



ACERVO DO COLETIVO GERAL INFÂNCIAS

*CRIANÇAS BRINCANDO COM BARANGANDÃO NO CAMPO DE FUTEBOL DO PARQUE DA CACHOEIRA
(BRUMADINHO-MG)*

“PARA AS CRIANÇAS, DISTRAÇÃO...”: SOBRE FORMAS DE SE OLHAR A INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE DESASTRES

ALINE REGINA GOMES*

LUCIANA MACIEL BIZZOTTO*

POLLYANNA FRANFES XAVIER*

RESUMO A produção dos desastres, como fenômeno resultante de processos anteriormente concebidos, invariavelmente atravessa as experiências pessoais, inclusive das crianças como sujeitos da realidade social vivida. Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a infância em contextos de desastres no Brasil, tema pouco explorado frente ao acumulado número de desastres associados à mineração no país. Baseando-nos em duas experiências com comunidades atingidas pelo rompimento da barragem da Mina do Córrego do Feijão, em Brumadinho (MG), trazemos reflexões sobre diferentes formas de silenciamento e invisibilização das crianças nesse contexto. Para tanto, dialogamos com categorias tradicionalmente discutidas no campo dos Estudos da Infância, tais como o brincar, a noção de direitos da criança e a infância no interior de processos de mobilização social.

PALAVRAS-CHAVE infância; desastres; rompimento da barragem da mina do Córrego do Feijão.

“FOR CHILDREN, DISTRACTION...”: ON WAYS OF LOOKING AT CHILDHOOD IN CONTEXTS OF DISASTERS

ABSTRACT The production of disasters, as a result of previously conceived processes, invariably goes through personal experiences, including children as subjects of the lived social reality. This paper presents some reflections on childhood in contexts of disasters in Brazil, a theme that hasn't been much explored considering the accumulated number of recent disasters associated with mining in the country. Based on two experiences with communities affected by the rupture of the Córrego do Feijão mine, in the municipality of Brumadinho (Minas Gerais, Brazil), we bring reflections on different processes of silencing and making children invisible in this context. For this purpose, we dialogue with categories traditionally discussed in the field of Childhood Studies, such as playing, the notion of children's rights and childhood within processes of social mobilization.

KEYWORDS childhood; disasters; Córrego do Feijão mine dam collapse.

* Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).





Figura 1 - Crianças fazendo casinhas com materiais naturais na Escola do Acampamento do MST, no município de São Joaquim de Bicas (MG). Fonte: acervo do Coletivo Geral Infâncias (2019)

*Um dia eu fui um rio
 Bacia Vale
 Eu era melodia
 [...]*
*Hoje eu sou silêncio
 Meu leito virou lama
 Meu peito chumbo e cromo
 Minhas margens tristeza.
 Eu era doce,
 hoje sou amargo
 Minha aldeia
 mora submersa dentro de mim.
 Com lágrimas de minério,
 vou sangrando até o mar.
 [...]*
*Serei um rio,
 um dia.*
 (CUNHA, 2016).

1. Introdução

Desde o rompimento da barragem do Córrego do Feijão, em Brumadinho (MG), em janeiro de 2019, permanece viva a cena do mar de rejeitos avançando sobre a região. Ainda que tenhamos acumulado na história mineira o triste episódio da comunidade de Bento Rodrigues, em Mariana (MG), o tempo nos revela que não houve uma efetiva mudança estrutural no *modus operandi* de se fazer mineração no Brasil. Muito se fala em recuperação, reparação e avaliação de impactos, ao passo que dezenas de barragens são classificadas como sendo de alto risco e seguem ameaçando centenas de famílias.

Segundo o Relatório Anual de Segurança de Barragens de Mineração, elaborado pela Agência Nacional de Mineração, existem no Brasil 243 barragens categorizadas como Dano Potencial Associado (DPA) Alto (ANM, 2019). A classificação leva em consideração a perda de vidas humanas e os impactos sociais, econômicos e ambientais promovidos por acidente, rompimento ou vazamento. Desse total, 49 estruturas foram construídas pelo método a montante, como na Mina do Feijão, das quais 77% se localizam em Minas Gerais. O cenário revela dezenas de cidades subjugadas a uma forma única de exploração dos recursos naturais, com o discurso de que isso seria essencial para a sustentação da economia local e da vida.

Com o suporte de movimentos sociais e de determinados setores do poder público, a população do entorno das barragens segue a vida monitorando a situação da maneira possível e à revelia das mineradoras. Entretanto, uma significativa parcela da população segue invisibilizada nos processos de elaboração e reparação nos territórios atingidos: as crianças.

A complexidade das situações vividas em tais contextos não é exclusiva de jovens e adultos, uma vez que as crianças também vivem as perdas, os riscos, as ameaças e os medos. Não há dúvidas de que todo o cenário de guerra que se sucedeu produziu outros sentidos para as crianças. Somam-se a isso a suspensão de aulas, a mudança de sede de algumas escolas, as rotinas domésticas alteradas, a presença das crianças em reuniões deliberativas pós-desastre, a frequência aumentada de adoecimentos, especialmente de naturezas respiratória e psíquica, além da fragilização das famílias frente às disputas, ao desemprego, à violência, à medicalização e ao uso abusivo de álcool e outras drogas.

Os desastres, enquanto fenômenos resultantes de processos anteriormente concebidos, invariavelmente atravessam experiências pessoais, inclusive quando nos referimos às crianças enquanto sujeitos da realidade social vivida. Diante disso, observa-se um aumento recente na produção científica nacional e internacional, a fim de apreender como o contexto dos desastres tem afetado crianças (PAVAN, 2009; ORTIZ LÓPEZ, 2020). Tais pesquisas vêm revelando a importância de se considerar a participação infantil nos contextos imediatamente posteriores aos desastres ou ainda na temporalidade do que vem a ser a retomada do cotidiano (AMRI *et al.*, 2018; GAFFNEY, 2006; VELÁZQUEZ, 2019).

Objetivamos trazer reflexões acerca da perspectiva das crianças, fomentando o debate das produções acadêmicas pós-tragédias: a infância em contextos de desastres no Brasil. As considerações são fruto de duas breves experiências no território logo após o rompimento, a partir de um olhar crítico construído por dois grupos já existentes – o Coletivo Geral Infâncias¹ e a Aldeia Jabuticaba² – e que vêm desenvolvendo ações colaborativas, baseadas em concepções sobre as infâncias em Belo Horizonte e região.

Trazemos inquietações e reflexões surgidas em tais grupos, que têm proporcionando imersões especialmente formativas. Os trabalhos se realizam em diálogo com discussões inter e transdisciplinares do campo dos Estudos da Infância, aqui retomadas

1 O Coletivo Geral Infâncias é um grupo que iniciou as atividades em agosto de 2018, após pesquisas de alunos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), cujo objetivo principal é promover espaços de escuta e trocas para pensar a infância contemporânea.

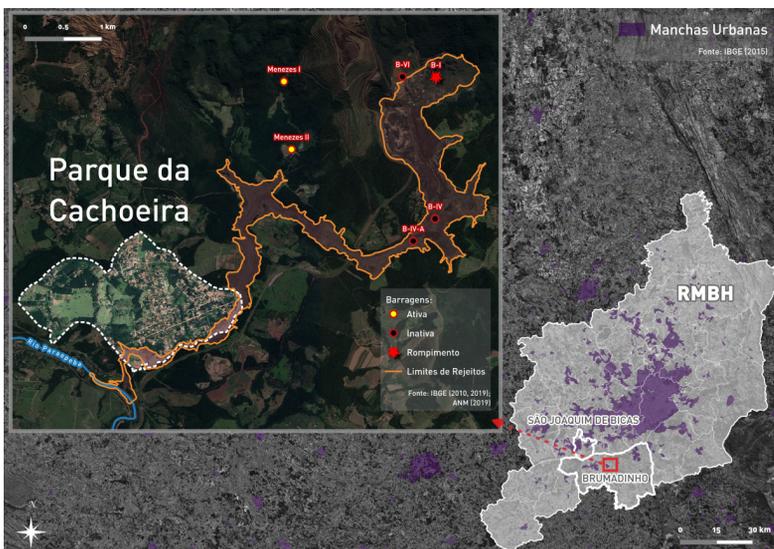
2 A Aldeia Jabuticaba é uma produtora cultural para a infância que atua desde 2015 promovendo e criando eventos, produtos culturais, formações e espaços de brincar pelo Brasil, de forma independente ou em parceria com outros organismos públicos e privados, além de compor redes e coletivos diversos, sempre com foco na infância.

para fundamentar os registros. Os silenciamentos aos quais as crianças são submetidas, as distrações que aparentam resolver suas necessidades imediatas e as expressões que apreendemos se converteram em registros de aproximação e de escuta sensíveis.

2. Afinal, para onde olhar?

Uma semana após o desastre, tivemos acesso ao bairro rural do Parque da Cachoeira, distante 8,2 km do epicentro do rompimento (FIGURA 2), por meio da atuação de uma Organização da Sociedade Civil (ONG). Conforme dados de 2016, o local possui 969 habitantes, sendo 49,9% mulheres, 50,01% homens e 7,5% crianças de até cinco anos de idade (FACEBOOK, 2016).

Figura 2- Mapa de localização da comunidade do Parque da Cachoeira, no município de Brumadinho, e do município de São Joaquim de Bicas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)



Fonte: elaborado pelas autoras, 2019

outras que chegariam mais tarde.

Ali também era colocada a materialidade de diversas instituições, as quais não saberíamos identificar com exatidão dada a brevidade com que permaneciam e a pluralidade de representantes que ali passaram ao longo do dia. No local havia banheiros químicos e aparato de som para reuniões. A lateral oposta do campo foi destinada à área de estacionamento, onde também se instalaram dois contêineres para atendimento médico, policial e de outros setores governamentais.

Ao chegarmos à região, passamos o dia em um campo de futebol, onde foi montada uma base de apoio emergencial. O calor intenso nos fez procurar pela sombra. Uma pequena casa na entrada do campo servia de ponto de distribuição de água potável e outras bebidas geladas. Em uma das laterais, nas tendas montadas, cadeiras e mesas se dispunham para abrigar as pessoas que ali seriam atendidas por serviços de cadastramento diversos. No espaço também foram dispostos brinquedos de pula-pula e cama elástica e pipoca, trazidos pela ONG que acompanhamos e

Quanto ao nosso grupo, sem saber exatamente com quem iríamos nos deparar, levamos bacia, corda, elástico, barbantes, jornal, papel crepom e outros objetos simples que se mostraram potentes. Optamos por permanecer distante de todo o aparato montado, tendo uma visão mais ampla do espaço, do ir e vir das pessoas e do cenário como um todo. Decidimos começar brincando de bola e de brincadeiras de roda entre nós mesmas, como forma de chamar a atenção das crianças. O movimento de crianças e famílias foi pouco intenso e se concentrou nas tendas de cadastramento e brinquedos infláveis. Ainda assim, estivemos com crianças de todas as idades, seus pais e alguns jovens muito dispostos a jogar vôlei e futebol. Ao longo do dia, prevaleceu o movimento de veículos trazendo mais voluntários, brinquedos e alimentos.

Em outra oportunidade, com pouco mais de três meses do rompimento da barragem, voltamos à região como parte de outro grupo, neste caso, organizado por professoras da UFMG. O destino foi a escola de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na zona rural de São Joaquim de Bicas (FIGURA 2), onde residem cerca de 400 famílias. A escola se insere na rede pública estadual e foi planejada para o atendimento da comunidade do acampamento, resultado de uma parceria entre o Governo de Minas Gerais, a Fundação Helena Antipoff (Ibirité) e o MST.

A partir do contexto escolar, nos aproximamos de outras crianças que viviam o desastre pelo olhar de quem historicamente também luta pela terra. Programamos um momento de apresentação nossa às crianças e de caminhada pelo entorno para recolhimento e construção de brinquedos com elementos naturais, seguido de brincadeiras de roda e corda, e outros repertórios trazidos pelas próprias crianças.

Ao sairmos de Belo Horizonte, nas duas ocasiões, o objetivo era nos encontrarmos com as crianças que viviam a tragédia, compartilhando coisas boas, respeitando o momento de luto e tendo o brincar como ferramenta de escuta e aproximação. Em ambas as oportunidades, estivemos nas proximidades do desastre, junto às crianças, buscando reconhecer as infâncias na complexidade da situação vivida. Ainda que os registros aqui discutidos façam referência somente a tais datas, no presente texto trouxemos luz ao universo infantil contextualizado no desastre. Com efeito, as crianças não apareciam na avalanche de reportagens, vídeos e entrevistas produzidas pela imprensa nacional e internacional, como se não existissem, ou ainda, não pudessem falar ou serem escutadas.

Este artigo possui três seções, organizadas a partir dos registros das duas experiências. Na primeira seção, analisamos o brincar no momento de luto frente ao desastre, destacando noções da escuta, da subjetividade e da autonomia das crianças. Na seção seguinte, observamos os sentidos e os significados que a dimensão dos direitos das crianças adquire no contexto de desastre. Por fim, abordamos a infância no interior de processos de mobilização social, trazendo as crianças como sujeitos políticos de suas condições.

3. O brincar como linguagem, ferramenta de elaboração ou agente de silenciamento?

Figura 3- Criança fazendo bolha de sabão no campo de futebol do Parque da Cachoeira (Brumadinho-MG)



Fonte: acervo do Coletivo Geral Infâncias (2019)

Debaixo dos helicópteros que sobrevoavam a região em busca de resgates, o cenário que se delineava era de festa, como em uma rua de lazer de maiores proporções. Assustou-nos a forma como as coisas passaram a ocorrer: sem diálogo com os moradores, voluntários de diversas frentes contribuíam com a montagem de uma movimentação, ao nosso ver,

invasiva, não coordenada, dispersa e desarticulada com as reais necessidades dos moradores. Nesse momento, a pergunta que nos havia motivado a ir até ali era latente: o que as crianças precisam nesse momento? De que forma a linguagem do brincar, a linguagem das infâncias e das crianças poderiam ser usadas para criar espaços de harmonia em meio a holofotes cheios de outras intenções? Quem deveria avaliar e gerir esse trabalho para que, de fato, as crianças pudessem ser atendidas com a devida qualidade e respeito? Quais as consequências de abafar o luto e as vozes das crianças com presentes e euforia? Criar um ambiente de festa certamente não nos parecia uma opção (Registro da Experiência em Parque da Cachoeira, 2019).

O convite recebido e reiterado no ônibus, a caminho de Brumadinho, era para brincar com as crianças. Profissionais da ONG que organizou a ação nos disseram que os adultos da localidade haviam demandado atividades lúdicas para as crianças, pois estavam preocupados com a tristeza e o estresse que elas apresentavam. O lúdico como ferramenta compensatória à presença de certos sentimentos das crianças nos remete a uma compreensão limitada sobre o brincar, revelando certo centrismo no interesse dos adultos. Ortiz López (2020) e Antunes-Rocha *et al.* (2020) ressaltam como a magnitude da presença de iniciativas da sociedade civil em ações de solidariedade nesses contextos se enquadram em uma dimensão assistencialista que, na maioria dos casos, obstrui processos de elaboração e compreensão dos problemas, dificultando a construção de redes colaborativas entre os atingidos.

Quando nos dispomos a brincar com as crianças, é preciso também nos dispormos a perceber o brincar como discurso. Consideramos que fazer uso do brincar como ferramenta de distração e imposição de alegria num momento de emergência é fazer dele um instrumento de silenciamento do sujeito criança, desconsiderando sua autonomia, seus interesses e sua possibilidade de escolha pelo brincar ou não.

O brincar é a principal linguagem da criança (DOLTO, 1999; 2002). Brincando, a criança conhece, acessa e testa o mundo. O bebê começa brincando com seu próprio corpo, o primeiro ambiente que habita. Logo em seguida, brinca com o meio para, enfim, brincar com o outro, incluindo-o em seus enredos e construções. Lacan (1998) dizia que o inconsciente é estruturado como linguagem e, portanto, o brincar teria papel fundamental em nossa estruturação como sujeitos. Criar, permitir e mediar espaços para o brincar autônomo seria, então, garantir uma constituição amplamente saudável dos sujeitos, além de ser importante ferramenta de elaboração em situações difíceis e complexas.

Considerando o potencial do brincar enquanto linguagem e diante da vivência de desastres e realidades duras, a escuta e o olhar para o brincar das crianças, sobretudo aquele que permite autonomia e autoria, podem garantir a elaboração de ações efetivas que estejam em consonância com suas necessidades físicas e emocionais.

A garantia de tempo e espaço adequados para a brincadeira espontânea e livre, respeitando o ritmo e o desejo da criança, pode ser fator determinante para a elaboração da realidade vivida, para a reorganização das emoções, para a comunicação eficiente, para que a criança possa exercer a resiliência que naturalmente tem. Mas isso não dispensa o olhar atento e a presença qualificada do adulto sensível às necessidades dessa criança.

Na maioria das vezes, a oferta de elementos e atividades lúdicas esvaziadas de sentido e excessivamente dirigidas partem, na verdade, de uma necessidade que o adulto tem de ver a criança ocupada e sempre alegre. Contudo, isso pode sufocar a capacidade da criança de ver e elaborar a situação em que está inserida, para que, em seu tempo, e vivendo também seu luto, possa construir saídas e soluções mais saudáveis e adequadas a sua realidade. Em suma, a prescrição do brincar como mera atividade de ocupação, geradora de alegria num momento de urgência – social e subjetiva – pode contribuir para o apagamento da criança enquanto ator social, desconsiderando sua subjetividade.

A elaboração adequada de um luto é condição para a saúde mental. Em se tratando de crianças, é condição para uma estruturação psíquica saudável de um sujeito em formação. Para elaborar um luto, é necessário poder falar da situação no tempo do sujeito e à sua maneira. De acordo com Freud (1917), o luto é uma adaptação do Eu perante uma perda. A criança, quase sempre, elabora brincando. Comumente as situações vividas por ela aparecem em seu brincar, transformando-se à medida que a criança vai criando novas imagens acerca de sua realidade e se reposicionando frente ao que está vivenciando.

No estudo realizado por Ortiz López (2020), o uso da linguagem do brincar como estratégia metodológica foi essencial para que as crianças atingidas pela barragem do Fundão (Mariana-MG) revelassem suas experiências após o rompimento. O autor destaca como, por meio do brincar e do fazer bagunça, as crianças refazem sua vida em outro lugar, sem deixar de negociar e questionar o que lhes é imposto. Esse processo

se dá em um movimento de recontagem da história vivida, reforçando o papel da memória no processo de elaboração.

Desde que se sinta segura e numa relação de confiança com o adulto, a criança recria cenas no intuito de melhor entender os fatos. Outros trabalhos com crianças atingidas por desastres, como o estudo de Pavan (2009), apontam para essa importância da reflexão das crianças sobre o vivido, e do papel da memória no processo de elaboração e ressignificação. Contudo, entendemos que para que emergja a possibilidade de elaboração, no entanto, é preciso que haja silêncio. O silêncio abre espaço para a escuta do adulto presente e, assim, a criança traz seu discurso por meio do brincar.

Em situações de emergência, pode surgir um brincar catártico, que transparece a violência vivida pela criança. Sendo o discurso infantil acolhido e suportado, por meio do brincar, a criança poderá começar a construir saídas e soluções, elaborando, assim, o luto e reconhecendo a situação experimentada. Além disso, passa a se colocar como sujeito, sentindo-se parte e atuando junto ao coletivo da comunidade atingida por uma tragédia comum. Por isso é tão essencial garantir a possibilidade de um brincar espontâneo e livre.

Comparecemos no Parque da Cachoeira com a intenção de oferecer presença e escuta, por meio de atividades lúdicas e materiais muito simples, que deixamos à disposição das crianças. Tivemos a oportunidade de brincar e conversar com algumas que se aproximaram de forma espontânea e que, durante a brincadeira conosco, relataram um pouco do que estavam vivendo e o que achavam do que estava acontecendo a sua volta. Concorremos, no entanto, com a distribuição de presentes, *kits* lanche e um clima de euforia, com o tempo totalmente preenchido por atividades para as quais as crianças eram convidadas pelos alto-falantes.

O discurso predominante era o de que era necessário levar alegria para as crianças e de que elas precisavam brincar. Contudo, a alegria e o brincar eram objetificados e apresentados pelo consumo de mercadorias que contrastavam com o cenário de desastre. A questão aqui discutida é a crítica sobre o tipo de brincar proposto. Ao que tudo indicava, não se pensou no brincar como ferramenta de escuta. Por outro lado, aos adultos eram oferecidos atendimentos de escuta por estudantes e profissionais de Psicologia, demonstrando a consciência da necessidade de tratar das subjetividades para possibilitar as ações e as reações coletivas que o momento demandava.

Em diálogo com o campo dos Estudos da Infância, Friedmann (2020) avalia que nosso desafio atual é conhecer as crianças tendo em vista suas trajetórias e quem elas são. Nas sociedades capitalistas ocidentais contemporâneas, com seu modo de organização social, as crianças não são efetivamente tomadas como sujeitos. Mesmo em momentos pensados para elas, a fim de mitigar efeitos de uma grande tragédia ou das restrições e dificuldades cotidianas, reúnem-se os adultos para discutir encaminhamentos e possibilidades, enquanto as crianças são entretidas e envolvidas em atividades de recreação com o “pessoal das brincadeiras”, como somos frequentemente reconhecidos.

Em outra visita que realizamos, agora na escola do acampamento Sem Terra, pudemos propor momentos de brincadeira livre, em meio à natureza local. Ao fim do primeiro momento de comemoração pelo Dia das Mães, percebemos que a expectativa geral era a de que nos responsabilizássemos pelas crianças, entretendo-as até o fim do horário de aula, quando as famílias as buscariam. Enquanto isso, representantes da escola e da UFMG se reuniram para discussão de outras pautas. Estávamos ali, em certa medida, para “liberar” os professores para que participassem de tal reunião.

Ficaram conosco crianças de idades variadas. Dentro da sala em que foram reunidas, diante da resistência inicial à proposta de formação de uma roda, quebrando o protocolo escolar a que estavam acostumadas, convidamos o grupo para brincar ao ar livre. Sugerimos que nos apresentassem o entorno e recolhêssemos elementos naturais pelo caminho, para construirmos brinquedos.

Sob a sombra de árvores, em sua maioria frutíferas, iniciamos a construção de casinhas. Os brinquedos da terra estão associados, no imaginário, às forças relacionadas a casa, à família, à cultura (PIORSKI, 2016). Recolher materiais naturais e construir casinhas mostrou-se um bom caminho para nos conectarmos ao grupo tão diverso e colher informações acerca do lugar, do modo de vida, das relações. As crianças contavam espontaneamente sobre seu cotidiano, explicitavam o grau de parentesco entre elas, falavam de suas famílias.

Figura 4- Crianças fazendo casinhas com materiais naturais na Escola do Acampamento do MST, no município de São Joaquim de Bicas (MG)



Fonte: acervo do Coletivo Geral Infâncias (2019)

Mesmo se apropriando rapidamente da atividade e deixando a imaginação e a criatividade fluírem, as crianças frequentemente lembravam umas às outras as regras das professoras, como a de não subir nas árvores. Demonstraram um repertório restrito e escolarizado de brincadeiras, mas com pouco estímulo nosso fizeram lindas construções utilizando materiais que antes não consideravam brinquedos – gravetos, flores, folhas, barbante.

Foi possível perceber que o espaço da escola era o espaço próprio da infância. Suas regras e códigos, mais do que a cultura e o fazer da comunidade, ditavam o brincar e o agir das crianças. Havia ali, no entanto, desejo e espaço para a ampliação do brincar, para um aprofundamento da relação das crianças com o entorno e a natureza. Em conversa com professoras, soubemos que os profissionais da escola não eram da comunidade e que aquela, ainda que localizada em um acampamento do MST, não era uma escola rural, seguindo os mesmos preceitos, conteúdos e políticas das escolas urbanas da região.

Entendemos que uma atuação mais próxima das crianças, tendo-as como guias, abriria a possibilidade de um trabalho com a comunidade, colocando a infância no centro e construindo ações afirmativas de apropriação da cultura, do espaço e de aproximação com a cultura da infância e com a natureza. Isso fortalece os vínculos comunitários

e promove o conhecimento das necessidades e das potencialidades dos moradores do acampamento, possibilitando ações mais assertivas e efetivas.

Aprendemos com Freire (2007) que quando o educador impõe sua visão de mundo e desconsidera o contexto do educando não é possível que a educação seja para a autonomia. O indivíduo precisa ter liberdade e abertura para a reconstrução do que lhe é ensinado, e, com relação ao processo de aprendizagem das crianças, o papel do adulto é criar as possibilidades para que isso aconteça. No caso das duas comunidades, encontramos ações que desconsideravam o contexto e as necessidades de seus moradores e, especialmente, das crianças. Os adultos tinham a intenção de oferecer o brincar como instrumento de silenciamento, não o reconhecendo como uma forma de discurso.

Legitimar a criança como sujeito e como ator político pressupõe valorizar sua linguagem primordial, que é o brincar, e escutá-la de fato. Oferecendo materiais potentes e presença, o adulto reconhece a autonomia da criança na brincadeira e cria para ela um campo possível de construção, um lugar legítimo de fala. Dessa forma, é possível que a criança se torne parte das decisões, da formulação de diretrizes e das práticas comunitárias em seu território, contribuindo para o fortalecimento das ações políticas locais.

4. As crianças e a noção dos direitos garantidos

Ainda que se insista na ideia de reparação dos danos de desastres, tornou-se claro para nós a impossibilidade de reparação às famílias de tudo o que lhes foi tirado. Também não concebemos a possibilidade de reconstrução da paisagem local a partir de suas memórias. Tendo visto com os nossos próprios olhos, aquela paisagem foi colocada na condição de passado, entre a manhã e a tarde daquele dia 25 de janeiro de 2019.

Assim como as águas do rio, os lugares e as paisagens foram embora, percorrendo um caminho sem volta e avassalador, dado pela lama grudenta. Milton Santos (2000) define território como “aquele que se estabelece a partir da utilização a ele atribuída e das relações sociais que o compõem, atribuindo um caráter dinâmico à categoria” (p. 121). No território de Parque da Cachoeira, foram construídas relações afetivas por meio das quais os moradores se constituíram como sujeitos, compondo a vida cotidiana e ressignificando-a nos mais diversos encontros. Retomar essa noção espacial nos

ajuda a compreender dimensões simbólicas da perda que ultrapassam a materialidade objetivamente incorporada nos estudos sobre reparação e que são elementos centrais na construção da noção de territorialidade das pessoas e de suas relações de pertencimento (PAVAN, 2009).

Acreditamos que o direito das crianças e o debate da infância passam invariavelmente pelo território, pois seus sentidos e significados são revelados na dimensão local, na medida em que nos aproximamos das comunidades em questão. O trecho abaixo nos auxilia a pensar tais relações, presentes no cenário de urgência de Parque da Cachoeira.

Diante dessa enxurrada de estímulos, poucas foram as crianças que tivemos a oportunidade de nos aproximar e brincarmos juntas. Embora estivéssemos desejosas de um momento de escuta e de estabelecer conexões com as crianças e suas famílias, prevalecia uma **abordagem assistencialista e com pouca interlocução com as necessidades** dos moradores. Conversando mais tarde com responsáveis pela ONG que acompanhávamos, foi-nos informado que **aquele quadro** não se desenhara nos demais dias, e que se tratava de uma ação potencializada pela presença de alguns voluntários recém-chegados ao local. De todo modo, ao entardecer, nos entreolhamos cansadas, perplexas e frustradas com o **descompasso das ações** (Registro da Experiência no Parque da Cachoeira, 2019, grifo nosso).

Ainda que o relato denote que os moradores estivessem sendo assistidos de alguma forma, também indica o modo como historicamente materializamos a garantia dos direitos da população no Brasil. Em geral, nas políticas públicas, não há processos de escuta do cidadão, o que faz com que as necessidades sejam determinadas por quem está distante dos territórios e que o trabalho seja feito de forma isolada, sem uma coordenação que integre o cidadão, que está na ponta.

Antunes-Rocha *et al.* (2020), com base no depoimento de adultos pertencentes a uma comunidade escolar de Brumadinho, apontam que “o atendimento, com foco na dimensão afetiva, dificultou o trabalho no sentido de trazer a discussão do rompimento como um evento para além da perspectiva traumática” (p. 19). Zhouri *et al.* (2017) definem esse processo como política das afetações, em que os atingidos são submetidos a processos de sociabilidade forçada, dados por demandas políticas e burocráticas, que acabam por tolher formas próprias de elaborar e codificar os modos de reconstruir a vida. Em uma sociedade adultocêntrica, podemos imaginar como esse lugar de elaboração e construção crítica, coletiva e social do vivido é ainda mais inviabilizado para as crianças.

Frente a uma situação emergencial, tais lacunas ficam evidentes, reforçando nosso incômodo sobre as demais instituições da sociedade civil presentes. Durante as oito horas que passamos no Parque da Cachoeira, dezenas de entidades de várias regiões do país, e até mesmo financiadas por instituições religiosas estrangeiras, passaram pelo local. Descarregaram doações como em entregas *delivery*, brincaram, rodaram no campo com seus colaboradores e foram embora com a satisfação estampada em seus rostos.

Quando o foco são as crianças, o frenetismo assistencialista perpassa outros elementos na medida em que se acredita que as crianças são mais fáceis de ganhar a confiança. Diante de situações mais críticas, percebemos que há um silenciamento ainda mais contundente desses sujeitos, mesmo que, paradoxalmente, tornem-se alvos de preocupação, atenção e zelo. No desejo generalizado de preservação do que se considera próprio da infância – a inocência e a alegria, onde não há espaço para a autonomia, a autoria, e menos ainda para uma vivência real e autêntica dos sentimentos –, as crianças vão sendo colocadas na posição de objetos.

O artigo 227 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) traz a definição da lei acerca dos direitos da criança:

Artigo 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Segundo o documento, a família, a sociedade e o Estado são os responsáveis por assegurar os direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens. A ordem – família, seguida por sociedade e, por último, Estado – não é aleatória, uma vez que às famílias é delegado, com exclusividade, o papel pela garantia dos direitos das crianças. Tradicionalmente, o que acontece é o aparecimento do Estado somente nos casos de ausência da família. Destaca-se, também, que a expressão “absoluta prioridade” aparece uma única vez em todo o texto constitucional. Ainda que crianças, adolescentes e jovens sejam o único grupo considerado como merecedor do termo, o que vemos na sociedade é a ausência da escuta desses sujeitos e sua invisibilidade.

O parágrafo único do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que a garantia de prioridade compreende, entre outros fatores, “a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias” (BRASIL, 1990). O termo cuidado é inicialmente citado no artigo 18-A do ECA:

Artigo 18-A – A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante (...) pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (BRASIL, 1990).

Os textos de base legal se constituem como outro canal sobre essa concepção de infância forjada, o que significa dizer que também na lei as crianças ocupam lugar de objeto. Conforme essa representação, as crianças são colocadas na posição de receptoras de cuidado e de proteção, como se tais dimensões pouco implicassem a interação e participação das crianças. Na contramão dessa compreensão, pesquisas recentes vêm destacando as crianças como agentes do cuidado de si e do próximo em contextos diversos de vulnerabilidade (COLONNA, 2012; HUNLETH, 2017; GOMES, 2019).

Acreditamos que, no escopo dos direitos, deve haver espaço para o sujeito-criança em práticas que estimulem a autonomia, inclusive em contextos de desastre. Em uma política intersetorial para a garantia dos direitos das crianças, deve-se considerar as redes de apoio e suporte que se formam cotidianamente nos territórios. Tais redes são igualmente redes de proteção e cuidado das crianças, com potencial de serem fortalecidas em momentos de desastres e crises (ORTIZ LÓPEZ, 2020). Como veremos, a presença da escola no acampamento em São Joaquim de Bicas é um exemplo relevante disso, onde a mobilização social na busca pelos direitos das crianças à educação provocou diversos atores do território, incluindo o poder público, possibilitando o acesso.

Nesse sentido, é importante demarcar a centralidade das famílias para a efetivação dessas redes, visto que considerar a perspectiva das crianças passa invariavelmente por levar em conta as famílias que as protegem. No caso do desastre em questão, sofrimento e luto atravessavam a relação das famílias com a atividade mineradora, de forma que nos questionamos sobre as ferramentas de escuta e acolhimento dessas famílias. A chamada indústria da tragédia minora as relações sociais locais e desconsidera peculiaridades e sensibilidades do sofrimento familiar.

O fato de analisarmos a importância do caráter experiencial da tragédia denota que estamos diante de tensões, uma vez que, como os direitos garantidos em lei, as regras, as normas e os acordos gerados como consequência do desastre tendem a desconsiderar os sujeitos como únicos, com demandas distintas e variadas. Nossa breve aproximação das comunidades de Parque da Cachoeira e São Joaquim de Bicas jogou luz sobre esses aspectos e nos revelou como os direitos devem ser construídos a partir da realidade que se faz no chão das comunidades, para além de um aparato legal anteriormente formado.

5. A infância em contexto e os processos de mobilização social

Para nossa surpresa, o final do dia se mostrou muito rico. Tivemos a oportunidade de acompanhar a assembleia junto à comunidade, da qual participaram moradores atingidos, lideranças comunitárias e representantes da Defensoria Pública, dos Ministérios Públicos Estadual e Federal, do Movimento dos Atingidos por Barragens, da mineradora Vale, dentre outros. Enquanto algumas crianças brincavam, outras se assentavam junto às suas famílias que assistiam representantes dessa luta fazerem reverberar depoimentos sobre a tragédia e manifestações de repúdio. Nesse momento, o espaço iluminou, finalmente, a dor vivida por aquela comunidade, que poderia ser dita por suas próprias vozes (Registro da Experiência no Parque da Cachoeira, 2019).

No fim do dia de nossa visita ao Parque da Cachoeira, tivemos a oportunidade de acompanhar a realização de uma assembleia junto à comunidade. Poucos foram os grupos das ONGs que mais cedo preenchem o campo de futebol que ficaram para o momento. Para dar início à reunião, foi solicitado que os brinquedos infláveis fossem deslocados, a fim de que o barulho das crianças brincando não atrapalhasse o debate.

Esse momento evidenciou muitas das questões que permeiam o contexto de comunidades rurais, como a do Parque da Cachoeira. Os moradores falavam sobre como a tragédia destruiu vidas, casas e hortas, comprometendo o sustento de muitas famílias que ali sobrevivem da agricultura, da pesca, do comércio promovido pelo turismo da região. Sem moradia e sem renda garantida, muitos choravam suas perdas em público, em uma espécie de luto coletivo que se misturava aos pedidos por justiça.

Na ocasião, o representante do Ministério Público insistia para que os atingidos não aceitassem acordos individuais propostos pela mineradora, mas assinassem acordos coletivos, reforçando o poder da mobilização da comunidade.

Figura 5- Assembleia no Parque da Cachoeira (Brumadinho-MG)



Fonte: acervo do Coletivo Geral Infâncias (2019)

A tentativa de silenciamento das crianças brincando na assembleia é reflexo do lugar atribuído a elas quando o assunto é política. Contudo, em contraposição a uma abordagem da infância focada na criança como sujeito isolado, o campo dos Estudos da Infância tem apontado a importância de pensá-las nas relações com os demais, seus pares e as outras gerações (ALANEN, 2009). Assim, a luta pela escuta das crianças e pela realização de seus direitos caminha lado a lado com a luta pelos direitos da comunidade que as cerca, pela transformação de um modo de exploração que destrói vidas.

Estudos como o de Pavan (2009), que escutou crianças atingidas pelas chuvas na região serrana do estado do Rio de Janeiro, em 2007, por meio de desenhos, reforçam como elas elaboram o desastre não somente por suas perdas materiais, mas também por aspectos simbólicos relacionados à representação que a moradia possui, no sentido de proteção, familiaridade e pertencimento. Destaca-se, ainda, a compreensão da dimensão coletiva do vivido, o que reforça a importância de envolvê-las nas práticas de esclarecimento das medidas de reparação aos danos sofridos.

No debate sobre a participação das crianças na política, prevalece a dicotomia entre a proteção e uma indiferença histórica, de modo que a compreensão da criança enquanto sujeito político segue distante da realidade do presente (QVORTRUP, 2010). Em resposta a uma de nossas tentativas de nos conectar com as histórias da comunidade de Parque da Cachoeira, ao perguntar a um jovem sobre como era a vida por ali, ele nos afirmou: “É muito tranquila. Estou aqui desde que nasci, tem 18 anos. Vou à escola. Mas o nosso lazer era o rio e o campo. O rio acabou. O campo tá sendo isso aí” (Registro da Experiência no Parque da Cachoeira, 2019). A constatação de uma falência do lazer, por meio da transformação do rio e do campo, é uma das consequências do desastre. Para além do lazer, ao se referir à escola, revela o comprometimento de uma rotina de socialização. Contudo, nem sempre suas perspectivas são consideradas na avaliação dos impactos do desastre.

Ortiz López (2020) aponta como a escuta de crianças se torna um protocolo de participação em eventos pela reparação, enquanto que seus desejos são ignorados, desvelando as relações desiguais de poder por trás desses processos. Por sua vez, o trabalho de iniciativas da sociedade civil, apoiados na retórica caritativa, figura as crianças como imagens de campanhas de solidariedade, atribuindo a elas o papel de objeto de política ao invés de sujeito de uma reivindicação social e política. “Desse modo, essas ações fornecem um modo de tratar as crianças pautado tanto pela subordinação do seu reconhecimento como ‘dependente’ ao da família atingida, como o de qualificar as crianças dentro de uma relação de assistência, e não como sujeito de direitos” (ORTIZ LÓPEZ, 2020, p. 169).

Em ambas as experiências, no Parque da Cachoeira e na escola do acampamento, observamos uma tentativa de separar crianças e famílias (adultos) em grupos distintos nos momentos de discussão e elaboração do desastre. Isso reforça que há muito a se avançar na reflexão sobre as possibilidades de escuta e participação das crianças no processo de luta e mobilização política das comunidades atingidas. Um caminho possível encontra-se na articulação entre a rede de suporte a crianças e jovens e a mobilização social na busca por direitos, na qual as famílias assumem papel fundamental nesse processo de integração (GOUVÊA *et al.*, 2019). Nesse sentido, retomamos a história da criação da escola do acampamento a fim de elucidar tal argumento.

O acampamento visitado teve sua origem durante a Jornada Nacional de Lutas, promovida pelo MST, em 2017. O terreno pertencia anteriormente a uma mineradora

falida. A ocupação foi, portanto, uma estratégia de resistência comunitária diante das violações ambientais realizadas pela atividade exploratória na região.

O MST atua no território nacional há mais de 35 anos e tem experimentado um processo de reconhecimento do sujeito criança como parte da luta das famílias, o que resultou na criação de espaços coletivos para se pensar e promover a infância. Entre eles, encontram-se investimentos na educação escolar, como no caso das crianças infantis, voltadas para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e embasadas em uma pedagogia alternativa que expressa as raízes do movimento (CALDART, 2012). O MST tem, ainda, promovido espaços de debate, deliberação e produção cultural para as crianças, trabalhando o protagonismo infantil a partir dos princípios da coletividade, do cuidado e dos direitos ao brincar, à provisão e à participação (GOUVÊA *et al.*, 2019).

Como continuidade da luta, a escola surgiu no acampamento como resultado de um processo de mobilização dos assentados. Por essa razão, ela está inserida no terreno do acampamento, sem apresentar barreiras físicas às demais construções da comunidade. Considerando os desafios burocráticos, a forma como a escola conseguiu se organizar institucionalmente resultou em seu enquadramento como um anexo a outra escola da rede estadual, pertencente ao município de Ibirité. Segundo as professoras, isso acabou por distanciá-las das estratégias pedagógicas de uma escola do campo, conforme é possível conferir nas demais escolas do movimento. Isso explica em parte o distanciamento entre a comunidade escolar e as famílias, bem como as diferentes formas de se relacionar com o espaço, como ficou claro quando, em nossa visita, as professoras insistiam para que as crianças não subissem nas árvores, com receio de que pudessem se machucar.

Manifestações como a assembleia no Parque da Cachoeira e o processo de luta do MST na construção do acampamento e na implementação da escola são exemplos que nos apontam para a importância da mobilização comunitária na busca pela justiça, pelo reconhecimento dos atingidos e pela punição dos responsáveis por reproduzir a lógica de que o lucro vale mais do que as vidas. Sem dúvidas, acreditamos que essa busca passa por uma construção coletiva de uma agenda de políticas para que o mesmo desastre não se repita. Resta o desafio, de todo modo, em buscar estratégias para que as crianças sejam reconhecidas enquanto sujeitos políticos nesses percursos.

6. Considerações finais

A caminho, no ônibus da ONG, nos demos conta de que um Coletivo e uma Casa de Brincar realmente são muito necessários. Cabe-nos tensionar as diversas visões de infância que se contrapõem, e colaborar para uma desconstrução desse imaginário social, a fim de que outras formas de estar com as crianças sejam possíveis. Nesse sentido, criar parcerias com outros atores sociais, como a universidade e o aparato público, faz-se urgente, reunindo a formação crítica e analítica, bem como dialogando com o sistema de proteção integral à criança existente (Registro da Experiência no Parque da Cachoeira, 2019).

As tragédias recentes associadas à mineração trazem luz à importância do respeito aos sujeitos, aos seus territórios e às suas condições de vida. Ao pensarmos o tema da infância nos contextos de desastre, acabamos por refletir sobre nosso papel como adultos perante as crianças. Enquanto insistirmos em formas de silenciamento desses sujeitos, estaremos longe de processos mais democráticos, que promovem cidadania e buscam a promoção da vida.

Este artigo teve como objetivo trazer alguns apontamentos a partir dos relatos de experiências com crianças atingidas pelo contexto do rompimento da barragem da Mina de Córrego do Feijão, em Brumadinho (MG). Entendemos que nossas breves experiências no bairro rural do Parque da Cachoeira (Brumadinho-MG) e na escola do acampamento do MST (São Joaquim de Bicas-MG) não são suficientes para tirar conclusões sobre o impacto do desastre nas infâncias que ali habitam. Contudo, em diálogo com o campo dos Estudos da Infância, foi possível perceber elementos que se reproduzem no que tange ao silenciamento das crianças e à sua invisibilidade enquanto sujeitos e atores políticos.

Ambas as experiências revelaram um desconhecimento dos adultos em como escutar e se relacionar com as crianças que, a seu modo, compunham o cenário do desastre. Seja a partir da oferta massiva de brinquedos para distração ou do estabelecimento de normas escolares pré-concebidas, os registros apontaram para a dificuldade em reconhecer o livre brincar como linguagem primordial da criança e em estabelecer formas de diálogo mais sensíveis ao momento que viviam.

Paralelamente, observamos que o conjunto de normativas em nossa Constituição Federal pouco dialoga com a realidade vivida pelas infâncias dos territórios. Além disso, o processo legítimo de luta pelos direitos das crianças não necessariamente é

contemplado pelas políticas públicas. A exclusão das crianças dos espaços e processos decisórios no que se refere à elaboração de políticas direcionadas ao seu bem-estar contribui, portanto, com esse descolamento.

Para reverter essa lógica, é preciso sensibilizar-se e compreender as crianças em sua subjetividade e enquanto sujeitos legítimos de fala, de luta e de deliberação. Isso significa incluí-las não somente nos processos participativos já previstos institucionalmente, mas também nos espaços de escuta construídos a partir da mobilização social. A parceria entre as comunidades e os movimentos sociais nos aponta caminhos possíveis para essa construção. Para além dessa experiência, estudos como o de Antunes-Rocha *et al.* (2020) indicam as possibilidades de reconhecer, também, a escola como território de articulação, conexão e mobilização para a construção de um projeto de vida na região, do qual a própria população (incluímos aqui as crianças) atingida possa ser protagonista de ações de reconstrução de seus modos de vida.

Referências

- ALANEN, L. Generational Order. In: QVORTRUP, J. *et al.* (Org.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- AMRI, A. *et al.* Bridging the divide between studies on disaster risk reduction education and child-centred disaster risk reduction: a critical review. *Children's Geographies*, v. 16, n. 3, p. 239-251, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1358448>. Acesso em: 8 maio 2021.
- ANM – Agência Nacional de Mineração. *Relatório Anual de Segurança de Barragens de Mineração*. Brasília: 2019. Disponível em: <http://www.anm.gov.br/assuntos/barragens/relatorios-anuais-de-seguranca-da-barragens-de-mineracao-1/relatorio-anual-gsbm-2019-v-final>. Acesso em: 14 maio 2020.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HUNZICKER, A. C.; FANTINEL, L. M.. O rompimento da barragem B1 da Mina Córrego do Feijão e os desafios para a educação. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 72, n. 2, p. 17-21, 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 maio 2020.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- COLONNA, E. "Eu é que fico com a minha irmã": Vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. 358 p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho. Portugal, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20793>. Acesso em: 25 maio 2020.
- CUNHA, L. *Um dia, Um rio*. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2016.
- DOLTO, F. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DOLTO, F. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FACEBOOK Connectivity Lab and Center for International Earth Science Information Network – CIESIN – Columbia University. 2016. High Resolution Settlement Layer (HRS�). Source imagery for HRS�© 2016 DigitalGlobe. Acesso em: 11 maio 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREUD, S. Luto e melancolia (1917). In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1986. v. IX.

FRIEDMANN, A. *Infâncias sem fronteiras: interlocução entre História, Educação e outras áreas do conhecimento*. [s.l.]: Academia, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/42669068/Inf%C3%A2ncias_sem_fronteras_interlocu%C3%A7%C3%A3o_entre_hist%C3%B3ria_educa%C3%A7%C3%A3o_e_outras_%C3%A9reas_de_conhecimento. Acesso em: 14 maio 2020.

GAFFNEY, D. A. The aftermath of disaster: children in crisis. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, v. 62, n.8, p. 1001-1016, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jclp.20285> Acesso em: 7 abril 2021.

GOMES, A. R. *Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral*. 2019. 253 p. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32683>. Acesso em: 25 maio 2020.

GOUVÊA, M. C. *et al.* O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. In: *Revista Sociedad e Infancias*, 3, 21-63, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.5209/soci.63525>. Acesso em: 8 maio 2020.

HUNLETH, J. *Children as caregivers: the global fight against tuberculosis and HIV in Zambia*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Áreas urbanizadas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ORTIZ LÓPEZ, D. S. *O Bento das crianças: o (re)fazer da vida após o rompimento da barragem de Fundão em Mariana (MG)*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas (SP), 2020.

PAVAN, B. O Olhar da criança sobre o desastre: uma análise baseada em desenhos. In: VALENCIO, N *et al.* (Org.). *Sociologia dos desastres: construção, interfaces e perspectivas no Brasil*. São Carlos: RiMa Editora, 2009. p. 96-106.

PIORSKI, G. *Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

QVORTRUP, J. Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2020.

SANTOS, M. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 128 p.

VELÁZQUEZ, E. T. Participación infantil en la Costa de Chiapas durante el desastre por terremoto nocturno del 7 de septiembre del 2017 y en la reconstrucción con bibliotecas. *Soc. Infanc.*, v. 3, p. 83-113, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63404> Acesso em: 4 maio 2021.

ZHOURI, A. *et al.* "The rio Doce mining disaster in Brazil: between policies of reparation and the politics of affectation". *Vibrant*, Dossier Mining, Violence, Resistance, v. 14, n. 2, 2017.