que se tem maior autonomia, todavia, leva a transgressões e desobediências ao adulto, um fenômeno cultural da experiência infantil.

As crianças que vivem longe dos pais e ficam sob o cuidado de outras crianças, por exemplo, seus irmãos maiores, enquanto os pais trabalham, são as que mais ficam na rua soltando papagaios ou fazendo outras brincadeiras, portanto, estão mais expostas aos perigos, às violências, mas também possuem maior liberdade quanto ao viver-brincar.

Vygotsky (1984) considera o brinquedo infantil como uma importante fonte de desenvolvimento e que no brinquedo a criança atua além das suas possibilidades, visto que no

Canarana fala de sua vida desde a infância, de seus brinquedos e brincadeiras, principalmente, as de futebol. Mas, deixa claro também alguns dos brinquedos que aparecem no desenho, como a bola, que faz parte de seu desejo de ter para brincar, uma vez que seus pais não têm condições de comprar.

Por outro lado, isso não impede de Canarana viver a infância utilizando-se de sua capacidade imaginativa, fazendo dos diversos tipos de objetos dispostos em meio à natureza, seus brinquedos, como por exemplo, os caroços de açaí que se transformam em petecas (bolinhas de gude), assim também faz utilizando as folhas para o cata-vento, as pedras, o barro em ferramentas, o cipós para pular corda, as sementes se transformam em alimentos, dentre outros.

O simbolismo permite à criança reinventar, recriar suas experiências e, o objeto brinquedo para Canarana surge como um suporte do imaginário. Não ter o brinquedo não significa que a criança não terá possibilidade de brincar, pois, a imaginação leva a criança a reelaborar o significado de elementos contidos na natureza, transformando-os em brinquedos e, assim, não torna o conteúdo visível do objeto como algo definitivo, pronto e acabado, o que de acordo com Benjamin (2012) significa dar nova forma ou novo conteúdo ao objeto que manipula.

Ao brincar com os objetos como se fosse um carrinho, uma bola de futebol, um amigo imaginário, por exemplo, a criança se relaciona com o significado em questão (a ideia de carro, de dirigi-lo) e/ou de uma partida de jogo de futebol e não com o objeto concreto que tem nas mãos, podendo ser um pedaço de madeira ou uma bola feita de papel e enrolada em sacolas plásticas ou meias velhas. O pedacinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e a leva a compreender o objeto e o seu significado. Constitui um passo relevante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas.

O brinquedo provê, de sobremaneira, uma situação de transição entre a ação da criança com os objetos concretos e suas ações com significados. A diversidade que surgiu nas brincadeiras das crianças também se estende aos brinquedos, objetos de brincar. São muitos os brinquedos desejados pelas crianças, os quais enveredam para o sentimento de ter, de posse e, dentre estes os mais citados foram: bolas de futebol, bicicleta, vídeo *game*, *notebook*, *tablet*, celular e bonecos de heróis, princesas, que fazem parte das histórias dos desenhos animados da televisão, como expressa Flor de Limão: “Lá em Letícia tem o Goku de brinquedo para vender, eu já pedi pra vovó comprar para mim. Ela disse que quando tiver dinheiro ela compra pra eu brincar em casa e não sair tanto para rua” (grupo focal, 2015).

Como se pode ver há entre as crianças o interesse pelas brincadeiras e brinquedos tradicionais antigos. Mas também, o fato da mudança com relação aos brinquedos de crianças é real, conforme os escritos de Benjamin (1984), o qual revela ainda que por meio da história cultural dos brinquedos assinala-se o processo de substituição paulatina dos brinquedos artesanais infantis por brinquedos industrialmente fabricados, iniciando-se no século XIX e expandiu-se nos séculos seguintes.

Com a decadência dos brinquedos artesanais e a perda da forma de miniatura, os mesmos vão se tornando minoria frente à imposição da forma dos objetos industrializados. O processo de mudança dos brinquedos acarreta sérias transformações na vida das famílias e principalmente das crianças, pois passa do controle da família e para tornar-se um objeto estranho, desconhecido tanto para as crianças quanto para os adultos que compram (BENJAMIN, 1984; MEIRA, 2003). Assim, os brinquedos vão deixando rapidamente de ser uma das peças de produção que ligava os integrantes das famílias de forma intergeracional, e vai sendo agregado a este outro valor, a moeda.

Benjamin (1984), em sua análise histórica, sinaliza para a crescente massificação da evolução industrial que acabara por inscrever o brinquedo em uma dimensão de homogeneização. O apagamento da singularidade, das especificidades de valores tradicionais dos brinquedos, a troca da fabricação dos mesmos, de madeira por plástico, elevou a era social, o próprio do capitalismo avançou revelando seus contornos, inclusive, no que diz respeito à infância. “A infância contemporânea apresenta traços que nos remetem a pensar acerca do que se encontra apagado no brincar hoje” (MEIRA, 2003, p. 75).

Muitos dos brinquedos industrializados e, principalmente, os tecnológicos passam a apagar o sentido de uma interação mais sólida e presente entre os adultos e as crianças pelo brincar. Esses brinquedos, em muitas situações substituem as relações entre as gerações, manipulando o tempo da criança e sua vida de infância; os próprios brinquedos passam a dominar e a determinar os modos das brincadeiras das crianças.

O mundo dos adultos não se opõe ao mundo da criança. Há os que sabem dialogar e os que não sabem. Nesse processo, os pais ou os adultos interferem negativamente ou positivamente para o desenvolvimento da criança de sua criatividade, podendo contribuir ou não à formação integral da criança enquanto sujeito.

As brincadeiras de construção tem relação com a ideia de enriquecimento das experiências sensoriais, que estimulam a criatividade e desenvolvimento de habilidades da criança, mais além da ideia de jogos de montagem no perspectivismo do cognitivismo pedagógico infantil. As brincadeiras de construção são aquelas elaboradas pelas crianças em

meio às suas relações sociais nas quais suas falas e ações revelam o seu desenvolvimento integral enquanto sujeito ativo e participativo no contexto social, deixando transparecer a complexa integração na sociedade onde está inserida.

Uma dessas brincadeiras diz respeito à construção social de gênero entre as crianças, as interações entre meninos e meninas na definição dos papéis de homem e de mulher na sociedade. Com relação ao assunto, Três Marias (11 anos) ilustra: “quando brincamos de casinha, quem prepara as refeições sou eu, que sou a mãe e o Antúrio faz o papel de pai aí é ele quem sai pra caçar e traz a comida” (grupo focal, 2015).

Ocultar a discussão de gênero nas relações entre pares na infância das crianças supõe descurar de uma das formas fecundas de influência presentes em suas brincadeiras e interações nesta realidade. A compreensão de gênero, estabelecida como um pensamento social é um definidor nas práticas de educar e ensinar as crianças. Faz parte tanto das práticas dos adultos quanto das próprias crianças em suas ações, interações, jogos, brincadeiras e brinquedos. Para Cardona *et al.* (2009, p. 59), o gênero é “um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia”.

As brincadeiras de gênero são acompanhadas de xingamentos e apelidos, tal como se apresenta na brincadeira “pegação de pé⁷⁸” entre meninos e meninas e que, de certa forma, foge à regra da separação dos gêneros mostrando a produção cultural infantil. Denominada pelas crianças como “polícia ladrão”, essa brincadeira se realiza a partir de regras combinadas entre os brincantes, demonstrando a capacidade das crianças em construir e obedecer a normas em suas interações sociais.

A brincadeira “polícia ladrão” envolve meninos e meninas, sendo que a quantidade deve ser sempre par. A polícia e/ou o ladrão tanto pode ser menina como menino, sendo escolhida pelos próprios brincantes. O ladrão deve encontrar um esconderijo e a polícia deve procurá-lo em todos os lugares possíveis e, quando o encontra, começa a “pegação”: a polícia corre atrás do ladrão até prender. Quando consegue pegar o ladrão ele fica sentado numa cadeira ou no chão.

Por intermédio dessa brincadeira se percebe que as crianças possuem conhecimento de diversas informações e papéis imbricados à vida em sociedade. O papel da polícia é de um agente protetor e o papel do ladrão é o de subverter a lei subtraindo o que não é seu. O

⁷⁸ As “pegações” de pé referem-se às brincadeiras entre as crianças como de pegar um ao outro, que envolvem conflitos, brigas, implicâncias e discordâncias entre as crianças, entre meninos e meninas, em suas rotinas de vida em diferentes ambientes, nas tentativas de lidarem com as ambiguidades e suas preocupações referentes às relações de gênero (CORSARO, 2011).

interessante é que não ocorre briga na definição do papel de policial ou ladrão, pois na brincadeira, as crianças experimentam ambos.

A emoção é o elemento buscado pelas crianças nessa brincadeira, o correr um atrás do outro e, quando se trata de uma menina de quem os meninos gostam, ou vice e versa, torna-se mais emocionante e prazerosa. Observe-se aqui, que há o jogo de gênero entre as próprias crianças, pois como pontua Corsaro (2011), as brigas ocorrem durante as pegações, com os diferentes gêneros, momento em que as relações acontecem entre as crianças e são reproduzidas e por elas interpretadas, ou seja, recriadas novas relações.

O campo da Sociologia da Infância compreende a indissociabilidade na combinação do uso das categorias gênero e geração nas relações de poder e *status* sobre a infância. Para Gaitán (2006, p. 87), “*hacer una lectura generacional de las relaciones sociales igual que lo es hacer una lectura de género*”. Há, portanto, uma inserção das teorias de gênero neste campo como suporte teórico-metodológico para pensar as crianças e as infâncias em contextos relacionais, valorizando a compreensão delas como agentes sociais cujas experiências precisam ser ouvidas e analisadas como parte inerente do sistema social. Nos estudos da vida cotidiana ficam patentes as duas categorias analíticas, gênero e geração, o que auxilia na percepção de posições diferentes que adultos e crianças ocupam nos espaços privados e também públicos, afinal, “a vida de mulheres e de crianças têm aspectos de gênero e aspectos de geração” (ALANEN, 2001, p. 83,84).

No cenário da brincadeira, quando o menino era policial e a menina estava no papel de ladra, na maioria das vezes, acabava sendo agarrada pelo menino, as relações binárias aconteciam, porque os meninos se diziam mais fortes e mais rápidos e, as meninas por sua vez, confrontavam eles para que não apertassem fortemente seus braços e não as puxassem com tanta força.

Ao mesmo tempo, na brincadeira se reproduziam as noções estereotipadas dos papéis de meninas e de meninos. As crianças também aprendiam que a inversão de papel é possível e, que as meninas também podem ter força e prender o mais forte, evitando usar conceitos conservadores em seu favor na brincadeira.

Thorne (1993) por meio de sua etnografia em uma escola considera essas brincadeiras como o jogo de gênero entre meninas e meninos. Jogos que apresentam formas complexas, denominadas de *borderwork*⁷⁹, compreendidas como as atividades que marcam e reforçam as fronteiras de gêneros entre os grupos.

⁷⁹ Optou-se por utilizar a palavra em sua versão original por não se conseguir uma tradução para o idioma português com uma forma mais precisa para expor sobre as fronteiras de gênero em meio as crianças.

Para Corsaro (2011, p. 241), “[...] outras definições sociais são deixadas de lado em função de um aumento da consciência de gênero, enquanto uma dicotomia entre meninos e meninas, em lados opostos e até mesmo antagônicos”. Assim vão se definindo tipos de *borderwork* entre as crianças e suas brincadeiras.

Os *borderworks* identificados foram os desacordos, a perseguição nas brincadeiras de aproximação-evitação e as invasões. Nas invasões, os meninos impõem seus poderes sobre as meninas, individual ou coletivamente, com atitudes abruptas de interrupções em suas atividades, invadindo completamente os espaços delas notadamente quando as meninas encontravam-se aglomeradas, conversando, eles vinham e “mexiam” com uma delas e elas ficavam intrigadas, saíam correndo para atingi-los.

Note-se assim, que um grande número de *borderworks* está na fronteira de gênero, na cultura de pares das crianças em seus diversos ambientes, interferindo na vida delas mesmas, na sociedade e que vão servindo para constituir as concepções sociais de feminilidade e masculinidade das crianças.

Analisar as brincadeiras a partir do ponto de vista das crianças permite constatar que é por meio dessas ações que elas vivem suas infâncias. Sobretudo, possibilita compreender que a criança ao brincar transforma os elementos da natureza, das coisas de que dispõem em brinquedos, os quais elas os introduzem em outro texto e contexto, dando novos significados e sentidos às suas ações.

Nesse processo de produção cultural e simbólica da criança, ou seja, por meio de suas experiências, de suas “coisinhas”, quando os brinquedos e as brincadeiras são construídos, além de transformar o objeto, ela transforma a si própria, vai criando uma vida e não uma propriedade, paralelamente vai se constituindo como um ser social e ativo enquanto “devir-criança”.

4.2 Os desenhos infantis e o modo como as crianças se veem

O imaginário comporta uma possibilidade de acesso ao universo construído subjetivamente, a partir da realidade social concreta. Subjetividade que guarda singularidades de percepções, sensibilidades, imagens diferentes de uma mesma realidade objetiva, que aparentemente é hegemônica, mas já profundamente heterogênea. O imaginário oferece oportunidade de análises de experiências de vidas coletivas para além de estatísticas

deterministas e classificatórias a respeito de grupos sociais, de culturas, de modos de vidas, valores e crenças, bem como de estruturas sociais e categorias geracionais.

A nova história cultural sobre o imaginário oferece elementos plausíveis com base em um modelo de interpretação dos fenômenos sociais e dá suporte ao processo de análise em torno desta categoria. O estudo do imaginário na perspectiva de Bachelard (1998; 1991) e de Pesavento (1995), volta-se para as imagens visuais, verbais e mentais. A imagem verbal é a linguagem e o visual é o campo mais rico de construção teórico-metodológica.

Bachelard (1998, 1991) parece revolucionar o universo da literatura na medida em que a matéria se transforma em obras poéticas, teletransportando e tornando o homem mais criativo, iluminado de sonhos e realidades. Para Pesavento (1995, p. 15), “o imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade”.

São diversas as linguagens das crianças, dentre elas enfatiza-se o desenho, nesta tese, como um dos elementos que também revelam aspectos culturais, pois a análise destes possibilita que traços da sociedade e de infâncias sejam evidenciados. A criança como sujeito ativo e cultural tem no desenho ou grafismo, o registro e as marcas da apreensão do real e do imaginário por ela vivido, de modo que o universo infantil é marcado pelo fator tempo e pelo aspecto histórico, em virtude das relações que a criança estabelece com as gerações precedentes (FLORES, 2005). Ao brincar, jogar, falar assim como desenhar, imaginar, as crianças vão desvendando as coisas da vida, por meio da apreensão simbólica do mundo.

O desenho enquanto uma produção simbólica legítima da criança é matizado por diversas expressões de uma cultura geracional construída no interior do diálogo com a cultura mais ampla (MONTEIRO; CARVALHO, 2011), o que possibilitou a realização do presente estudo.

Observar o processo de produção do desenho pela criança representou uma oportunidade de análise desse meio não apenas como um produto, mas principalmente de concebê-lo como uma produção cultural de sujeitos culturais concretos ativos e participativos em grupos sociais e que, de certo de modo, revelam subjetividades, o interior exteriorizado dos sujeitos crianças como realidade social investigada.

Compreender o significado dos desenhos das crianças em seus contextos de brincadeiras livres fez emergir as vozes infantis que cotidianamente são silenciadas, devoradas pela práxis cultural adulta. Os desenhos traduzem de forma clara as elaborações ímpares marcadas pelas experiências socioculturais das crianças. Pode-se dizer que são

artefatos fundamentais na compreensão do processo de socialização em que a criança também é produtora de cultura, de compreensão da própria vida, do simbolismo e sujeito infantil.

Para Sarmiento (2006), o desenho é uma fonte de análise que revela diversas dimensões do processo de simbolização, envolve aspectos linguísticos, culturais, sociais, afetivos e emocionais. O desenho é uma especificidade da criança de se comunicar, compreendido de forma complementar à sua fala. Dessa forma:

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o *acto* de elaboração de desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, nem sempre coincidentes. O desenho e sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cuja regras não são as mesmas da expressão adulta. (SARMENTO, 2006, p. 19).

O desenho produzido pela criança é um material analítico que pode ser olhado, sentido e lido (GOBBI, 2005). É o texto visual que direciona a um conhecimento maior sobre quem o produziu, seus interesses, problemas, modos de vidas, suas percepções apreendidas pelas imagens acerca da sua realidade vivida. Logo, é possível aferir que o desenho é uma das diversas linguagens da cultura do homem que favorece a compreensão da vida real, pois, ao ser utilizado, evoca a expressividade do vivido, o percebido e, sobretudo o imaginado.

A primeira análise que se delineia neste estudo versa sobre o contexto, o processo, as condições de produção, as interações e o produto do desenho, conjugado com as explicações ou suas narrativas. A partir desse panorama é possível compreender o processo de criação e produção do desenho, o grafismo.

Foi, pois, no ambiente dinâmico e interativo dos momentos de realização dos grupos focais, bem como de brincadeira das crianças que o desenho se apresentou como uma produção individual, às vezes coletiva, devido às interações constituídas na trajetória social dos encontros que tivemos com as crianças.

Os desenhos seguem o desenvolvimento da linguagem verbal da criança, contribuindo no processo de significar modos cada vez mais complexos de expressão/comunicação, capacitando-a a fazer generalizações⁸⁰. Essas generalizações, que na

⁸⁰ Refere-se a uma multiplicidade de conceitos abordados por diferentes autores da área da Psicologia, bem como de outras áreas. Mas aqui, reporta-se à ideia da abordagem sócio-histórica e cultural de Vygotsky, no sentido da capacidade que o ser humano tem de construir sentidos e significados de uma palavra enquanto, em numa perspectiva dinâmica, fluída, complexa, de forma contextualizada e no contexto social onde o indivíduo

forma primordial se manifestam como pensamento “sincrético, no curso de seu desenvolvimento, alcançam o pensamento sintético mais completo, quando outras formas de expressão passam a ser priorizadas” (BARRETO, 2012, p. 347). De forma que a conjugação do desenho e expressão se completa enquanto meio de comunicação infantil, ou seja, quando os conceitos (as palavras) encontram-se quase prontos e os seus significados, as unidades, ou zonas de pensamentos e de generalização tornam possível o processo de simbolização pela criança (VYGOTSKY, 1987).

Observou-se durante a presente pesquisa que a atividade dos desenhos nos grupos focais era sempre a preferida das crianças, sendo solicitado constantemente por estas que pudessem desenhar durante os encontros. Para isso, sempre tinham os materiais básicos necessários para suas grafias em forma de desenho e, assim, construíam livremente suas artes dentro de suas brincadeiras. Apresentavam outros desenhos trazidos de suas casas e outros de seus cadernos livres⁸¹ de desenhos. Sobre os cadernos livres, uma das crianças explicou que estes servem para “que eu não risque o caderno da escola porque se não a professora e a mamãe brigam comigo” (Camomila, 06 anos, Grupo Focal, 2015).

Nota-se assim, que parece haver pouca importância dos adultos pelas coisas das crianças. O caderno da escola é o que realmente importa e, como tal, é carregado de valor, quase intocado pela própria criança, enquadrando o ser criança ao ofício de aluno, de homem no futuro. O caderno livre de desenho da criança fica reservado para as suas insignificâncias que pouco ou quase nada tem importância, esquecido pelo adulto. Esse tipo de caderno é para a criança, como o compositor Toquinho canta em *O caderno*, dizendo que é o verdadeiro amigo, companheiro, confidente e fiel, estando junto da criança desde os *primeiros rabiscos até o bê-a-bá*, ajudando-a a resolver seus problemas e dar abrigo quando precisar, expressando de sobremaneira, a criança esquecida como o caderno *num canto qualquer* da sociedade. E, provavelmente, o que nele for inscrito ficará guardado apenas nas lembranças das crianças.

Os grafismos contidos nos cadernos livres e os grupos focais foram fundamentais, principalmente, pela possibilidade valiosa de conjugação entre o desenho infantil e a oralidade (GOBBI, 2005). Os desenhos dos cadernos livres foram explicados pelas crianças e as falas

encontra-se inserido, sendo possível enxergar todos os significados (zonas) que um conceito pode ter. Cf. Vygotsky (1987) sobre conceitos do pensamento e da linguagem humana.

⁸¹ É onde as crianças podem de maneira livre e espontânea desenhar, pintar, riscar sem a interferência ou direcionamento de alguém adulto, mas não significa dizer que não tenham interação com outras crianças, até porque alguns dos desenhos também foram produzidos enquanto brincavam entre pares, principalmente entre irmãos. Dizem respeito aos cadernos comuns pautados ou não, agendas, livros ou mesmo uma coletânea de papéis em que constam os desenhos das crianças dessa natureza.

sobre os produzidos, durante os encontros dos grupos focais, foram sendo captadas no processo de produção dos desenhos.

A partir desses momentos, obtiveram-se informações pertinentes sobre como as crianças dos diferentes gêneros concebem o seu contexto histórico, social, sobretudo como elas se veem em seus grupos sociais.

As falas das crianças no enquanto desenhavam são reveladoras das próprias percepções, olhares e concepções dela própria como participante desta pesquisa, desde a menor à maior, dentro de seu contexto social, histórico e cultural, pensado vivido e desejado. De acordo com Barreto (2012, p. 371), “a imagem faz um movimento que escoia nas linhas das palavras, levando a imaginação, como se ela criasse fibras nervosas: a linguagem, na imagem, traz uma experiência particular, um desejo que quer ser vivido”.

Para James, Jenks e Prout (1998) as culturas infantis de fato se dão quando as crianças têm em seus espaços e tempos de brincar algum grau de poder e controle, em suas próprias rotinas de brincadeiras espontâneas, como por exemplo, nos grupos de ruas, que são espaços nos quais as crianças geralmente estão longe dos olhos dos adultos. Indubitavelmente as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais organizadores das vidas das crianças (BORBA, 2005).

A cultura infantil não é uma forma fossilizada, perpetuada e transmitida de uma geração para outra ou adquirida pela ideia da hereditariedade, mas sim ações sociais das crianças (JAMES; JENKS e PROUT, 1998), situadas em um determinado tempo e espaço, sendo construída coletivamente por intermédio da agência das crianças frente às estruturas sociais e institucionais nas quais se encontram inseridas.

Nesse espectro, o engajamento da criança dentro dessas estruturas se faz de modo ativo, em cujos esforços de compreendê-las as levam a criar formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até mudando as estruturas existentes, promovidas pelas relações sociais.

Ao longo desta pesquisa foi possível analisar que as crianças interagem intensamente e redimensionam a significação de seus desenhos, descortinando questões de ordem identitárias, interacionais, sociais e culturais. As interações vividas pelas crianças acontecem não só por meio das narrativas, como também por meio de gestos, olhares de umas com as outras para os desenhos dos outros, apropriando-se das histórias contadas.

Entre as crianças é visível o sentimento de pertencimento social, pois, por diversas vezes elas intervêm na feitura dos desenhos partilhando as imagens construídas, ou então,

trocando cores de giz de cera e/ou tinta guache, ou ainda quando pedem ao colega que faça determinada coisa em seu desenho que não conseguiram fazer.

As crianças incorporam as identidades a partir de práticas sociais e culturais. Nesse aspecto, as narrativas “mostram os temas que se repetem entre elas, indicando o quanto estão bordejando a entrada nos processos de construção de identidade social” (MONTEIRO; CARVALHO, 2011, p. 644).

Uma das primeiras compreensões alcançadas refere-se às expressões infantis, a ligação ao pensamento humano primordial, tal como propõe a reflexão filosófica. Segundo Barreto (2012, p. 392), talvez se constituísse em um “caminho distinto de aproximação e compreensão dos desenhos infantis: os símbolos não são sintomas e, sim, sinais (signos) de aproximação da criança com as matérias primordiais da natureza e da cultura”. É nesse sentido que os desenhos das crianças apontam diversos movimentos nessa direção.



Figura 47 - Um pé de criança que nasceu na terra (Margarida, 7 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Margarida (7 anos) por intermédio do desenho transmite a mensagem de suas reflexões sobre sua ligação com a natureza e a cultura amazônica. Em sua imaginação elabora a ideia de como o humano está imbricado à natureza e como literalmente tem suas raízes fincadas nas terras das culturas autóctones que lhes dá o ar da vida e suas contradições.

A criança sente-se convidada pela natureza a imaginar e a agir nesse local, pelas infinitas possibilidades das forças que a terra expressa e se mostra para a criança. A criança sente-se desafiada e o desafio para ela torna-se motivo intrínseco para “o agir” no mundo, a

leva a realizar ações repetidas vezes, só pelo simples fato de viver novamente a experiência e superar suas dificuldades em busca de uma nova etapa, novas criações, experiências e emoções.

O elemento terra, como diz Bachelard (1991), simbolizam as forças da materialidade da imaginação, tanto da terra quanto da criança, o indivíduo têm forças de influenciar um sobre outro, é por isso que na terra nasceu um pé de criança, que plantou um pé de rosas e de coração e com isso transformou a terra, em atenção às suas vontades, seus devaneios, a sua imaginação, a sua lógica de criança. Para Freitas (2006, p. 53):

É assim que, sob a égide da força do homem e de sua gana de transformar a matéria, se revela a real perspectiva dinâmica: no reino da imaginação, pode-se dizer da mesma forma que a resistência real suscita devaneios dinâmicos ou que os devaneios dinâmicos vão despertar uma resistência adormecida nas profundezas da matéria.

As crianças têm verdadeira gana de transformação de seu mundo real, tornando-o mais agradável, sensível e dinâmico. Nesta dinâmica, a força de ser criança vai se construindo no ir e vir, no monta e desmonta, no criar, recriar e a dar sentido aos diversos objetos e signos construídos, ao mesmo tempo em que se faz necessário trazer a tona o *homo faber*, aquele que planeja intervir no mundo implícito do sujeito.

As imagens imaginadas são antes sublimação e em seguida reprodução. Delas brotam todas as atividades físicas e psíquicas do mundo interior e exterior da criança. “É pela imagem que o ser imaginante e o ser imaginado se aproximam. O psiquismo humano formula-se primitivamente em imagens” (BACHELARD, 1991, p. 3). É por essa estratégia de plano metapsíquico que promove o surgimento das ideias, na pulsão entre inconsciente e as primeiras imagens que reside a permissividade da consciência e as possibilidades dinâmicas de renovação dos aspectos inconscientes.

A dinâmica da imaginação para Bachelard (1991) expõe a dialética que estabelece nas relações do homem com as qualidades da matéria do mundo, apresentada pelas metáforas: duro e mole. “Essa dialética rege todas as imagens da matéria terrestre” (BACHELARD, 1991 p. 8). A terra se apresenta ao contrário dos outros elementos (ar, água e fogo) caracterizada pela resistência. “A terra, com efeito, ao contrário dos outros três elementos, tem como primeira característica uma resistência. Os outros elementos podem ser hostis, mas não são sempre hostis. A resistência da matéria terrestre, pelo contrário, é imediata e constante”. (BACHELARD, 1991, p. 8).

É, pois, pela solidez e dureza do mais material dos elementos, bem como dos mais resistentes às forças humanas, e, portanto, dos mais provocativos como diz Freitas (2006a, p. 54), que Bachelard desenvolve esse outro lado da dinâmica da imaginação “não nos enganemos: o adversário que insulta não é necessariamente o homem que as próprias coisas nos questionam. Em compensação, em sua experiência audaciosa, o homem brutaliza o real”.

De modo que no alicerce da imaginação material em Bachelard consistem as imagens primitivas como a “dureza e da moleza, do *sim* e do *não*, metáforas primordiais que subsistem a qualquer transposição que possa ser atribuída às coisas e que confere a primeira coordenação às violências que a nossa vontade pode exercer sobre as coisas” (BARRETO, 2012, p. 386), sobre a natureza ambiental. Fato que explica as atrocidades de devastação da floresta amazônica, bem como da destruição da fauna e flora.

É assim que a criança, frente ao seu mundo e aos problemas resiste, enfrentando com suas coisas de crianças, brinquedos, brincadeiras, histórias e desenhos, colocando-se em contato com a sua atividade infantil, forma de trabalho e com o mundo social. As crianças já não estão mais sozinhas, assim como o pedreiro que tem em mãos suas ferramentas de trabalho, diz Bachelard (1991, p. 16) “O tijolo e a argamassa [...] escondem segredos mais profundos que a floresta e a montanha [...]. Todos esses objetos resistentes trazem a marca das ambivalências da ajuda e do obstáculo. São seres por dominar. Dão-nos ao ser de nossa perícia, o ser da nossa energia”.

Nos desenhos das crianças estão inscritos seus segredos, suas resistências frente aos adultos, as situações difíceis da vida a serem enfrentadas cotidianamente nessa fronteira, seus desvios pelo imaginário na superação de seus obstáculos. Constam ainda os antagonismos sociais, além de suas aventuras.

A terra, enquanto grafismo presente nos desenhos infantis antecipa os produtos que dela podem advir, como por exemplo, as montanhas, as casas, a floresta, seus brinquedos e os mais diversos objetos, produtos das matérias transformadas pela imaginação, que animam as paisagens, conjugados com os diferentes personagens (pessoas, animais, monstros, princesas, príncipes, super-heróis), entrelaçando às energias provindas da natureza ao universo da cultura.

No reino da imaginação das crianças, a lei dos quatro elementos propostos por Bachelard (água, fogo, ar e terra) classificam as diversas imaginações materiais, se fazendo presentes constantemente nos desenhos das crianças, revelando os pequenos poetas da fronteira amazônica. Por intermédio dessas imaginações, as crianças se aproximam do processo de formação estética. “Se, no poeta crescido, essa estética se configura como mais

elaborada, no mundo infantil, essa estética se manifesta de uma forma mais ingênua” (BARRETO, 2012, p. 391), mas que não deixa de ser uma estética que apresente detalhes de uma riqueza e boniteza de experiências significativas em seus contextos socioculturais.

O sítio do imaginário, topologicamente denominado de devaneio, por Bachelard (2001), configura-se como um campo de possibilidades. É no devaneio que as pessoas se colocam de fato diante da imaginação e de sua problematização. A imagem criadora se difere significativamente das reprodutoras, porque ela cumpre com a função do irreal. É, pois, no exercício da “*função irreal* que a expressão imaginária dos desenhos infantis realiza de forma particular, a estética surrealizante” (BARRETO, 2012, p. 390).

A imaginação tanto separa, divide, quanto une, sendo capaz de cortar ou de ligar “basta dar a uma criança substâncias bastante variadas para ver se apresentarem as potências dialéticas do trabalho manual” (BACHELARD, 2001, p. 25). Esse trabalho com as substâncias põem as crianças no centro do universo e não somente no centro da sociedade, revelando-se uma ampliação no que diz respeito ao aspecto cultural infantil que se diverge da do adulto. A criança trabalha as substâncias terrestres no mundo da imaginação, por isso, ressalta com muita clareza em seus trabalhos, as águas, a floresta, os animais, a terra.

O elemento água nos desenhos das crianças, assim como em suas outras atividades torna-se o elemento primordial, um dos mais preferidos, talvez o mais íntimo delas. Em quase todos os desenhos a água se faz presente. A fidelidade a este elemento é indiscutível.

Foi por intermédio da imagem imaginada do banho Urumutum, apreendida pelas crianças do real, que se aventurou a realizar mais uma das atividades por elas propostas de forma autônoma na comunidade Santa Rosa.



Figura 48 - A imagem infantil do igarapé Urumutum (Maravilha, 9 anos).
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Conhecer esse banho, primeiramente pelo imaginário das crianças e depois *in loco* foi umas das maiores oportunidades para saber como as crianças se veem e se percebem. Ao se reportar sobre esta ação de lazer e brincadeiras, foi possível perceber a forte ligação da criança com a água, como propõe Bacherlad (1998). A água se apresenta como uma substância da intimidade, um tipo particular da imaginação, representa “simultaneamente o momento primordial, mas também um destino, o destino último de um ser em permanente vertigem” (BARRETO, 2012).

A água do igarapé Urumutum que apesar de ser preta, escondendo e abrigando mistérios em suas partes mais fundas, reflete o fundo arenoso das suas margens em partes mais rasas. Pela organização sintaxe do desenho mostrado, a água enquanto um objeto ou matéria do real, guarda estreita ligação com as crianças, que estão sempre mergulhando, como podemos vê-las no desenho de Maravilha, nos traços brancos na água azul onde as personagens (crianças) estão imersas.

Em Bacherlad, viu-se que a água simboliza a metáfora do espelho: ao mirar-se, o homem prepara a sua própria identidade. O espelho d'água do Urumutum nos revela segredos da vida real dessas crianças na fronteira pelo reflexo de águas tranquilas, mas também o da ambivalência das diferentes imagens, como supõe Bachelard (1998, p. 18), “[...] que passa dos traços masoquistas para traços sádicos, que vive uma contemplação que lamenta e uma contemplação que espera uma contemplação que consola e uma contemplação que agride [...]”.

As crianças mirando-se no espelho d'água mostram suas inocências, se contemplam como crianças diferentes que são e ainda deixam-se levar pelo devaneio, pelo sonho de serem outras crianças, outros seres, quando retratam seus desejos de terem determinados brinquedos que não possuam, de que os pais não briguem ou mesmo um emprego para o pai e a mãe, mais alimentos para atender suas necessidades ou ainda que elas possam brincar mais livremente com seus colegas.

O sentido do espelho como fonte (o nascimento), proposto por Barreto (2012), significa também o espelho infantil. O contato com a água do Urumutum é um momento primordial e particular de encontro das crianças com suas origens e com as de seus colegas, “uma imaginação aberta, um momento de idealização diante das águas que desenha e, ao mesmo tempo, que refletem a procura por si mesmo, uma imaginação renaturalizada” (BARRETO, 2012, p. 397).

Nessa procura da fonte secreta simbolicamente representada pela água, pelo banho, é que elas procuram, ali naquele momento, viver como crianças, ser/natureza em uma relação de reciprocidade, de respeito e descobertas incríveis.

As crianças se entregam na busca de encontrar o igarapé, a água, que para elas é um tesouro e, nesse processo, não contemplam apenas a si mesmas. Suas imagens são o centro do mundo, pois, nas águas estão refletidos outros seres imaginados, como toda a terra que se mira insularmente, outras possibilidades de viver a infância que em suas casas, na escola ou em outras instituições não se é possível.

As crianças vivenciam no igarapé emoções diferentes em suas brincadeiras, vislumbram um ideal de ser criança mais feliz, alegre, sem tantas atribulações e problemas que têm que enfrentar diariamente. Nadam, flutuam na água como se fossem as próprias boias que não afundam ou plumas que levitam no ar, mergulham e vão até o fundo e trazem elementos novos da natureza que as águas pretas escondem e passam a ser por elas descobertas e ressignificadas.



Figura 49 – A briga de galo na água
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.



Figura 50 – O caramujo que mora no fundo das águas do Urumutum
Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Os caramujos, seres encontrados no fundo das águas, receberam diferentes nomes, e foram colocados em exposição pelas crianças em um verdadeiro palco teatral (a ponte que liga a continuação das estradas) e ali fizeram seus espetáculos. A peça não poderia ter outro caráter a não ser o dinâmico e interativo em um jogo de diálogo de verbalizações orais e

gestuais entre as crianças e os caramujos, os quais foram explorados de todas as maneiras e, depois de longa discussão, foram devolvidos para a água porque não tinham como ficar em suas casas.

O diálogo verbal entre as crianças e os caramujos, a qual se refere neste momento, é a própria imaginação material; a matéria imaginada é constituída por foças imaginativas. Durand (1969, p. 26) considera “que o supremo denominador que caracteriza a construção imaginal é mais ‘verbal’ do que ‘substantiva’ e mesmo que qualitativa”. Por meio dessa reflexão, afirma-se que o saber científico e a imaginação poética possuíam ambos “um mundo igual à vida do espírito” (IBIDEM, p. 27), evidenciando, portanto, a grande importância da imaginação criadora como uma vida real, aquela que as crianças vivenciaram com os caramujos; ora elas eram os próprios caramujos e, ora os caramujos eram as próprias crianças nas brincadeiras imaginárias.

As crianças em seus desenhos, de modo geral, foram expressando suas perspectivas de futuro que versaram principalmente sobre si mesmas e depois como parte de uma coletividade. Esta foi uma possibilidade de análise que se teve na compreensão dos significados enquanto processo histórico e transformacional que, conforme Toren (2010, p. 2), “examina ideias de sociabilidade, personalidade e *self* que constituem a matéria mesmo da intersubjetividade e, portanto, da imaginação”, ao tratar sobre a análise de redações de crianças fijianas sobre o futuro.

Nesse sentido, destacam-se a seguir, as falas de duas crianças dos grupos focais acerca das ideias sobre o seu futuro:

Bom no futuro quando eu for grande, porque agora sou criança né eu vou ser mais velha. Mas, eu pretendo ter uma casa maior com um quarto para mim e pro marido que vou ter e uma moto bem bonita para passear com meus filhos, levar para a escola, comprar as coisas para casa porque é muito ruim a gente ter que carregar e andar a pé, porque nem sempre a gente tem dinheiro para pagar moto-táxi (Marcela 08 anos, grupo focal, 2015).

Quando eu for mais velho eu vou trabalhar ganhar meu dinheiro e comprar um carro. Vou trabalhar muito desde quando for jovem. Eu vou pescar e vender o peixe. Vou ter uma esposa e filhos, quero ter um escritório e também um barco para ir sempre que eu quiser visitar meus parentes lá na comunidade onde a vovó planta roça, para poder trazer as coisas que ela planta lá pra gente comer aqui. Quando eu for mais velho eu vou ter a minha própria casa (Crisântemo, 10 anos, grupo focal, 2015).

As falas das crianças são típicas daquelas que Toren (2010) e Mead (1972) enfatizam como focadas no *self*. Ambas as crianças se reconhecem a partir de outros e suas situações

quanto cunhantãs e curumins, pensando no casamento, nos filhos e parentes, a convivência com os outros. Isso fica claro na divisão sexual do trabalho compreendido pela cultura dos povos tradicionais amazônicos como assinala Witkoski (2007).

O futuro que as crianças esperam tem a ver com uma melhor situação econômica, condição para uma vida mais digna para si e suas famílias. Ao se expressarem sobre os desejos de ter uma casa grande (Marcela) ou própria (Crisântemo) chama atenção a descrição das casas das referidas crianças na comunidade Santa Rosa. A família de Marcela tem como chefe de família sua mãe e sua tia, ela, seus irmãos e primos vivem em uma casa de apenas um cômodo que não chega a medir 4x5 m², casa onde moram 10 pessoas entre adultos e crianças. Já a casa de Crisântemo, também é um aparelho minúsculo igual à de Marcela, sendo que o pai desta paga aluguel no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta) reais mensais, tornando muito mais difícil a vida na comunidade.

Bachelard (1989) *no esboço dos espaços poéticos* identifica as imagens poéticas da casa. As casas desenhadas pelas crianças são muitas, tal como se apresentam em seus desenhos, algumas trazem esboços simples, outras se encontram escondidas no final ou canto das folhas; há casas que tomam todo o espaço da folha, outras que aparecem suspensas como se estivessem voando no espaço, outras que são navegadoras, as casas balsas, comum nessa região entre outras. O fato é que frequentemente as casas fazem parte da obra do desenho.

A frequência da casa nos desenhos das crianças remete para uma reflexão sobre a classificação desta matéria como uma imagem da intimidade apresentada por Bachelard (1989). A casa, então, passa a ter diferentes significados e indagações, fornecendo um conjunto de imagens dispersas e simultâneas, um corpo de imagens.

A casa para o autor é o abrigo, o primeiro universo no mundo. É, pois, um espaço de valor para a criança e sua família que a habitam. Guarda simbolismo que talvez para muitos adultos não faça sentido. No entanto, para a criança é mais do que um abrigo, encarna uma subjetividade invisível como sugere Merleau-Ponty (1984). Trata-se de um “que nos obriga a construir paredes feitas de sombras, impalpáveis ilusões que funcionam como proteção do eu” (BARRETO, 2012, p. 381).

As casas são apresentadas em suas mais diferentes formas, grandes, pequenas, isoladas, em aglomerações mais urbanas, de terra firme, ou várzea, a casa planeta terra, como diz a canção *Perola azulada de Zé Miguel e Joãozinho Gomes, minha oca, meu iglu, conta do colar de Deus pendurada*, são agraciadas por inúmeros adornos, flores, nuvens, sol, chuva, floresta, rios, que transmitem sonhos e desejos de felicidades. “O ser abrigado sensibiliza os

limites de seu abrigo, vive a casa em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos” (BARRETO, 2012, p. 381).

Nessas diferentes casas todos os abrigos ou refúgios, cada cantinho têm “valores oníricos consoantes” (BACHERLARD, 1989, p. 25), podem conter seres benéficos ou aterrorizantes, a casa é vivida em sua positividade, mas também em seus problemas de negatividade, assim como ela pode evocar antigas memórias, do mesmo modo pode entrar em suas prospecções de desejos e devaneios.

São incomensuráveis as diferentes formas de construção do conhecimento acerca do desenho infantil, todas têm seus propósitos voltados para o desenvolvimento integral e bem estar da criança. De acordo com Stern (1974), para os psicólogos, os desenhos são utilizados como meio de aproximação e terapia, os educadores, visam a práxis pedagógica e pela via da arte pode-se chegar a essa práxis, na medida em que para as crianças o desenho uma criação isenta de especulações estéticas é o lugar de impulsos sentimentais. É preciso, igualmente, saber fazer a articulação ente eles, “mas sempre tendo em atenção a sua tripla qualidade” (STERN, 1974, p. 99).

Abordar o desenho como uma forma de expressão da criança, reabilita a importância de não despojar a criança de fazer descobertas por si só, sem ajuda. A qualidade dos desenhos está vinculada à qualidade das experiências da criança com o meio, e para isso, “quanto mais tempo pudermos manter nossos filhos flexíveis e sensíveis às suas experiências, tanto mais diferenciados serão seus desenhos e suas pinturas, quando quiserem provar a si mesmos que podem representar as suas concepções” (LOWENFELD, 1976, p. 133). A pintura é o resultado principalmente das vivências/experiências do sujeito (criança) que desenha.

O desenhar para a criança é uma das formas de interação dela com o grupo social e todas suas gerações. O desenho possibilita a identificação da criança com os demais sujeitos de todas as idades, afirmando suas semelhanças e diferenças, por mais que os adultos estranhem, ignorem ou afirmem a diferença da criança pela ótica da insignificância e da indiferença. Para Prout (2004), a criança não precisa ser considerada uma espécie diferente como se fosse um alienígena, mas sim um sujeito de qualquer outra geração.

A criança pertence à rede da sociedade humana e, como tal, apresenta suas peculiaridades, podendo conflitar ou competir, não devendo, portanto, haver sobreposições entre as gerações. Este é um aspecto fundamental de respeito à criança que importa não separá-las de seu mundo, mas pensar o mundo para os mais diferentes grupos, como um conjunto que se pode conflitar internamente, mas de forma alguma eliminar uns aos outros.

Afinal, se a criança interage com o mundo, negocia, compartilha e modifica culturas é justo que se oportunizem espaços para ouvir suas vozes e, o desenho é um deles.

Durante as feitura dos desenhos as crianças também vão deixando transparecer o reconhecimento de suas próprias capacidades e habilidades acerca do desenhar, como por exemplo: “eu não sei desenhar direito, mas o meu colega sabe, ele é maior do que eu” (Cravo, 05 anos, grupo focal, 2015).

O desenhar para criança é um meio de continuar a busca pelo aperfeiçoamento e seu crescimento, pois “dentro desse enfoque, na linguagem gráfico-plástica, a criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento acerca do desenho através da sua atividade com este objeto de conhecimento” (PILLAR, 1996, p. 37).

Depreende-se, então, que há uma interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, por conseguinte, assim como ocorre com a linguagem escrita na interação da criança ao escrever, o seu contato com as letras dos alfabetos, as palavras, sua língua materna, na aprendizagem do desenho a interação se dá com os desenhos que fazem parte e/ou são produzidos em sua cultura de modo geral e em particular, quando se refere à produção cultural infantil entre pares.

Nos desenhos das crianças notaram-se diversos elementos ascendentes, que as elevam para o alto, para um sonho, sinalizando possíveis evidências do crescimento que buscam explorar e conquistar. Diferentes rituais fundamentais para a passagem de criança para adulto, um movimento interno que interage com tudo à sua volta, com as coisas simples, às mais grandiosas, às menos interessantes às mais fantásticas, às situações mais tristes e alegres. Tudo e todos em sua volta, em seu ambiente estimulam o crescimento ao oferecer diferentes possibilidades positivas e negativas, como de informações e consumo.

As imagens apresentadas pelas crianças são um misto de presenças e de ausências, pois, ao mesmo tempo em que é claro o sinal daquilo que não está presente fisicamente, realmente, também torna presente o que está invisível, não presente e existente, é um sucedâneo do imaginário destas crianças. Com isso, se quer dizer que, da mesma forma que os desenhos delas expressam, também ocultam aspectos que devem ser cuidadosamente percebidos, pois podem advir de suas próprias experiências⁸².

Por meio dos desenhos produzidos pelas próprias crianças, alcançou-se uma melhor compreensão sobre estas. Ao desenhar, as crianças revelam um tipo de prática que é

⁸² Crianças vítimas das problemáticas sociais de fronteira, de vários tipos de violências, da negligência de seus direitos como cidadãs que acabam interferindo no modo ser das crianças e lhes proporcionam experiências de vida diferenciadas do modelo idílico de infância.

característico e próprio da geração infantil. O desenho torna-se infância, um canal de comunicação entre a própria criança e seu mundo exterior, sendo, também a primeira porta que ela abre para o seu interior.

O desenho é uma das línguas mais antiga da humanidade e tão permanente que tem atravessado a história, bem como todas as fronteiras geográficas e temporais, desviando-se das diversas polêmicas entre o que é novo e o que é velho. Pode-se considerar, então, que o desenho é uma fonte original de criação e invenção sendo o exercício da inteligência da criança.

Os desenhos das crianças, de modo geral, mostraram a sistematização de seus cotidianos, das regras sociais que as envolvem, além de expressarem que ainda precisam de mais tempo para viver suas infâncias. Vão, assim, constituindo um acervo de imagens que modulam o modo de ver as coisas, o mundo, a natureza e a si próprias. Com isso, as crianças deixam de usufruir determinados repertórios visuais, pois os seus olhares vão sendo constituídos por diferentes concepções que envolvem suas experiências socioculturais.

4.3 As histórias fantásticas e o imaginário infantil



Figura 51 - O menino inventor da máquina do tempo (Camomila, 6 anos).

Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Era uma vez um menino inventor, que inventou uma máquina do tempo. Um dia ele visitou todos os castelos de princesas e das fadas.

Ele foi para o país dos dinossauros, para o da princesa, das fadas, bruxas, da princesa sapo, em todo o lugar.

Ele viajava para muitos lugares e nunca parou, então um dia ele, foi lá pra uma casa que era da vovó porque a Chapeuzinho vermelho precisava de ajuda, mas só que de repente ele sumiu e foi para a casa da princesa, de repente ele sumiu de novo, toda vez que ele ia para um país ele ia sumindo, sumindo, sumindo.

Um dia um homem queria comer ele, e aí destruiu a máquina dele.

Aí quando era hora da morte ele morreu, só que não morreu com todo mundo ele ficou vivo e nunca mais existia ninguém.

Fim!

Para começar a analisar o imaginário das crianças ouvidas neste estudo, suas histórias imaginadas, inventadas, faz-se necessário mais uma vez, pontuar que mesmo dentro dos dois grupos focais de crianças definidos anteriormente, as diferenças de infâncias delas se confirmam. O contexto sociocultural familiar de Camomila (06 anos), autora da historinha anterior se difere das demais de seus colegas, sua família bem mais estruturada economicamente, quase sempre acompanhada pela mãe em suas atividades – a qual se dedica exclusivamente para a organização da casa e dos filhos –, possibilita à Camomila uma ampliação do seu imaginário.

A experiência de Camomila com a literatura infantil por meio das histórias lidas para ela ou por alguém de sua casa, ou então de sua coleção de filmes em DVDs que assiste, ou mesmo pela possibilidade dos pacotes de desenhos animados infantis que existem na assinatura de TV, permite a menina conhecer diversas histórias de contos de fadas e de historinhas infantis.

A influência da literatura é perceptível na criança que vive o seu imaginário de forma mais fantasiosa próprio da criança em sua infância, mergulhada na vivência dos personagens em meio aos sonhos e devaneios que se abrem para o universo mágico infantil.

Wallon (1989), ao trabalhar o desenvolvimento sociogenético da criança traz a noção de “constelação familiar”, propiciando à criança um contexto social preñado de simbolismo. Aqui os membros da família ou agentes sociais são os responsáveis por mediar a inserção da criança no mundo, introduzindo desde sempre, significados. Essa mediação na medida em que busca compreender o que pertence à criança e o que pertence ao ambiente na configuração das diferenciações entre ela e o outro vai ocupando lugar de contexto em si, isto é, o da emoção. Trata-se de “função essencialmente plástica e de expressão, as emoções constituem uma formação de origem postural e sua substância fundamental é o tônus muscular” (WALLON, 1995, p. 161).

Não significa dizer que a criança não precise do adulto, a presença do adulto é importante e necessária, assim como a da criança na vida do adulto⁸³. É preciso, pois, haver equidade no tocante ao ser humano com seus limites e habilidades, de respeito intergeracional em que o adulto e a criança se respeitem mutuamente, valorizando as capacidades e potencialidades infantis em seu processo de ser criança e o direito de viver a sua infância como infantes que são.

⁸³ Relembra-se a história do Flautista de Hamelin (irmãos Grimm) que levou embora todas as crianças da cidade (Hamelin) encantando-as com a música de sua flauta, a qual nunca mais foi a mesma. A história enfatiza a importância das crianças em seus contextos sociais, tanto familiar quanto na sociedade de modo geral, as quais dão vida, trazem alegria e sentido em seus grupos sociais.

A interação entre adultos e crianças guarda um processo de desenvolvimento importante para a formação do ser criança, pois ele é quem pode oferecer às crianças aquilo que ela “exige do adulto, uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal” (BENJAMIN, 1984, p. 50). Ressalta-se que, neste momento, o autor está se referindo à importância dos livros infantis na vida da criança, bem como suas funções e as didáticas apropriadas de uma produção que atendam os interesses das crianças, com suas imagens e coloridos.

A interação entre adultos e crianças por meio da literatura infantil como ressalta Benjamin (1984), ocorre de várias maneiras. Seja por intermédio das produções dos livros infantis pelos adultos ou quando os adultos leem para as crianças, as quais ainda não dominam o código da leitura e da escrita, ou mesmo quando a criança faz sua leitura só ou entre pares, mas o adulto sempre se faz presente no livro e nas literaturas, seja na forma de autor, de personagens, mediador da história ou outras.

A história, o conto, como considera a literatura em geral, ou neste caso, a produção cultural de Camomila em forma de narração oral acerca do seu desenho do menino inventor, evoca simplesmente o verdadeiro *museu*, definido por Durand (1996), como um conjunto de todas as imagens produzidas pelo homem, neste caso, a criança. Esse museu simbolicamente apresenta a diversidade, uma complexidade entre os diferentes conhecimentos da criança que a leva a criar a história. O imaginário implica, portanto, “um pluralismo das imagens, e uma estrutura sistêmica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogêneas, mesmo divergentes [...]” (DURAND, 1996, p. 215), como por exemplo, ícone, símbolo, emblema, alegoria, imaginação produtiva ou reprodutiva, sonho, mito, delírio etc., o que a faz uma história fantástica.

A história fantástica de Camomila requer dos leitores, aquilo que Todorov (1979) define como de melhor, na ideia de se compreender o espírito da literatura fantástica como o *quase cheguei acreditar*. “A fé absoluta, como a incredulidade total, levam-nos para fora do fantástico; é a hesitação que dá vida a ele” (SANT’ANNA, 2005, p. 59). É no jogo da hesitação que o fantástico se dá e faz acontecer, da mesma forma como acontece com a criança, por isso, ela se encanta, admira, fica maravilhada, feliz e contente com as coisas simples, sem ficar indiferente às coisas da imaginação, da fantasia. Ao contrário, a criança precisa penetrar nele para voltar à realidade na forma de vida do adulto que, às vezes, torna-se muito chata e entediante para ela.

O adulto aparece claramente querendo anular a criança. Em uma passagem da história narrada de Camomila “um dia um homem queria comer ele [o menino inventor] e aí

destruiu a máquina dele”, verifica-se que ela sente necessidade de buscar sua forma própria de significação do mundo com uma ação intencional, que se distingue sobremaneira da significação dos adultos (SARMENTO, 2003).

Isso, leva à análise que as tentativas de anular as crianças são muitas, porém, também é verdade que são constantes os insucessos, tanto que o homem conseguiu destruir a máquina, aquilo que é objetivo, objeto, mas não conseguiu e, jamais conseguirá eliminar o sujeito criança, suas peculiaridades infantis, principalmente, pelo seu processo de imaginação que é algo subjetivo, pertencente à criança.

O fantástico, entretanto, implica, pois, uma integração do leitor no universo dos personagens criados pela menina. Implica compreender de forma ambígua os fatos e acontecimentos, permitindo visualizar a figura do menino como inventor, como se estivesse em frente a um cientista e ao mesmo tempo, de um menino, mostrando a experiência dos diferentes sentidos da infância, do ser criança.

O imaginário dessa criança constitui-se em uma mina de imaginação simbólica, enquanto exploração da visão não perceptiva como o sonho, o devaneio, epifanias simbólicas, “permitindo-os acender a patamares antrópo-ontológicos, ou seja, a dimensões figurativas altamente pregnantes do ponto de vista simbólico” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 8). Essas manifestações do imaginário estão vedadas ao mero raciocínio ou à simples percepção sensível, como constata Durand (1997, p. 37), “é por ela [imaginação] que passa a doação do sentido e que funciona o processo de simbolização, é por ela que o pensamento do homem se desaliena dos objetos que a divertem, como os sonhos e os delírios que a pervertem e a engolem nos desejos tomados por realidade”.

Camomila, por meio do menino inventor suscita indagações sobre o próprio ser humano. Um processo de invenção de si mesma, através das viagens intermináveis do garoto, é como se vivesse constantemente buscando conhecer a si próprio, mediado por uma constante construção e ruptura de relações com o mundo e os diferentes seres nele existentes, sejam as personagens que representam a figura humana, os animais, plantas e objetos. Nessa aventura, iniciada pelo saber de sua experiência, vai tecendo novos conhecimentos. E, nesse caminhar a pluralidade em forma de um leque de saberes, vai constituindo a criança como ser, um ser formado dentro do contexto adverso, mas que em meio às adversidades as crianças se fazem a si próprias, constroem suas infâncias e são felizes.

O contato da criança com histórias dos livros, principalmente aqueles da literatura infantil como os contos de fadas, historinhas infantis, permitem a ela a interação com outras

culturas, incluindo os romances europeus⁸⁴. Desde os primórdios da humanidade, o ato de contar história era uma das atividades consideradas mais importantes na transmissão das culturas de um determinado povo e muito interessante às crianças, portanto, era muito comum a roda das histórias que envolviam diferentes gerações, ou ainda, o hábito de contar histórias para as crianças antes de dormir quando os mais velhos e experientes eram incumbidos dessas tarefas.

De acordo com Vieira (2005, p. 10), “essa atividade tão simples, mas tão fundamental, pode se tornar uma rotina banal ou representar um momento de excepcional importância na educação das crianças”. Na comunidade Santa Rosa essa prática já é de fato quase esquecida e pouco praticada, salvo, algumas exceções como no caso de Camomila, que dispõe de maior atenção do adulto, de um acervo de livros infantis em sua casa e em sua escola que é particular.

Cerca de 90% (noventa por cento) das crianças disseram que em casa não têm livros de historinhas infantis, tampouco, que algum adulto tenha a prática de ler para elas, pois muitos dos pais não sabem ler, não dispõem de recursos financeiros ou têm tempo disponível para isso. Quanto à escola, as informações vindas das crianças é que algumas histórias foram ouvidas quando ainda frequentavam a pré-escola, depois disso, nunca mais ouviram ou foram promovidos contatos com a leitura e as historinhas, constatando-se a pouca importância que a escola dá as atividades de literatura infantil.

Para Vieira (2005), um dos motivos que reforça o desinteresse do adulto pelos contos de fadas é o fato de algumas pessoas se posicionarem contundentemente contra esses contos pelo seu caráter mitológico e lendário. Os contos são narrativas simbólicas com capacidades de transmitir experiências subjetivas e complexas de vivências emocionais e delicadas, tanto

⁸⁴ A literatura infantil chega ao Brasil com Dom João VI em 1808, império português, por intermédio da Imprensa Régia. Na época os contos eram influenciados pelas traduções dos livros de Charles Perrault, com o conto clássico do *Chapeuzinho Vermelho*, lembrado por Camomila, e dos Irmãos Grimm com *O flautista de Hamelin*. Ressalte-se que Alberto Figueiredo Pimentel, ou simplesmente Figueiredo Pimentel foi um dos precursores da literatura no país, a divulgação de suas obras datam de 1894, solidificando-se como um marco desta introdução, suas obras foram caracterizadas pela riqueza de sensibilidade, contendo fantasias e lirismos, sempre embasados nas tradições populares luso-brasileiras. Foi por intermédio de suas traduções que se concretizaram as obras em forma dos famosos Contos da Carochinha, das cantigas de ninar de berços, de rodas e das brincadeiras de crianças. Este gênero literário surge efetivamente no final do século XIX, devido a preocupação com o processo de modernização do país luso-brasileiro, como meio de formar cidadãos críticos, nacionalistas e civilizados, encontrando espaço propício dentro da escola, local de maior circulação de obras e exaltação do país, dando início a produção didática e literária destinada ao público infantil que seriam os futuros cidadãos do Brasil. A partir de então muitas discussões foram levantadas sobre o material para o público infantil, as leituras eram realizadas tendo em vista as adaptações europeias, e as edições que corriam pelo país eram portuguesas, havendo necessidade, portanto, de atender as exigências do Estado com relação a literatura brasileira, a qual abrangesse o culto cívico, o nacionalismo, o culto a língua pátria, o intelectualismo, o moralismo e a religiosidade, adotando então uma função ideologicamente conservadora, patriótica de uma pedagogia infantil. Cf. Silva e Camargo (2010).

positivas quanto negativas, levando a um aperfeiçoamento das emoções e da alma humana. As lendas e as histórias de fadas são incluídas hoje, no acervo básico da literatura infantil porque as crianças se apossaram delas, mas um público mais seletivo e sofisticado considera que não possuem qualquer relevância.

Bettelheim (1988) estabelece a relação das atividades das histórias infantis com a fantasia, a qual em última instância possibilita à criança sublimação de suas pulsões agressivas no meio cultural, principalmente, com relação a brincadeiras que envolvem conflitos, intrigas, lutas, guerras. Para o autor:

Na imaginação, a criança pode ser absolutamente despótica, sem limitações para seu domínio. Mas quando começa a representar a fantasia, aprende depressa que mesmo soberanos absolutos estão sujeitos às limitações da realidade [...] aprenderá depressa que mesmo o imperador mais poderoso imaginado só poderá reter o trono enquanto desfrutar da boa vontade dos súditos, que só pode brincar de soberano se tornar esse jogo atraente para seus companheiros (BETTELHEIM, 1988, p. 145).

Benjamin (1984) propõe que uma das singularidades das crianças reside em sua produção cultural, por isso elas brincam, inventam e “fazem história a partir dos restos da história” (IBIDEM, p. 14), aproximando-se dos inúteis e dos marginalizados. Kramer (2007) reforça essa ideia afirmando que as crianças reconstruem das ruínas, dos pedaços, ou seja, elas são interessadas em diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras, são atraídas pelos “contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogo bem intencionados” (KRAMER, 2007, p. 16).

A história inventada por Camomila reflete uma geografia peculiar em que os países são os próprios contos de fadas, *os reinos das princesas, o país do dinossauro, princesa sapo, o bosque da Chapeuzinho Vermelho*, que passaram a habitar os seus devaneios. O que, claro, representa um processo de reprodução, mas, o que se revela é a sua força criadora, que na sua dinâmica antecipa e desfruta de antemão, da eficácia da sua vontade sobre a matéria transformada (BARRETO, 2012, p. 388). E, com isso vai exercitando, desenvolvendo o seu “eu”, pois, conforme preconiza Wallon (1995), nesse processo torna-se necessário que o sentimento da própria pessoa seja resgatado e trazido para o âmbito da experiência vivida.

É interessante retomar a discussão de tempo, que novamente se faz presente neste trabalho, igualmente é relevante frisar os diferentes conceitos que se encontram imbricados, o conceito de tempo se reverbera em seu sentido de complexidade, de contraditório, de

dinâmico, ilógico, contínuo e ao mesmo tempo descontínuo. Na história de Camomila, o tempo ordena e desordena constantemente a vida do inventor viajante, que transita dinamicamente entre os tempos, passado, presente e futuro.

Esse tempo ancorado nas leituras de Santos (2001) remete para a possibilidade de compreendê-lo de diversas maneiras, a saber: o cósmico, histórico e, por último, o tempo existencial. Os primeiros são tempos objetivados, envolvendo cálculos matemáticos, cronológicos e a história pela carga humana. O tempo existencial é o tempo que mais se aplica ao apresentado por Camomila, é o tempo “íntimo, interiorizado, não externado como extensão, nem objetivado, é o tempo do mundo da subjetividade e não da objetividade” (SANTOS, 2001, p. 21).

Podemos dizer, então, que é um tempo da criança, por ela criado, um tempo que também envolve os tempos e uma comunicação entre eles, na medida em que o considera-se como social, pois sem o homem não há tempo. E, é desse tempo do homem que não flui de maneira uniforme que está se falando.

Esse tempo da criança enquanto vivência dela é um processo que conduz ao retorno simbólico ao berço, carregado de especificidades culturais de uma determinada formação social ou realidade histórica, podendo se constituir por diferentes situações, objetos e personagens. O tempo revela sua especificidade e significação para a criança que o criou. Essa importância revela-se pela sua origem marcada por um tempo e espaço geograficamente determinado e socialmente cultural. É uma espécie de gesto simbólico, porque a criança enquanto sujeito vai mergulhando cada vez mais num espaço e num tempo que sacralizam a sua ação de construção criativa (LIMA; BOTH; SILVA, 2013, p. 49).

De acordo com Sant’Anna (2005), a noção de tempo resulta também da consciência mítica em que a criança dá ênfase à função irreal, na qual não existe espaço para a temporalidade. “Passado, presente e futuro eram aspectos de um só tempo: ‘Era uma vez ...’” (SANT’ANNA, 2005, p. 61). Para Benjamin (1984, p. 55) as crianças ao inventarem suas histórias escrevem seus livros, “são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’”. Ainda de acordo com o autor:

Aqui podemos fazer facilmente a prova. Que se indique quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma frase curta, e virá à luz a prosa mais extraordinária: não uma visão panorâmica do livro infantil, mas um indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e

brigas. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos [...]” (BENJAMIN, 1984, p. 55).

É pelo desenho (um tipo de signo) do menino inventor que a criança conta a sua história, ou seja, faz o seu livro, o livro da vida, em que a ilustração, as imagens principalmente as coloridas levam-nas a descrever as imagens com palavras, dando asas à sua imaginação. A criança projeta sua fantasia, imaginação em um jogo, em uma brincadeira e brinquedo, objetos do desenhar e criar suas histórias. Esse processo leva a criança a uma aprendizagem ampla, mais completa e simultânea, entre os diversos signos sociais.

São, pois, ideias que envolvem a fenomenologia da memória ferida (teoria dos recalques), ressaltando a construção simbólica em direção à *poiesis*. Bachelard (2006) atribui ao devaneio o exercício da função irreal, ponto da imaginação criadora e campo da formação dos valores estéticos, sendo indispensáveis para o funcionamento psíquico. Os devaneios imaginados pela criança na produção de sua história, contrariando os valores estéticos clássicos, fazem parte da constituição dessa formação, sua “*caminhada-propensão*” (BARRETO, 2012, p. 345).

Durante toda a sua existência, o homem tem procurado explicações para a sua estada no planeta terra. Muitas destas, ele encontra na sua racionalidade que lhe dá respostas, enquanto outras não, ficando, pois, no plano das emoções, sentimentos, percepções que só o imaginário pode, de certa forma, confortar e consolar o homem. Nesse plano existe capacidade cerebral e potencialidades que ele ainda não domina, não conhece.

Bachelard (1998) foi um dos pioneiros a tratar o imaginário como uma categoria de estudo científico. O autor, por meio de sua revolução da imaginação material e dinâmica, se contrapõe à imaginação formal, herdeira da metafísica e adequada aos conhecimentos da linguagem lógico-matemática. O homem no domínio da imaginação formal atua como um mero espectador do mundo, sendo ocioso e passivo. O contrário desse formalismo, a imaginação material e dinâmica busca compreender o homem como um ser ativo, interventor na matéria, contrapondo-se à filosofia da passividade do homem.

O conjunto das obras de Bachelard, bem como de Morin são relevantes e fecundos para este estudo porque atualizam e inserem o tema do imaginário em uma reflexão mais geral e mais complexa. Morin (2003, p. 21) enfatiza a importância da fantasia e do imaginário no ser humano ao considerar que o funcionamento interno do indivíduo consiste em um “mundo psíquico relativamente independente em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior”.

Bachelard (1998, p. 13) defende a tese da imaginação material e dinâmica associando-a a necessidade de “haver dupla participação – participação do desejo e da participação do bem e do mal, participação tranquila do branco e preto – para que o elemento material envolva a alma inteira”.

É possível interpretar o processo de transformação da imaginação em matéria, pois conforme aponta Bachelard (1998), o desejo é o elemento propulsor que gera o sonho, na ação de criar, na capacidade de tornar o imaginário de forma concreta a imagem ganha corpo, e passa a fazer parte do mundo material por intermédio da poesia e das diferentes expressões artísticas.

Margarida (07 anos) reafirma a importância do brincar da seguinte forma: “eu gosto de brincar de inventar historinhas, porque, aí eu fico fazendo de conta que tenho amiguinhos e um monte de brinquedos” (frupo focal, 2015). Ao criar suas histórias a criança está brincando de faz de conta, brincadeira esta que se torna um eixo central na relação da produção e apropriação da cultura pela criança, momento mágico em que o imaginário ganha corpo e passa a fazer parte do real, vivenciando determinados papéis sociais, a interpretação e a construção de significado das diferentes situações, sobre o mundo que a rodeia, bem como sobre si mesma (MONTEIRO; CARVALHO, 2011).

A história que Margarida narra sugere um imaginário que se aproxima do poético e épico, promovido pela espiritualidade que emana das florestas e rios, bem como da própria criança na forma de viver a sua infância por intermédio de suas brincadeiras em meio à natureza.



Era uma vez uma linda menina que se chamava princesa das flores, porque ela fazia flores de montão, ela adorava. Brincava sempre na beira do barranco perto do rio, onde se encontrava com o peixe voador que contava sobre as coisas lá do fundo e de lá trazia brinquedos. Há! Tinha também uma borboleta que nadava e acompanhava o tempo todo a canoa falante, que levava a princesinha e seus amigos para vários lugares. Um dia ela virou a rainha das flores, conheceu um rei que disse que precisava de uma esposa, aí ele a levou para passear e se conhecerem. De repente chegou um dragão e o cavarero [e falei errado, mas deixa] que era o rei matou o dragão e eles casaram.

Fim.

Figura 52 – O reino encantando da criança amazônica (Margarida, 7 anos).

Fonte: Pesquisa de campo, grupo focal, 2015.

Margarida, ao se referir sobre as brincadeiras da menina Princesa das Flores, brinda com uma esplêndida capacidade de imaginação dizendo que “a princesinha, não tinha com quem brincar no castelo, então ela saía e ia brincar com o peixe voador e a borboleta nadadora, na beira do rio de onde todos saíam para se aventurar e passear na canoa falante” (Margarida, grupo focal, 2015).

Tanto a fala quanto o desenho de Margarida realiza um retorno a cada ser humano, a própria história, a vida no âmbito da Amazônia, bem como as diferentes infâncias vividas pelas crianças, mas principalmente, aquelas feitas pelos bons e mágicos momentos que só são permitidos viver na Amazônia profunda, nos lugares mais distantes dos grandes centros capitais, nos quais ainda se preservam muitas de suas tradições e crenças culturais.

Na ilustração, Margarida revela uma das experiências de crianças vividas no contexto amazônico em sua infância. A casa situada à beira do rio, rodeada de flores e borboletas, demonstra a sua íntima relação com a natureza, uma interatividade envolvendo a tríade indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2007), que se expressa pelo brincar de faz de conta. Brincar com os animais, com as plantas, com os elementos da natureza, com as outras crianças, utilizando-se de recursos naturais que simbolicamente vão fazendo parte de suas criatividades de um dos modos de viver sua infância na região amazônica, transformando-se em brincadeiras e brinquedos os quais vão fazendo parte da constituição do ser criança.

A infância que se apresenta nas histórias, principalmente da princesinha está associada ao estilo de vida em uma cultura tipicamente, de povos tradicionais. Expressa sua condição de infância vivida em harmonia com os elementais: terra, água e floresta. Para Torres (2012b, p.103), esses elementos “são realidades concretas que alimentam a vida material e espiritual desses povos, que têm no mundo sensível o ponto de partida da sua espiritualidade”.

A infância dessas crianças é alimentada por uma espiritualidade que emana da natureza. Cada um dos elementos vai fazendo parte de suas experiências de vida, sendo fundamentais no modo de ser e viver em interação com a Amazônia. É assim que as crianças vão construindo e reconstruindo valores, regras que são significativas para a construção de seus conhecimentos e em vários aspectos necessários para o seu desenvolvimento.

As brincadeiras da princesinha das flores com os elementos da natureza fazem parte das brincadeiras de “faz-de-conta” da criança, que podem acontecer entre pares e individualmente. Pela criatividade da criança, ela se apropria das informações do mundo e do adulto para produzir a sua cultura. Essa apropriação criativa na medida em que se expande

transforma o mundo adulto de acordo com as preocupações principalmente das crianças entre pares (CORSARO, 2002).

Esse tipo de jogo imaginativo ou brincadeira de faz-de-conta é o lugar do simbolismo, da representação e do imaginário da criança. É a ponte entre a fantasia e o real (BOMTEMPO, 1997), pois por meio das fantasias imaginativas as crianças podem compensar também as pressões que sofrem em suas realidades do cotidiano. A criança está procurando em seus devaneios irrealis, satisfações indiretas para livrar-se dos problemas que acometem sua família na comunidade, principalmente quando a enchente atinge a plantação da mandioca e do milho perdendo quase totalmente a produção e/ou quando o pai não obtém sucesso com o pescado para vender no mercado colombiano e conseguir uma renda suficiente para ajudar no tratamento do irmão que se encontra seriamente doente.

Brincar de “faz de conta” pelas historinhas inventadas pode significar a possibilidade de solução para os impasses causados na vida da criança, de um lado, pela necessidade de ação dela face à incompreensão da criança pelo adulto, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações, como no caso da canoa falante, pois sozinha a criança não pode se aventurar nos rios e igarapés longe de casa.

Em seu imaginário a canoa conversa com a criança, assim como os peixes que saem de dentro do rio e tornam-se seus amigos e, assim, pela imaginação ela vai experimentando remar na canoa e se aventurar a mergulhar no rio como os peixes em águas mais profundas e misteriosas. “A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 1988, p.121).

A Princesinha das Flores se tornou rainha. Essa passagem da historinha de Margarida traz à tona a consciência da criança acerca de sua própria condição humana, ou seja, a criança sabe que é criança, que é diferente e que um dia vai se tornar um adulto. Porém, enquanto criança quer viver como tal, experimentar, descobrir e as historinhas a ajudam concretamente a viver a criança em seu curso.

Os sistemas simbólicos para Bourdieu (2007, p. 8) “tratam os diferentes universos simbólicos, mito, língua, arte, ciência, como instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos, como formas simbólicas”, fazendo parte do campo no qual os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural. As representações objetivas, expressas em coisas ou atos, são produtos de estratégias de interesse e manipulação. No domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto.

Dito de outra forma, enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a outro ausente. Ele enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente.

O simbolismo, no que diz respeito à união das pessoas para uma vida em família, se faz presente na historinha da Princesa das Flores, sinalizando a bagagem cultural e o interesse de Margarida sobre as questões de relações amorosas. Margarida adapta suas visões aos seus mundos emocionais próprios, envolvendo construções de gênero do mundo adulto com padrões de comportamentos também dos adultos, como por exemplo, o rei que convida a moça para passear e se conhecerem melhor.

O simbolismo que envolve as relações matrimoniais apresentam aspectos culturais do casamento que encantam as pessoas em virtude de seus diferentes rituais, destacando-se entre eles os das histórias infantis de príncipes e princesas com seus signos e símbolos que atraem mais ainda as crianças. Essas miríades simbolizam o futuro *status* social da menina que almeja casar-se como indicam os padrões sociais.

Para Geertz (1989a) o matrimônio é envolvido por um forte aspecto cultural de mecanismo de controle, mesmo que a cultura não seja compreendida como um limite, em função de apenas manter a homogeneidade de um grupo, mas justamente pela possibilidade de interpretação sempre em busca de significado, em meio aos diferentes signos e valores simbólicos que configuram as realidades socioculturais dos grupos.

A dimensão simbólica do social de Bourdieu (2007), a exemplo de Weber (1992), evoca as relações sociais como relações de sentidos. É assim, que as relações afetivas entre as pessoas fazem sentido para a criança, como expôs Margarida em sua narração, assim como os conceitos de casamento, de noivado e de namoro, ainda que na atualidade os sentidos desses termos tenham sofrido algumas mudanças, o fato é que em sua forma tradicional, também são reconhecidos pelas crianças que em suas brincadeiras apontam os namoradinhos das colegas.

Outras histórias são elaboradas pelas crianças e fazem parte do imaginário infantil, como no caso dos desenhos animados, jogos de *videogames*, seriados de televisão e o mundo de ficção científica, principalmente as histórias de terror. Vale mostrar, no oportuno, o diálogo entre três crianças que surgiu no decorrer de um dos encontros do Grupo Focal:

- Eu sei jogar o *Five Nights at Freddy's*, ele dá medo, assusta, mas é legal faz a gente rir não sei por quê! (Crisântemo 10 anos, Grupo Focal, 2015).
- Eu também sei, mas só brinco de vez em quando. Eu já assisti o filme do boneco assassino mais de três vezes, meu irmão tem um montão de DVD pirata de filmes de terror. Na primeira vez fiquei assustado até tive pesadelo, com aquela parte que ele pega a faca e enfia na mulher, depois pegou a menina e a amarrou (Antúrio 11 anos, grupo focal, 2015).

- Parem de falar disso. Eu não gosto, tenho medo, pra mim não é legal. Porque quando a gente vai brincar os meninos grandes ficam assustando a gente (Cravo, 05 anos, grupo focal, 2015).

Nas falas das crianças surgiram as histórias mais atuais relacionadas às brincadeiras de jogos de terror de *videogame*, como o do *Five Nights at Freddy's*, que podem ao mesmo tempo e de acordo com as falas das crianças refletir satisfações de prazer, mas também sentimentos de desconforto, medo e constrangimento principalmente pelas crianças menores que assimilam com mais facilidade as mensagens aterrorizantes do mundo da ficção que os brinquedos e os filmes transmitem.

As histórias assim como as brincadeiras são repetidas por tantas vezes quanto sejam necessárias para as crianças. É no próprio exercício de contar, recontar, brincar no videogame ou ver o filme de terror que induz o indivíduo a vivenciar a sua própria história de forma mais criativa, podendo ressignificá-la para se produzir novas atitudes, novas sensações. As histórias são por si só curativas, na medida em que estabelecem a reabilitação de sentimentos diversos, alimentando a *psiqué* com novas saídas para as vivências do cotidiano.

O gostar da criança está relacionado com o sentido de prazer, de curiosidade, desejo, fantasia num aspecto mais complexo do que se possa imaginar. Está intimamente relacionado com o prazer e com o alívio de tensão libidinal como assinala Freud (2006). Trata-se de um dado momento memorizado como prazeroso, mantendo-se na memória como algo a ser revivido, pois, traz certa satisfação, prazer. Mas, pode comportar também uma tensão, pois conforme Freud (2006, p. 198) “[...] um sentimento de tensão tem de trazer em si o caráter de desprazer” (FREUD, 2006, p. 198).

Na ideia de Freud o desprazer é produzido pelo acúmulo de tensão devido ao aumento de excitação presente na mente e no corpo. Se por ventura a excitação vier a diminuir, o indivíduo sentirá prazer devido à eliminação de uma tensão que é vivida de forma desprazerosa (FREUD, 1972a). O gosto da criança pelos jogos e filmes encontra-se articulado às oportunidades de alívio das tensões que por diversos momentos o jogo ou a história dos filmes em curso são proporcionados às crianças. Logo o próprio jogo e os filmes tornam-se jogos, brincadeira que permitem experimentar os sentimentos de gostar e não gostar, de prazer e desprazer.

O prazer que a priori torna-se perceptivo para a criança corresponde à maior parte dos desprazeres que ela própria vai experimentando no seu cotidiano, principalmente quando é coagida, pressionada pelas outras crianças maiores. Para Freud (1972a, p. 21), “este desprazer pode ser a percepção de uma pressão por parte de instintos insatisfeitos, ou a

percepção externa do que é alívio em si mesmo ou que excita expectativas desprazerosas no aparelho mental, isto é, que é por ele reconhecido como ‘perigo’”.

Na ideia de Freud, é o sentimento de estranheza que acompanham os desprazeres experimentados pelas pessoas. Para o autor, os sentimentos de desprazer e prazer estão bem latentes na dinâmica psíquica. Em sua compreensão duas ressalvas tornam-se importantes para se compreender esta questão, a saber:

Primeiramente, os sentimentos de prazer e desprazer (que constituem um índice do que está acontecendo no interior do aparelho) predominam sobre todos os estímulos externos. Em segundo lugar, é adotada uma maneira específica de lidar com quaisquer excitações internas que produzam um aumento demasiado grande de desprazer, há uma tendência a tratá-las como se atuassem, não de dentro, mas de fora, de maneira que seja possível colocar o escudo contra estímulos em operação, como meio de defesa contra elas (FREUD, 1972a, p. 40).

Freud parece estar se referindo ao mecanismo de defesa psíquica. Não há como negar que os sentimentos de prazer e desprazer são internos, subjetivos advindos do exterior, pois para o que é assustador para o indivíduo está relacionado com o recalque, já que o medo e a possibilidade de prazer proporcionado por ele depende de como o indivíduo externalizará o que lhe amedronta ou aflige.

Os filmes, as histórias de terror constroem situações e personagens que provavelmente assustam a maioria das pessoas. A premissa de Freud de que o estímulo aterrorizante está presente é fato, porém, ele só será vivido como prazer ou desprazer internamente. Na forma exteriorizada o estímulo será alienado da consciência pela projeção dos conteúdos recalcados.

A construção do imaginário da criança é fruto das representações, das linguagens, deixando claro que não são os únicos elementos que a formam, os desejos, sonhos, fantasias, sentimentos de angústias, medos também o constituem. Para Bourdieu (2007), a dimensão simbólica da realidade social tem consequências sobre a maneira de perceber as relações de dominação que ocorrem na vida da criança. Um exemplo disso é a violência simbólica e seu papel na vida do sujeito assimilada na família e na escola, essa noção de violência simbólica atua na vida da criança legitimando as diversas dominações na sociedade.

Na família a violência simbólica ocorre quando não se respeita a criança e sua forma de interação com o real pelo imaginário, os membros não dão espaços para que elas possam concretizar seu imaginário. Na escola, se pratica a violência simbólica quando a cultura dominante e hegemônica é priorizada segregando as crianças e suas formas de produzir as

culturas infantis, estabelecendo-se uma relação de poder e de segregação social tendo em vista a sociedade do conhecimento.

Em Souza (2012), a desigualdade social é vista como uma das origens estruturais da violência suscitada nas sociedades atuais. “A contradição de uma sociedade desigual contribui para manifestações da violência física e moral. Favorece impulsos que se expressam através de hábitos, costumes, tradições” (IBIDEM, p. 21 – 22). São muitos os hábitos das violações simbólicas das crianças neste contexto sociocultural fronteiriço, como informa Lisianto (09 anos): “todo dia tenho que ir para a banquinha vender banana, não tenho tempo para brincar de contar, inventar tampouco ouvir historinhas, mas eu gostaria” (grupo focal, 2015).

Na fala de Lisianto, aparece o trabalho infantil como rotina de vida e não as brincadeiras, fato que interfere negativamente no seu processo de subjetivação. O trabalho infantil árduo rouba, furta a oportunidade da criança em exercitar com mais tempo a sua verdadeira forma de imaginação.

O imaginário transpassa fortemente a mente da criança no processo de autoprodução do seu mundo de uma forma lúdica prazerosa, daí a importância que tem na vida da criança. Delineando seu universo é, pois, uma forma específica de autoprodução da criança em relação com o ambiente social, por intermédio do jogo, da ficção das coisas do cotidiano vivenciadas no seu contexto. Mesmo em meio às dificuldades, a criança não deixa de imaginar, o imaginário de forma livre e espontâneo fica mais comprometido, a ampliação desse imaginário dá-se de forma mais limitada.

Corsaro (2002, p. 114) ao analisar a interpretação das crianças por meio das histórias de “faz de conta” (podendo ser consideradas brincadeiras) ilustra o campo da ludicidade imbricada ao imaginário infantil. O autor afirma que “as crianças começam a vida como seres sociais já inseridos numa rede social definida, e através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais”.

As atividades lúdicas da criança como o brincar de “faz de conta” permitem a aquisição de concepção de mundo, apropriando-se de aspectos das culturas dos adultos que depois usam, refinam e expandem, construindo sua própria cultura do brincar. Se as crianças tiverem o direito de brincar, de construir suas brincadeiras, confeccionar seus brinquedos, acreditar em seus mitos, ouvir, ler e/ou inventar suas histórias, enfim, a oportunidade de viver realmente sua infância e experimentar verdadeiramente o ser criança.

Ao ler para as crianças as histórias fantásticas de contos de fadas da literatura infantil, ou mesmo as histórias aterrorizantes que fazem parte da vida destas, os adultos estimulam a imaginação criativa pela interseção do par imaginário/real, sem afastá-las da

concepção da realidade. Estimulam-se as lembranças de crianças quando não mais forem crianças, constituindo-se em reservatório de recordações de um tempo em que a infância se mostrava mais feliz.

A sociedade autocêntrica e suas instituições para a infância não podem jamais eliminar as crenças, as fantasias, tampouco os fantasmas que possam povoar ou iludir a razão humana da criança. Esses produtos da imaginação que compõem a realidade concreta de vida da criança, direcionando-a a conviver com as incertezas, são forças que desencadeiam novas possibilidades de representação da experiência humana. Decerto, que o imaginário não expressa a si mesmo, mas se desenvolve com outros fatores que, por sua vez, apresentam diferentes graus de complexidade.

A esperança precisa ser resgatada no imaginário das crianças para não se tornarem incrédulas perante uma sociedade envolvida pelas diferentes problemáticas, que levam as pessoas a viverem como máquinas absorvidas pelo trabalho, pelo capital, pelo poder, pelo ter do que pelo ser humano ser gente e vivenciar os valores sociais. Por fim, deve reconhecer que o processo de estruturação do imaginário infantil exige o espraiamento da criança nas brincadeiras, nos jogos, nas leituras e nos desenhos, o que exige tempo livre rumo ao seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na minha infância nasce uma infância ardente como o álcool. Eu me sentava nos caminhos da noite. Escutava o discurso das estrelas e o da árvore. Agora a indiferença neva a noite de minha alma.

Vicent Huidobro

Ao expressar algumas considerações finais sobre esta pesquisa realizada com crianças do Trapézio Amazônico, torna-se relevante externar a sensação de incompletude do trabalho em razão da sua dimensão complexa e ambivalente, cujas lacunas poderão ser preenchidas por outros pesquisadores que se sentirem atraídos por este tema.

A tese foi tecida com fios cognitivos que se entrelaçaram coerentemente formando uma unidade ou unidades que levou a compor outros tecidos que, em forma de síntese, buscou-se compreender, elucidar e explicar a *poiesis* de vida da criança e suas infâncias no contexto fronteiro amazônico.

Os principais resultados deste estudo revelam que a criança e a infância na fronteira amazônica assumem aspectos diferenciados. Essas diferenças se estabelecem em virtude das crianças viverem suas infâncias entre dois países que possuem processos socioculturais diferentes e diversificados.

Tanto os adultos dos municípios de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia), interferem nas infâncias, quanto as crianças desses dois países impactam a vida dos adultos na fronteira. Essa interferência se dá pela dinamicidade da localização geográfica dessas cidades gêmeas, em linha de fronteira seca.

As realidades concretas e a situação político-econômica se cruzam e entrecruzam na medida em que a vida na fronteira amazônica se dinamiza em seus diferentes modos de sobrevivência, carências, costumes, tradição e expressão do sujeito, no seu jeito de ser e estar no mundo.

A infância na fronteira é construída de forma ambivalente e plural, em uma perspectiva de infâncias, em razão da multiplicidade de identidades das crianças e a formação social de cada uma destas.

A imensidão da Amazônia comporta diferentes percepções e modos de ser criança, de ter infância, tendo em vista as diferentes práticas culturais dos povos tradicionais construídas ao longo da história dos grupos étnicos, aspecto que vem somar à heterogeneidade das infâncias na fronteira.

A influência do processo de colonização tanto no Brasil quanto na Colômbia e demais países da Pan Amazônia interferiram sobremaneira nas mudanças das ideias a respeito da criança e da infância. Os processos socioculturais, sobretudo, as levadas de retirantes que se deslocaram para Tabatinga procurando trabalho, acabaram contribuindo, de alguma forma, para que as crianças ganhassem certa autonomia na produção de suas infâncias. Os pais, não tendo com quem deixar os filhos para realizarem atividades laborais, deixam os infantes relegados à sua própria sorte, os quais buscam nas ruas a construção de suas infâncias.

A formação da criança na fronteira origina-se com base nas relações de trocas de experiências com os adultos, com o meio, com as próprias crianças e suas produções culturais forjadas por manifestações simbólicas, elementos naturais que caracterizam a fronteira como um espaço de construção social (territorialização) de vidas infantis com suas peculiaridades que fazem da infância um processo hibridizado.

A relação social entre adultos e crianças sob a ótica da formação destas é marcada por práticas autoritárias. A relação social, baseada no patriarcalismo e no autoritarismo dos adultos com as crianças vai além dos muros familiares, regendo a sociedade como um todo, instituições formais ou não, até chegar às ruas.

Práticas de adestramento das crianças são percebidas dentro das igrejas que concebem a criança nos moldes de uma educação colonizadora, pautada em princípios doutrinários tradicionais, em que a criança é considerada uma tábula rasa, cujo conteúdo adultocêntrico deve ser inscrito em suas vidas.

As crianças são invisibilizadas pelas instituições que não lhes dão voz, subtraindo-as como sujeitos sociais. As principais instituições sociais, como a família e a escola que são responsáveis pela integração da criança na sociedade, pouco, ou quase nada, contribuem para a compreensão da infância como uma construção social.

De um lado, a escola reproduz a ruptura entre a criança e a vida em sociedade por não adotar um currículo que reconheça na criança o sujeito social. Por outro, a família ao perceber a criança como imatura, indefesa e incompleta, a mutila socialmente, contribuindo para que ela seja presa fácil do sistema que transforma criança em robô, com hora cronometrada para várias tarefas, em um controle pouco apropriado para o seu pleno desenvolvimento.

A criança não existe no presente e no futuro também não, porque já é um adulto. As relações sociais articuladas por relações de poder dos adultos conduzem as crianças a se formarem e a se conformarem com a ideia de submissão. A todo instante as crianças são encorajadas pelos adultos a abandonar seus sonhos de infância.

As relações entre adultos e crianças precisam construir intimidade, cumplicidade, respeito e segurança, remetendo ao desenvolvimento da criança de forma saudável. Viver em uma sociedade de classes, em que o capital assume primazia sobre os valores do mundo da vida, exige das crianças sacrifício de suas infâncias. Significa viver de forma subalterna, exploradas no mundo do trabalho em virtude da condição de pobreza de suas famílias, sendo forçadas como corpos de trabalho. Situação que põe em risco a vida e a saúde delas pelas precárias condições de trabalho às quais são submetidas por conta das necessidades de sobrevivência.

Muitas crianças da fronteira são operadoras no trabalho ilegal, inseridas pelos próprios adultos. Crianças que servem como mulas, aviãozinho, são usadas para o contrabando do tráfico em vias terrestre e fluvial em embarcações que saem do interior dos municípios das três fronteiras em direção às capitais do Estado do Amazonas, incluindo o Peru.

Na venda de gasolina em banquinhas nas ruas no município de Tabatinga é comum encontrar crianças servindo como escudos para o adulto que não pode aparecer, diante da ilegalidade da comercialização da gasolina peruana. É assim que as crianças são expostas e desde a mais tenra idade já se inserem no mundo da criminalidade, participando, desta forma, de uma formação e educação dúbia, permeada por confusões de sentimento do tipo bom e ruim na definição de seu caráter, de sua personalidade, voltada para a construção do sujeito cidadão, portador de direitos.

A ideia da criança da fronteira como transgressora permitiu descortinar o sujeito criança e seu modo de ser na construção de suas infâncias na comunidade Santa Rosa, no caldeirão da fronteira. Na perspectiva de “devir-criança” se conheceu o jeito de ser criança, suas transgressões e as coisas de criança, suas produções culturais e do imaginário, seus grupos sociais, enfim, seu protagonismo na Amazônia.

O imaginário é o refugio da realidade concreta, é por meio disso que uma nova realidade de vida é refeita pela criança e, ao mesmo tempo vai servindo como âncora para compreensão de seu mundo. Ao desenhar, ao brincar, ao ouvir, contar e inventar histórias, as crianças de Santa Rosa transgridem e vivem suas infâncias por meio de suas relações e interações.

O imaginário infantil da criança na fronteira tecido pelos desenhos desvela uma Amazônia-Criança, poética, em uma relação entre homem e natureza mediada pelo respeito, contemplação, transformação mútua, de cumplicidade, diversão e descobertas. A própria natureza se transforma em fonte inspiradora do imaginário infantil fomentado por intermédio

de seus elementos: terra, água e floresta, numa criação e invenção da vida de infância da criança.

Esta tese chama a atenção para a constatação de que a criança é um constructo social dentro da fronteira, pois sua infância é construída histórica e socialmente de maneira ambivalente, envolvendo diferentes formas do fazer-se criança como um processo do brincar e do trabalhar.

Pelos intrincados caminhos do imaginário as crianças traçam seus mapas, seus traçados no misterioso universo da sensibilidade estética da imaginação. Ao observar as produções culturais infantis, as imagens e as expressões produzidas pelas crianças, além de com elas ter caminhado ao pocinho, à pedra encantada, para os espaços das inutilidades e das fantasias foi possível entrar no mundo infantil, desvendar sua diversão, conceber suas descobertas e assimilar a forma autônoma como constroem suas infâncias.

Espera-se que esta tese tenha ressonância na academia e na sociedade para que possa assumir significativa importância não só para a Sociologia da Infância, que há tempos se debruça sobre esta temática, mas também para os movimentos sociais e instituições públicas que lutam pelo cuidado e proteção das crianças em nossa região.

Por fim, pretende-se que esta pesquisa tenha se configurado em um instrumento eficaz de contribuição para suscitar interesse pela elaboração de políticas públicas distintas às infâncias, remetendo para o estabelecimento de acordos binacionais para que se possa reforçar e efetivar de fato os direitos das crianças e sua inserção plena na sociedade fronteiriça.

Não poderia deixar de reconhecer, peremptoriamente, que esta caminhada foi realizada em meio a muitos obstáculos e percalços, às vezes, com a sensação de impotência frente ao tema e às exigências da academia. Por várias vezes, a necessidade de ausência em Benjamin Constant, onde esta autora fixa domicílio com a família, para estudar em Manaus, com a finalidade de escrever a presente tese, facilitou, em uma das vezes, um assalto à residência, devido o estado de vulnerabilidade deste aparelho social.

Deve-se, entretanto, confessar que os ganhos e os resultados obtidos neste estudo são maiores e mais significativos do que as perdas, inclusive perdas afetivas em relação à vida pessoal, cujo tecido com o tempo deve ser reconstituído. A todos que direta e indiretamente se fizeram presentes, inclusive nos momentos mais delicados, durante esses quatro anos de estudos doutorais, é dedicado este trabalho e o sincero agradecimento.

REFERÊNCIAS

AB'SABER. A região Amazônica. In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel. **A Amazônia e crise de modernização**. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA/UFPa) Museu Paraense Emílio Goeldi: Belém, 2009.

_____. Problemas da Amazônia Brasileira. In: **Revista Estudos Avançados**. v. 19, n. 53, São Paulo, Jan/Abr, 2005.

ACUÑA, Enrique Picón. Letícia: La transformación urbana de una ciudad amazónica y fronteriza, 1867-1960. In: BOTIA, Carlos G. Zárate (Org.). **Espacios urbanos y sociedades transfronterizas em la Amazonia**. Letícia-Colômbia: Universidad Nacional de Colômbia com Sede Amazônia. Instituto amazónico de Investigaciones –IMANI, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Traduzido por Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU-FAPERJ, 2001.

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

ALBUQUERQUE, Marrach Basto de. **Comunidade e sociedade: conceito e utopia**. Raízes, Ano XVIII, n 20, novembro de 1999, p. 50 -53.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da infância: Jogos de Olhares, Pista de investigação**. Lisboa: ICS, 2009.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; FARIAS JÚNIOR, Emanuel de Almeida (Orgs). **Povos e comunidades tradicionais: Nova cartografia social**. Manaus, 2013. Disponível em: <<http://www.novacartografiasocial.com>>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

_____. **Terras de quilombo, terras indígenas, babaçus livres, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: PPGSCA – UFAM, 2006.

ALVES, Álvaro M. P.; GNOATO, Gilberto. **O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960**. Psicologia em Estudos. v. 8. n.1, Maringá: jan/jun, 2003, p. 111-117.

_____. **Subjetividade, infância e modernidade: questões para um debate**. In: Revista Eletrônica Polidisciplinar Vãos. v. 3. 2011.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **A inteligência emocional na construção do novo eu.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **A constituição do sujeito e a diversidade (ameaçada) da Amazônia.** Revista Múltiplas leituras, v. 2. n.1. jan/jun, 2009. p. 39-49.

ARAÚJO, André Vidal. **Proteção à infância e à juventude no Amazonas de hoje.** Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Estado, Cultura, Turismo e Desporto, 2002.

ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. **Gilbert Durand e a Pedagogia do imaginário.** In: Letras de hoje: estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa. v. 44. n. 4. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.pucrs.br> Araújo>. Acesso em: 14 de novembro de 2014.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 9. ed. Traduzido por Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Traduzido por Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ATAÍDE, Luiz. **Tabatinga: crônicas fronteiriças.** Bogotá: Editorial Gente Nueva, 2015.

AVE - LALLEMANT, Robert Ave. **No rio Amazonas.** São Paulo: EDUSP, 1980.

AZEVEDO, Alexandre Maurício Fonseca de. **O brincar na perspectiva dos direitos humanos.** In: Instrumento: R. Est. Pesqu. Educ. Juiz de Fora, v. 15. n. 1. jan/jun, 2013, p. 81-92. Disponível em: <http://instrumento: R. Est. Pesqu. Educ. Juiz de Fora>. Acesso em 02 de janeiro de 2016.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Traduzido por Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria.** Traduzido por Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

_____. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A poética do devaneio.** Traduzido por Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O ar e o sonho.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARRETO, Maria das Graças de Carvalho. **O Jardim das imagens, a infância e suas flautas sagradas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2012.

BARRETO, Maria das Graças de Carvalho; ALMEIDA, Socorro Viana de. **Crianças e jovens no Amazonas (XVI – XIX): imaginários e representações históricas**. Manaus: UEA Editora, 2007.

BATISTA, Djalma. **O Complexo da Amazônia**. 2 ed. Manaus: Editora Valer, EDUA e INPA, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BECKER, Bertha Koiffman. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamaond, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Traduzido por Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Rua de mão única**. Traduzido por Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENATTI, José Helder. **A posse agrária alternativa e a reserva extrativista na Amazônia**. In: D'INCAO, Maria Ângela e SILVEIRA, Isolda Maciel da (Org). *A Amazônia e a crise da Modernização*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação social e cultural**. 3. ed. Manaus: Valer, 2009.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Traduzido por M. Sardinha e M. H. Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempo do brincar**. Tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2005.

BOTIA, Carlos Gilberto Zárate. **Silvicolas, seringueiros y agentes estatales: el surgimiento de una sociedad tranfronteiriça ena la Amazonia de Brasil, Peru y ColomHortênciã, 1880-1932**. Letícia: Universidade Nacional de Colômbia, Instituto Amazônico de Investigaciones (IMANI), 2008.

BOTIA, Carlos Gilberto Zárate. **La formación de una frontera sin límites: los antecedentes coloniales del Trapecio Amazónico colombiano.** In: CALVO, Carlos E. Franky, BOTÍA, Carlos G. Zarate. Imani mundo: estudios en la Amazonia Colombiana. Letícia-Bogotá: D.C., 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico.** Traduzido por Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Choses dites.** Paris: Les Editions de Minuit, 1987.

_____. **Sociologia.** (Organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A criança que cria: conhecer o seu mundo.** In: A educação como cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRITES, Jurema Gorski. **Trabalho doméstico: questões, leituras e políticas.** In: Caderno de Pesquisa. v. 43. n. 149. mai/ago. São Paulo: 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, São Paulo, July/dec. 1998. p. 1-7.

BUBER, M. **Sobre comunidade.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

CAETANO, Paulo. Prefácio. In: FONSECA, Mário Geraldo da. **Mar. Rio.** Belo Horizonte, MG: Copyright Crivo Editorial, 2015.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** Traduzido por Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do Mito.** Joseph Campbell e Bill Moyers (org). Traduzido por Carlos Filipe Moisés. São Paulo: Palas Atenas, 1990.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CARDONA, Maria João, *et al.* (Orgs.). **Educação para a cidadania e Igualdade de gênero na Educação de Infância (3 a 6 anos).** Enquadramento teórico/ Educação para a cidadania e Igualdade de gênero. Lisboa: CIG, 2009.

CARVALHO, A. M., *et al.* **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, I. M. M. de. **O trabalho infantil no Brasil contemporâneo.** Caderno CRH, v. 21, n. 54, p. 551-569, 2008.

CARVALHO, Levindo Diiz. **Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura.** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem – introdução a uma filosofia da cultura humana.** Traduzido por Dr. Vicente Félix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Perspectivismo e multiculturalismo na América indígena.** In: O que nos faz pensar. n. 18. setembro de 2004.

CASTRO, Edna. **Expansão da Fronteira, Megaprojetos de infraestrutura e integração.** Caderno CRH. v. 25. n. 64, jan/abr. Salvador 2012.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In. PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes.** v. 4. n. 1. p. 24-34. jan/jul. Entreletras, Araguaína/TO 2013.

COELHO, Glauceide do Nascimento. **Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in) visível.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

COHN, Clarice. **A Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, William. **A sociologia da infância.** Traduzido por Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2011.

_____. A reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educ. Soc., Campinas, v. 26. n. 91, maio/ago., 2005. p. 443-464.

_____. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças.** Educação, Sociedade & Culturas, n. 17. 2002. p. 113 -134.

CRUZ, Maria Núbia Alves; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Estrutura e Organização do Trabalho Infantil em Situação de Rua em Belo Horizonte, MG, Brasil.** Saúde e Soc., São Paulo, v. 17. n.1, p. 131-142. 2008.

D' AMATO, Marina. Per un'idea di bambini. In: _____. (Org.). **Per un'idea di bambini.** Roma: Armando, 2008.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: como proposta curricular para a educação infantil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Traduzido por Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.

_____. **Crítica e clínica**. Traduzido por Peter Pal Pelbart. São Paulo: 34, 1997.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. Traduzido por Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. Revisão Técnica Eduardo Diatohy Bezerra de Menezes. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Traduzido por Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1997b.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997c.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. Traduzido por Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças**. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010, p. 1 – 19.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **L'exploration de l'imaginaire**. *Circé*, v. 1. 1969. p. 15 – 45.

_____. **Champs de l'imaginaire**. Textes réunis para Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.

DUTRA, Marcos Afonso. **Entre grafismos e oralidades: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2013.

FACCHINI, L. A. *et al.* **Trabalho infantil em Pelotas: perfil ocupacional e contribuição à economia**. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 8. n. 4. p. 953-961. 2003.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação: representações, prática e poderes**. Braga-Portugal: Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERNANDEZ, Cristiane Bonfim. **Infância violada: políticas públicas de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil no Amazonas**. Manaus: EDUA, 2012.

FERRARINI, Sebastião Antônio. **Encontro de civilizações: Alto Solimões e as origens de Tabatinga**. Manaus: Valer, 2013.

FONSECA, Mário Geraldo R. **A cobra e os poetas: uma mirada selvagem na literatura brasileira**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Traduzido por Raquel Ramalhate. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Traduzido por Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRANKLIN, Cleber Batalha. **Segurança e defesa na Amazônia e as relações entre o Brasil e a Venezuela (1985–2006)**. Tese de Doutorado Interinstitucional em Relações Internacionais e Desenvolvimento Regional. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

FRAXE, Terezinha J. P. **Cultura Cabocla ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. *et al.* **Natureza e mundo vivido: o espaço e lugar na percepção da família cabocla/ribeirinha**. In: SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Aldemir de (orgs.). *Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREITAS, Carlos E. C.; BATISTA, Vandick S. **A pesca e as populações ribeirinhas da Amazônia central**. In: *Revista Sociedade de Ecologia do Brasil*. ano 3. n. 1. 1999. Disponível em: <<http://www.seb-ecologia.org.br/>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2014.

FREITAS, Marcílio de (Org.). **Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza**. Manaus: EDUA, 2005.

_____; SILVA, Marilene Corrêa da. **Estudos da Amazônia Contemporânea: dimensões da globalização**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

FREITAS, Alexandre. **Água, ar, terra e fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gaston Bachelard**. In: *Educa. e Filhos*. Uberlândia, v. 20, n. 39. jan/jun. 2006. p. 39-70.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Obras completas. vol. I, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

_____. **Além do princípio do prazer.** Rio de Janeiro: Imago, 1972a. (Obras Completas, v. XVIII).

_____. **Escritores criativos e devaneios.** Rio de Janeiro: Imago, 1972b. (Obras Completas, v. IX).

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In: Edição Standart Brasileira das obras completas de Sigmund Freud. v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento.** In: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.) *Infância, escola e Modernidade.* São Paulo: Cortez, 1997.

GAITÁN, L. **Sociologia de la infância.** Madrid: Síntesis, 2006.

GALEANO, José Gabriel Rios; *et al.* **Los niños de la amazonia colombiana.** Florencia, Caquetá, Colômbia: Universidad de la Amazonia. UNICEF, 1989.

GAMBINI, Roberto. **A formação da alma brasileira.** In: *Espelho Índio: a formação da alma brasileira.* São Paulo: Axis Mundi: Terceiro Nome, 2000.

GARCIA JÚNIOR, A. **A terra de trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1989a.

_____. **Estar lá, escrever aqui.** *Diálogo*, São Paulo, v.22, n.3, 1989b, p. 58-63.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Tradução de Vera Mello Joscelyne. 10 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia da pesquisa com crianças.* 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, M. O. **Jogo, educação e cultura: senões e questões.** *Psicologia em estudo.* 5. (2). 2000. p. 91-98

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia.** 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** *Paideia*, 12(42), 2003, p. 149 – 161.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 36. ed. Traduzido por Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRUBER, Jussara Gomes. **O livro das árvores** (Org.). Benjamin Constant: Organização dos Professores Ticuna Bilingües, 1997.

HÉBETTE, Jean. **Que Amazônia foi construída nos últimos 25 anos? Um balanço na ocasião da comemoração dos 25 anos do Documento de Santarém – 1972.** In: OLIVEIRA, José Aldemir de; GUIDOTTI, Pe. Humberto (Orgs.). *A igreja arma sua tenda na Amazônia: 25 anos do encontro pastoral de Santarém.* Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

HENRIOT, Jacques. **Sous couleur de jouer: la métaphore ludique.** Paris: José Corti, 1989.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IANNI, Octavio. **Ditadura e agricultura – o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964 - 1978.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **A luta pela terra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

JAMES, Allison; JENKS, Chris & PROUT, Alan. **Theorizing childhood.** New York, London: Polity, 1998.

JOBIM, Anísio. **Panorama Amazônico: VI – Benjamin Constant.** Manaus: Imprensa Pública de Manaus, 1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogos tradicionais infantis.** São Paulo: Cortez, 1993.

KNAUTH, D.; CERES, V.; AGRA HASSEM, M. **Pesquisa qualitativa em saúde.** Porto Alegre, RS: Tomo, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação em Platão.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 29. n.1. jan/jun. 2003. p. 11 26.

_____. **Infância e Filosofia.** In: **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** In: *Caderno de Pesquisa.* n. 116. Julho. São Paulo, 2002.

_____. **A infância e sua singularidade.** In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Daniel; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?** Traduzido por Ítalo Rronca e Lucia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEONTIEV, A. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VYGOTSKY, L.S. *et al.* *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1988.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido.** Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

_____. **Mito e significado.** Traduzido por Antônio Marques Bessa. Coletivo Sabotagem, 1978. Disponível em: <<https://sabotagem.revolt.org>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.

LIMA, Antônia Silva de; BOTH, Ilaine Inês; SILVA, Maria Rita Santos da. **Tempos, espaços e relações sociais na formação da criança.** In: MOURÃO, Armanda Rachel Botelho (Orgs) *et al.* Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus. Manaus: EDUA, 2013.

LOPES, Andrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha: Ilha de Cotijuba Belém – Pará.** Tese de Doutorado em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômica, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre, 2012.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002

LOVELOCK, J. **Gaia: cura para um planeta doente.** Traduzido por Aleph Teruya Eichemberg e Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **A miséria da ascensão social: capitalismo e pequena produção na Amazônia.** São Paulo: Marco Zero, 1987.

_____. **Pressupostos do modelo de integração d Amazônia brasileira aos mercados nacional e internacional em vigência nas últimas décadas: a modernização às avessas.** In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). Sociologia na Amazônia: debates teóricos e experiências de pesquisa. Belém: EDUFPA, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** In: _____. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LUSK, M. W.; MASON, D. T. **Meninos e meninas ‘De Rua’ no Rio de Janeiro: um estudo sobre sua tipologia.** In: RIZZINI, I. (Org.). A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993. p. 153-171.

MACHADO, Osório Lia. **A estratégia nacional de defesa, a geografia do tráfico de drogas ilícitas e a bacia amazônica sul-americana.** In: Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Brasil) Seminário de Defesa e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Limites, fronteiras, redes.** In: STROHAECKER, T. M.; *et al.* (Orgs.). Fronteiras e espaço global. Porto Alegre, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas.** Tradução por Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem da Regio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCHI, Rita C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não criança” no Brasil.** Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____. **As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância.** Educação e Realidade. n. 34. jan/abr, 2009.

MARIN, Joel Obando Bevilaqua, et. al. **O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção do trabalho em Agudo-RS.** In: **Revista de Economia e Sociologia Rural.** v. 50. n. 4. Piracicaba-SP. out/dez de 2012. p. 763-786.

MARQUES, W. E. U. **Infâncias (pré) ocupadas: trabalho infantil, família e identidade.** Brasília, DF: Plano, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MEAD, George Hebert. **Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista Del conductismo social.** Traducción de Florial Mazia. 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MEDEIROS, Maria das Graças Ferreira de. **Ruídos na comunicação: o homem amazônico sob a ótica do preconceito.** In: **Revista de Estudos Amazônicos de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia - SOMALU da Universidade Federal do Amazonas.** Ano 4. n. 2, jul/dez., 2000.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea.** Revista Psicologia & Sociedade. jul/dez. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 1999.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897 – 1933).** Tese de Doutorado em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

MINTZ, Sidney W. **Comida e antropologia: uma breve revisão.** **Revista brasileira de ciências sociais.** v. 16. n. 47. Outubro. 2001.

MIRANDA, Henrique. **“Não é só os humanos...” Percepção sobre a criança marginalizada na Amazônia.** Belém: UNAMAZ, UFPA, 1992.

MIRANDA, O. **O Tio Patinhas e os mitos da comunicação.** São Paulo: Summus, 1978.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. **As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produção simbólica.** In: Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB. ISSN 1809 – 0 354. v. 6. n. 3. 2011. p. 632-657.

MORAIS, Regis de. **Estudos da filosofia da cultura.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MORALES. **Ser criança na Colômbia: elementos de Sociologia da Infância.** 2. ed. Bogotá: UNICEF/ Editorial Gente Nueva, 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro.** Traduzido por Cararina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **O método 5 a humanidade da humanidade.** Traduzido por Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Traduzido por Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **A criança escrava na Literatura de viagens.** In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. n. 31, 1979. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

MOTTA, Jorge Aponte. **La frontera en el espacio urbano: expresiones del limite entre Letícia (Colômbia) y Tabatinga (Brasil).** In: Mundo Amazônico. Instituto Amazônico de Investigaciones. Letícia, Amazonas, Colômbia, Universidade Nacional de Colômbia. v. 2, 2011.

_____. **Comércio y ócio em la transformación del espacio urbano fronteirizo de Letícia y Tabatinga.** In: BOTIA, Carlos Gilberto Zárata (Org.). Espacios urbanos y sociedades transfronterizas em la Amazonia. Letícia, Amazonas, Colômbia: Universidade Nacional de Colômbia Sede Amazonia, Instituto Amazônico de Investigaciones – Imani, 2012.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé.** Manaus: Valer, FAPEAM, 2011.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Encontros e diálogos introdutórios: notas introdutórias.** In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.) Teoria e prática na pesquisa com crianças: dialógos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na idade trágica dos gregos.** Traduzido por Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro: Elfos, Lisboa: Edições 70, 1995.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. **Amazonas: a divisão da monstruosidade geográfica**. Universidade Federal do Amazonas: 2007a.

_____. **Fronteira: espaço de referência identitária?** In: Ateliê Geográfico, v. 1, n. 2. Goiânia-Go. Dezembro, 2007b.

_____. **Território de Fronteira: Brasil/Colômbia**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

OLIVEIRA, Márcia Maria de. **A mobilidade humana na tríplice fronteira: Peru, Brasil e Colômbia**. In: Estudos Avançados. v. 20. n. 57. São Paulo, mai/ago, 2006.

_____. **O etnoconhecimento que brota do locus da casa de farinha e se converte em instrumento de empoderamento das mulheres da floresta**. In: TORRES, Iraíldes Caldas (Org.). O Ethos das mulheres da floresta. Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2012.

OLIVEIRA, B. R. G.; ROBAZZI, M. L. C. C. **O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 19, n. 3, p. 83-89, maio/2001.

OLIVEIRA, José Aldemir. **Paisagem e modo de vida na várzea amazônica**. In: WITKOSKI, Antônio Carlos. Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Urbanização da Amazônia: novas integrações e velhas exclusões**. In: OLIVEIRA, Guidotti (Org.) A igreja arma sua tenda na Amazônia. Manaus: EDUA, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. **A reconquista da Amazônia**. In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel. A Amazônia e crise de modernização. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA/UFPA). Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho antropológico**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Marta Loures Choucair de. **Família Ocidental: a trajetória de um conceito na produção bibliográfica das ciências humanas dissertação de mestrado**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010.

PALÁCIOS, M. **O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos**. In: RUBIM, A. A. (Org). Idade Mídia. Salvador: UFBA, 2001.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar na adolescência: uma leitura do espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. **O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das ideias**. 2. ed. Manaus: Valer, 2008.

PLATÃO. **As leis**. São Paulo: Edipro, 1999.

PONTES, Fernando Augusto Ramos. **Desenvolvimento do seguimento de regras no jogo de peteca (bola de gude)**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, n. 42, 1997, p. 79 -88.

_____; MAGALHAES, Celina Maria Colino. **A estrutura da brincadeira e a regulação das relações**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 18 n. 2, p. 213-219, mai./ago. 2002. Disponível em: www.scielo.br>. Acesso em: 15 julho de 2013.

PORRO, Antonio. **O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Criar, 2002.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QUINTSLR, Suyá. **Amazônia: disputas materiais e simbólicas**. In: R. B. Estudos urbanos e regionais, v. 11, n.1, maio de 2009.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, mai/ago, 2010a.

_____. **Infância e Política**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, São Paulo, dez, 2010b.

_____. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social**. Pro-posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan/abr, 2011.

_____. **Childhood matters: an introduction**. In: QVORTRUP, Jens *et al.* Childhood matters: social theory, practice and politics. Vienna: European Centre Vienna, 1994, p. 1-24.

_____. **Societal position of childhood: the International project Childhood as a Social Phenomenon**. Childhood, v. 1, 1993, p. 119-124.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças**. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

_____. **A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis.** *Revista Feminismos*. v. 1. n. 3, set/dez, 2013. Disponível em: <<http://www.feminismos.neim.ufba.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Arthur César Ferreira. **História do Amazonas.** 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

RIBEIRO, Joaquim Hudson de Souza. **Espaços violados: uma leitura geográfica e psicossocial da violência sexual infantil-juvenil na área urbana de Manaus – AM (2006 – 2010).** Tese de Doutorado em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Traduzido por Alain Francois *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIZZINI, Irene. **Infância e globalização: análise das transformações econômicas, políticas e sociais.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 58, n. 2, 2006.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o Significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce.** Tradução de Francisco Franke Settinerf. Artes Médica, 1990.

SAMIAS, Edney da Cunha; SOUZA, José Camilo Ramos de. **Tríplice Fronteira: uma relação de migrações e conflitos.** In: Anais/Resumos da Reunião Regional da SBPC em Tabatinga: Publicação eletrônica. Tabatinga: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2009. Tabatinga: SBPC, 2009.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil.** Campinas: Átomo, 2001.

SANT'ANNA, Vera Lucia Lins. **A literatura fantástica e a influência do imaginário religioso infantil.** *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 3. n. 6 , 1º semestre de 2005, p. 59 – 76. Disponível em: <<https://dialnet.uniroja.es>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

SANTOS, F.J & SAMPAIO, P. M (orgs.) **O estado do Amazonas em verbetes.** 2. ed. Manaus: Novo Tempo, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira.** In: *Tempo Social – Ver. Socio.* São Paulo, nov. 1994.

_____. **Texto da Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra no período de 16 a 18 de setembro de 2004.** Disponível em: www.ces.ucp.pt. Acesso em: 05 de novembro de 2014.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **O tempo nas cidades.** Texto extraído da transcrição da conferência do autor na mesa-redonda “O tempo na Filosofia e na História”, promovida pelo Grupo de Estudos sobre o Tempo do Instituto de Estudos Avançados da USP em 29 de maio de 1989. A transcrição completa foi publicada na Coleção Documentos, série Estudos sobre o Tempo, fascículo 2, em fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://www.laboratoriourbano.ufba.br>>. Acesso em: 07 de março de 2016.

SARMENTO, Manuel. Imaginário e culturas da infância. In: **Cadernos de Educação.** Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

_____; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da infância: Educação e práticas Sociais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2002.

_____. **Lição de Síntese: conhecer a infância – os desenhos das crianças como produções simbólicas.** [S.l.: s.n.], 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: **Uma categoria útil para análise histórica.** Tradução de Christine Rufino DAbat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS, 1991.

SHARP, Jim. **A história vista de baixo.** In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SILVA, Sidney A. **Nacionalidade e etnicidade na tríplice fronteira norte.** In: Caderno CERU. v. 19, n.1, jun. São Paulo, 2008.

SILVA, Márcio Sales da. **O devir-criança em três tempos: Heráclito, Nietzsche e Deleuze.** In: Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010.

SILVA, Priscila Lima de. **As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas.** Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2014.

SILVA, Fernanda Rachel Camargo da. **Literatura infantil no Brasil – Figueiredo Pimentel.** In: Anais da II Jornada Pedagógica da LALUPE: olhar multidisciplinar sobre a ludicidade, 2010. Disponível em: <<http://www.joped.uepg.br>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

SILVA, Marilene Corrêa. **Metamorfose da Amazônia.** 2. ed. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013.

_____. **Agenda Amazônica 21: Valorização Humana e Social.** Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2001.

SILVA, Helenice Rodrigues da. **Rememoração/comemoração: as utilizações sociais da memória.** In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 22, n. 44, 2002.

SOUZA, Silene Moreira de. **Brinco, logo existo: reflexões sobre a dimensão educativa do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2006.

SOUZA, Kátia Balduino de; MEDEIROS, Magno. **A mídia e o impacto dos personagens infantis: as crianças na ordem do consumo.** In: Congresso Internacional de Comunicação e Consumo. São Paulo, 2014. Disponível em:

SPINK, Mary J.P. **A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica.** EDIPCS. Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUC-RS, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan/jul, 2000, p. 7-22.

STEIMAN, Rebeca. **A geografia das cidades de fronteira: um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia).** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Áreas Protegidas nas zonas de fronteira internacional da Amazônia brasileira.** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Zona de fronteira e cidades gêmeas: uma tipologia das interações transfronteiriças.** In: BOTIA, Carlos G. Zárate (Org.). *Espacios urbanos y sociedades transfronteiriças em la Amazonia.* Letícia, Amazonas, Colombia: Universidade Nacional de Colombia Sede Amazonia, Instituto Amazônico de Investigaciones – Imani, 2012.

STERN, Arno. **Aspectos e técnicas da pintura de crianças.** Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

TEIXEIRA, Pery, *et al.* **Ser criança na Amazônia: uma análise das condições de desenvolvimento infantil na Região Norte do Brasil.** Belém, PA: UNICEF; Fundação Joaquim Nabuco, 2004.

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school.** Open University Press Buckingham, 1993.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **As aventuras narrativas.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TÖNNIES, F.. **Comunidade e sociedade: textos selecionados.** In: Miranda, O. (Org). **Para ler Ferdinande Tönnies.** São Paulo: USP, 1995, p. 231-342.

TOREN, Christina. **A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas adultas.** Horiz. Antropol. v. 16, n. 34. Porto Alegre jul/dez, 2010.

TORRES, Iraildes Caldas. **As novas amazônidas.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2005.

_____. **As primeiras-damas e a assistência social: relações de gênero e poder.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A experiência estética da poiesis feminina Sateré-Mawé, a outra face do canto de gênero.** Paper monográfico de pós-doutoramento apresentado ao Centre de Recherche et di Étude Anthropologiques - CREA da Université Lumière de Lyon 2, France, 2015 (mimeo).

_____; OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Tráfico de mulheres na Amazônia.** Florianópolis: Mulheres, 2012a.

_____. Gênero e sustentabilidade na Amazônia. In: TORRES, Iraildes Caldas (Org.). **O Ethos das mulheres da floresta.** Manaus: Valer/FAPEAM, 2012b.

_____. **Constituição etnográfica da comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Barro Alto.** TORRES, Iraildes Caldas (Org.). **O Ethos das mulheres da floresta.** Manaus: Valer/FAPEAM, 2012c.

_____. **A formação social da Amazônia sob a perspectiva de gênero.** In: NORONHA, Nelson de Matos; ATHIAS, Renato (org.) **Ciência e Saberes na Amazônia: indivíduos, coletividades, gênero e etnias.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação entre pares.** In: DORNELLES, Leni Vieira. (Org.) **Produzindo Pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis: 2007.

VALLE, Luísa; GAVILLÁN, Marília e MARQUES, Sylvia. **Entre a realidade e a fantasia: o papel dos mitos infantis na formação do imaginário da criança.** Eclética, julho/dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.puc-riodigital.com.puc-rio.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

VANUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. **O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil.** In: Revista Criança do professor de Educação Infantil. Ministério da Educação, 2005. Disponível em <http://www.me.gov.br/>. Acesso em 19 de novembro de 2013.

VILANI, Jane Araújo dos Santos. **O que é trabalho infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar.** Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAGLEY, C. **Uma comunidade amazônica: o estudo do homem nos trópicos**. 3. ed. Belo Horizonte/MG: Itatiaia. São Paulo: EDUSP, 1988.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Traduzido por Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

_____. **Comunidade e sociedade como estruturas de socialização**. In: FERNANDES, F. **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Editora Nacional e Editora USP, 1973,

_____. **Metodologia das ciências sociais**. Traduzido por Augustin Wernet. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

WINNICOTT, D. W. **O brincar; a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara 2012.

_____. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Amazonas – Caderno de Informações para a Gestão Estadual do SUS/Conselho Nacional de Secretários de Saúde**. Brasília: CONASS, 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional** N. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Código de Transito brasileiro**. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Lei nº 10.097/2000.

_____. **Emenda constitucional** nº 59 de 11 de novembro de 2009.

_____. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras Providências.

_____. **Resolução nº 05, de dezembro de 2009** – DCNEI Diretrizes curriculares para a Educação Infantil.

_____. **Decreto nº 6040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.

COLÔMBIA. **Departamento Administrativo Nacional de Estadística/ Censo General**, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DOTRABALHO. **Módulos de autoaprendizagem sobre saúde e segurança no trabalho infantil e juvenil**. Brasília: DF, 2007.

PERIODICO BIMESTRAL DEI CAPUCCINI DELL UMBRIA. **75 anos da Prelazia do Alto Solimões**, 1985.

PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA POR DOMÍLIO/ IBGE de 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

PLAN NACIONAL DE ACCIÓN EM FAVOR DE LAINFANCIA. **Pacto por la infância: todos por las niñas y los niños**. República de Colômbia. Santarém, julho de 1996.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO AMBIENTAL. **Programa Regional do Estado do Amazonas para o projeto Zona Franca Verde ZFV-BIRD**, ago. 2006.

UNI. **Boletim informativo do UNICEF Brasil**. Agenda Criança Amazônia. Brasília/DF. Ano 4., n.11, abril de 2008.

ANEXO A
ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS DA PESQUISA DE CAMPO



Levantamento na comunidade Santa Rosa



Observação das brincadeiras das crianças em Santa Rosa



Observação das brincadeiras das crianças em Santa Rosa



Trajeto Pocinho



Trajeto Igarapé Urumutum



Produção de desenhos pelas crianças



Brinquedos da natureza



Crianças no porto em Tabatinga



Trabalho infantil em Tabatinga

ANEXO B

APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA DA UFAM

The screenshot shows a web browser window with the following elements:

- Browser Tabs:** Conectando..., Entrada (151) - mlmota71..., plataforma brasil - Pesquis..., PLATAFORMA BRASIL, Plataforma Brasil.
- Address Bar:** aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/administrador/4v4Novo/detalharProjetoR/CentroPartCop.jsf
- Header:** Ministério da Saúde, Plataforma Brasil logo, 'principal' and 'sair' buttons.
- Navigation:** 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados' buttons.
- User Info:** Marinete Lourenço Mota - Pesquisador | V3.0
- Session:** Sua sessão expira em: 39min 14

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA: O VIVER NO FIO DA NAVALHA NA FRONTEIRA AMAZÔNICA BINACIONAL TABATINGA-AM/BRASIL E LETÍCIA-AM/COLÔMBIA

Pesquisador Responsável: Marinete Lourenço Mota

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34416514.1.0000.5020

Submetido em: 30/09/2014

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_365378

ANEXO C

INFORMAÇÕES EMITIDAS PELO INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR – LETÍCIA/AM



BIENESTAR FAMILIAR

República de Colombia
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
 Cecilia De la Fuente de Lleras
 Regional Amazonas
 Dirección Regional



TODOS POR UN NUEVO PAÍS
 PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

10000
2015 FEB 20 P 4:49
000376

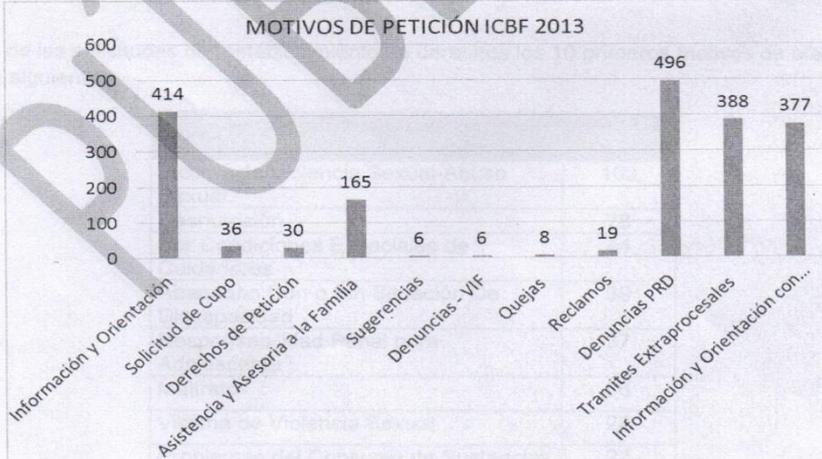
Doctora:
MARINETE LOURENCO MOTA
 Universidade Federal do Amazonas
 Benjamin constant – Amazonas

Asunto: Respuesta a la solicitud de información 061870 del 13 de febrero de 2015.

Cordial saludo

De la manera más atenta y respetuosa me permito remitir información solicitada respecto a la atención realizada desde esta institución a los niños, niñas y adolescente durante los años 2013 y 2014 según motivo de petición.

MOTIVOS DE PETICIÓN ICBF 2013



Motivo de Petición	Cantidad
Información y Orientación	414
Solicitud de Cupo	36
Derechos de Petición	30
Asistencia y Asesoría a la Familia	165
Sugerencias	6
Denuncias - VIF	6
Quejas	8
Reclamos	19
Denuncias PRD	496
Trámites Extraprocesales	388
Información y Orientación con...	377

Regional Amazonas
 Carrera 4 No. 4-10 B. Gaitán Leticia. PBX: 5926399
 Línea gratuita nacional ICBF 01 8000 91 8080
 www.icbf.gov.co

Estamos cambiando el mundo

ANEXO D

**INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE SANTA ROSA EMITIDA PELA
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE TABATINGA**

SECRETARIA DE ASSISTENCIA A SAUDE / DAB - DATASUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAUDE

SIAB - SISTEMA DE INFORMACAO DE ATENCAO BASICA

PAG.: 1
VERSAO:6.6
DATA:10/02/2015

CONSOLIDADO DAS FAMILIAS CADASTRADAS DO ANO DE 2014 DA ZONA GERAL

MUNICIPIO: TABATINGA
UN.BASICA: 3413861 - CENTRO DE SAUDE DO BAIRRO DE SANTA ROSA

Sexo	Faixa Etaria (anos)										Total
	< 1	1 a 4	5 a 6	7 a 9	10 a 14	15 a 19	20 a 39	40 a 49	50 A 59	> 60	
Masculino	74	347	162	267	473	337	1.015	292	187	181	3.335
Feminino	65	313	175	283	432	408	1.154	336	191	172	3.529
Numero de Pessoas	139	660	337	550	905	745	2.169	628	378	353	6.864

Faixa Etaria (anos)	Doencas referidas										Faixa etaria (anos)	Condicao referida		
	ALC %	CHA %	DEF %	DIA %	DME %	EPI %	HA %	HAN %	MAL %	TB %		GES %		
0 a 14			17 0,66			2 0,08						10 a 19 anos	24 2,86	
15 anos e mais	3 0,07		52 1,22	67 1,57		5 0,12	179 4,19					1 0,02	20 anos e mais	57 3,08
Total	3 0,04		69 1,01	67 0,98		7 0,10	179 2,61					1 0,01	Total	81 3,01

N. de famílias estimadas		%
N. de famílias cadastradas	1.672	
7 a 14 anos na escola	1.076	73,95
15 anos e mais alfabetizados	4.075	95,37
Pessoas cobertas c/ plano saúde	8	0,12
N. Famílias no Bolsa Família	340	20,33
Famílias inscritas no CAD-Único	340	20,33

ABASTECIMENTO DE AGUA	No	%
Rede pública	986	58,97
Poco ou nascente	656	39,23
Outros	30	1,79

DESTINO DO LIXO	No	%
Coleta pública	1.599	95,63
Queimado/Enterrado	64	3,83
Ceu aberto	9	0,54

TIPO DE CASA	No	%
Tijolo / Adobe	920	55,02
Taipa revestida	7	0,42
Taipa não revestida	8	0,48
Madeira	727	43,48
Material aproveitado	6	0,36
Outros	4	0,24

DESTINO FEZES/URINA	No	%
Sistema de Esgoto	81	4,84
Fossa	1.442	86,24
Ceu aberto	149	8,91

TRAT. AGUA NO DOMICILIO	No	%
Filtracao	54	3,23
Fervura	15	0,90
Cloracao	1.501	89,77
Sem tratamento	102	6,10

	No	%
Energia Eletrica	1.656	99,04

ANEXO E

TERMO DE ANUÊNCIA DO CRAS DE TABATINGA



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE TABATINGA
CENTRO DE REFERENCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL-CRAS

TERMO DE ANUÊNCIA

Pelo presente Termo, eu, **SIEILE CASTRO SANDOVAL**, Coordenadora do Centro de Referência de Assistência Social em Tabatinga-AM, declaro para os devidos fins, estar de pleno acordo com a realização da coleta de dados nesta instituição para a realização do projeto de Pesquisa intitulado “Ser criança e ter infância: o viver no fio da navalha na fronteira Amazônica binacional Tabatinga-AM/ e Leticia-AM/Colômbia” que será coordenado pela professora Marinete Lourenço Mota, pesquisadora – estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia e Professora Assistente II Portaria nº 1627/2013 da Universidade Federal do Amazonas, lotada no Instituto de Natureza e Cultura/INC Campus do Alto Solimões em Benjamin Constant- AM, a qual terá o apoio desta Instituição.

Tabatinga-AM, 25 de setembro de 2014.

SIEILE CASTRO SANDOVAL

- Coordenadora-

Sieile Castro Sandova

Assistente Social

CRESS nº 5498

ANEXO F

TERMO DE ANUENCIA DA PARÓQUIA SANTOS ANJOS DE TABATINGA

**CATEDRAL****PARÓQUIA SANTOS ANJOS DA GUARDA****CNPJ 04.619.821/0007-57****Igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro****Fone: 55 (97) 3412-2204 • Fax: 55 (97) 3412-3320****TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Ser criança e ter infância: o viver no fio da navalha na fronteira Amazônica binacional Tabatinga-AM/Brasil e Letícia-AM/Colômbia**”, sob a coordenação e a responsabilidade da Professora Marinete Lourenço Mota do Departamento de Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura – INC/UFAM e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Tabatinga-AM, 22 de julho de 2014.

Pe Valdemir Geissler Ribeiro

Padre Valdemir Geissler Ribeiro

Paróco



ANEXO G

TERMO DE ANUÊNCIA DA SEMED DE TABATINGA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE TABATINGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED



TERMO DE ANUÊNCIA



Pelo presente Termo, eu, **ENILDO BATISTA LOPES**, Secretário Municipal de Educação (SMED) em Tabatinga – AM declaro para os devidos fins, estar de pleno acordo com a realização da coleta de dados nas escolas municipais localizadas no bairro Santa Rosa abaixo relacionadas para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado: **Ser criança e ter infância: o viver no fio da navalha na fronteira Amazônica binacional Tabatinga-AM/Brasil e Leticia-AM/Colômbia**, que será coordenado pela senhora Marinete Lourenço Mota, pesquisadora - estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia e Professora Assistente II Portaria nº 1627/2013 da Universidade Federal do Amazonas, lotada no Instituto de Natureza e Cultura / INC Campus do Alto Solimões em Benjamin Constant – AM, a qual terá o apoio desta Instituição.

Escolas Atendidas com o Projeto

1. Escola Municipal Marechal Castelo Branco
2. Escola Municipal Ambrósio Bemerguy

Tabatinga-AM, 22 de julho de 2014.

Enildo Batista Lopes
Secretário Municipal de Educação

Enildo Batista Lopes
Sec. Mun. de Educação

“Viver é adaptar-se”.
Euclides da Cunha

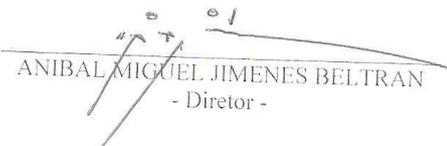
ANEXO H
TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA SAGRADO CORAZON DE JESUS DE
LETÍCIA/AM

ESCOLA SAGRADO CORAZON DE JESUS

TERMO DE ANUÊNCIA

Pelo presente Termo, eu, **ANIBAL MIGUEL JIMENEZ BELTRAM**, Diretor da Escola Sagrado Corazon de Jesus em Letícia-AM/Colômbia, declaro para os devidos fins, estar de pleno acordo com a realização da coleta de dados nesta instituição para a realização do projeto de Pesquisa intitulado “Ser criança e ter infância: o viver no fio da navalha na fronteira Amazônica binacional Tabatinga-AM/Colômbia” que será coordenado pela professora Marinete Lourenço Mota, pesquisadora – estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia e Professora Assistente II Portaria nº 1627/2013 da Universidade Federal do Amazonas, lotada no Instituto de Natureza e Cultura/INC Campus do Alto Solimões em Benjamin Constant- AM, a qual terá o apoio desta Instituição.

Tabatinga-AM, 11 de setembro de 2014.


ANIBAL MIGUEL JIMENES BELTRAN
- Diretor -



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA**

**A criança na fronteira amazônica:
o viver no fio da navalha e o imaginário da infância**

**Marinete Lourenço Mota
Bolsista: FAPEAM**

Manaus – Amazonas
2016