

ESTRUTURA DO PROJETO DE PESQUISA

1. Título:

INFÂNCIAS NA DIVERSIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA LEGAL MATOGROSSENSE

2. Área (s)/Linha (s) de Pesquisa contempladas (homologadas no CONEPE):

Educação e Diversidade

3. Resumo (no máximo 300 palavras):

Os sentidos que constituem os modos de ser criança no campo ou nas aldeias devem ser considerados a partir do olhar de que estes são sujeitos de direitos e configura-se nos modos diversos de infâncias em diferentes contextos educativos. Para conhecer estes espaços e constituir um campo dialógico, analisar os sentidos de vida, as culturas e os modos de educação, propomos uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico e preceitos dialéticos, envolvendo etapas inter-relacionadas e olhares específicos no diálogo com os sujeitos e interlocutores teóricos.

4. Palavras chave (no mínimo 3; no máximo 5):

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE DE INFÂNCIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS

5. Introdução:

Os sentidos que constituem os modos de ser criança no campo ou nas aldeias devem ser considerados a partir do olhar de que estes são sujeitos de direitos constitucionais em nosso país e, deste modo, configura-se possibilidades de viver as infâncias nas diversas relações educativas e nos diferentes contextos educativos. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer estes espaços para constituir um campo

dialógico e analisar os sentidos de vida, as culturas e os modos de educação destas crianças.

O Grupo de Pesquisa “Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense” (UNEMAT/Sinop, CNPQ) instituído em 2005, cujos proponentes do presente projeto de pesquisa são integrantes, tem realizado pesquisas e participado da construção de políticas para o atendimento das populações do campo e da floresta, destacadamente em relação a formação de professores, na execução do curso de Pedagogia para Educadores do Campo oferecido em Sinop em parceria com a Capes através do PARFOR. A aproximação do pesquisador-coordenador do presente projeto de pesquisa com este universo vem se construindo desde 2003, onde inicialmente foram ministradas disciplinas no curso de formação de professores indígenas (Terceiro Grau Indígena/UNEMAT) e, posteriormente, como professor integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em diferentes contextos (GEPIED), da Faculdade de Educação da UFG, onde foram aprofundados os estudos sobre a história da infância no Brasil. Estes estudos resultaram na elaboração da tese “A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação” (ZOIA, UFG, 2009).

Cabe ressaltar que três integrantes do grupo fazem parte do corpo docente do mestrado em Educação da Unemat, dois na linha de pesquisa Educação e Diversidade e uma em Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, com orientandos pesquisando infâncias indígenas e campo, estendendo o campo de pesquisa para: Juara, Peixoto de Azevedo, Matupá, Guarantã do Norte, Cláudia, Sinop e Nova Mutum. No grupo participam os demais pesquisadores do projeto ora proposto.

Assim, a criança é considerada um ser histórico. O seu desenvolvimento e papéis sociais dependem das condições de vida a que ela participa, ao meio social e cultural de sua família e de seu grupo, bem como de outros contextos educativos que integra. A criança indígena e a criança do campo possuem modos de conviver com seus grupos culturais que são específicos e precisam ser respeitados. Como afirma Barbosa,

o conceito de infância é uma categoria sócio-histórica que delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades. Nesse sentido, tal

conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, vai modificando e transformando os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança. (BARBOSA, 2006, p. 6).

Em relação à educação escolar, a qual estas crianças têm acesso, nos leva a questionar sobre a qualidade de atendimento. Cabe lembrar que nos últimos anos têm se discutido sobre o papel das escolas e também sobre quais seriam as condições de infraestrutura e pedagógicas específicas que essas escolas deveriam possuir. O caminho da educação escolar indígena, por si só não será capaz de resolver os inúmeros problemas enfrentados pelas populações indígenas, mas é percebido por estes povos como uma esperança para a conquista dos seus direitos e de sua terra, tendo como referencial a sua autonomia e a luta para construir as políticas indígenas para a educação escolar que enfatize a valorização dos professores indígenas, de sua cultura e de seus saberes tradicionais. Com relação às escolas do campo a situação não é diferente, a luta por escolas de qualidade, no local onde estas crianças vivem é uma luta que vem se travando para garantir o direito à escola.

É fundamental conhecer de modo sistemático como se desenvolve esta educação, buscar percebê-lo de modo amplo, olhar além do processo que ocorre no âmbito escolar para compreender a educação em diversos contextos. Como aludimos anteriormente, propomos estabelecer olhares de pesquisa para compreender a educação da infância indígena e a infância do campo na região norte de Mato Grosso, no intuito de constituir um campo dialógico com seus interlocutores e contribuir com a elaboração de políticas públicas para o atendimento a estas comunidades.

6. Objetivos Gerais:

Compreender os processos educativos que se estabelecem nos diversos contextos da educação indígena e do campo, bem como as formas de viver as infâncias nas diversidades.

7. Objetivos Específicos:

1. Construir um campo dialógico entre os pesquisadores das universidades envolvidas e os sujeitos indígenas e do campo: crianças, adultos, idosos, em diversos contextos de aprendizagens;
2. Identificar a concepção de infância, de educação e o processo educativo dos povos;
3. Analisar os sentidos de vida para os sujeitos, os valores que organizam os modos de educar as crianças, as expectativas em relação às políticas públicas de atendimento a infância na aldeia e nas escolas do campo;
4. Participar de eventos considerados relevantes para estes povos, afim de compreender seus modos de conviver e educar as crianças;
5. Perceber os espaços de protagonismos infantis nos diferentes contextos;
6. Verificar se as ações desenvolvidas nas escolas estão em conformidade com o proposto na legislação que rege a política pública específica;
7. Contribuir com a consolidação de políticas públicas voltadas para o atendimento das comunidades;
8. Socializar as ações da pesquisa com os sujeitos envolvidos e no ambiente acadêmico.
9. Compreender como estas diversidades se reverberam nos espaços urbanos da cidade de Sinop, bem como nas políticas educacionais do município.

8. Justificativa:

As pesquisas realizadas no doutorado e no Grupo de Pesquisas "Educação e Diversidades no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense" têm mostrado a necessidade de se fazer um estudo mais detalhado da infância indígena e do campo e de como estas vêm sendo atendidas pelas políticas governamentais de nosso país. Nas pesquisas realizadas pelo grupo, conforme pode-se confirmar nas produções, constatamos a (in)visibilidade destas crianças quanto ao atendimento de seus direitos

e também um esquecimento nas pesquisas acadêmicas, as quais tem destinado pouco espaço para as crianças, tanto indígena quanto as que estão no campo.

Com base naquelas pesquisas e entrelaçadas às novas constatações advindas da participação no grupo do mestrado em Educação da Unemat, percebemos a necessidade de investigar a infância, com diferentes olhares e de diversas áreas da ciência. É preciso localizar estas crianças, quem são, como vivem suas infâncias, quais interações constroem e como estão sendo atendidas nas políticas públicas de proteção e de educação. Serão necessárias as constituições de diferentes interlocutores locais, das diversas populações da região Norte do Estado de Mato Grosso, para comporem os “campos dialógicos” (Bakhtin, 1990) da pesquisa. Pois, entendemos que “a educação, como prática social, é condicionada; não se faz no isolamento, mas mediante a influência das forças sociais – condições materiais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas” (BUTTURA, 2005, p. 127). Ou seja, esta se faz a partir de um contexto que é marcado por um conjunto de determinantes e que envolvem interesses diversos. As crianças são portanto, sujeitos protagonistas de suas histórias.

Para compreender a concepção de infância, de educação e o processo educativo destes povos será necessário construir uma relação de profundo respeito a dignidade de suas histórias, despidos de preconceitos e imbuídos de uma certa abertura para o aprender. O que faz sentido para estes sujeitos? Quais são os valores que organizam seus modos de educar as crianças? Quais são as expectativas em relação as políticas públicas de atendimento a infância na aldeia e nas escolas do campo?

9. Resultados Esperados:

Ao final do projeto pretende-se ter construído múltiplos olhares sobre a Infância Indígena e do campo das comunidades da região Norte de Mato Grosso que serão atendidas pela pesquisa. Os mesmos permitirão a sistematização de diversos estudos que vem ao encontro das necessidades e desejos dos sujeitos da pesquisa, ao constituir campos dialógicos com os interlocutores, na especificidade da vida das aldeias e das escolas do campo, considerando as vozes dos diversos sujeitos que

participam e protagonizam as coletividades, tanto escolares como comunitárias. Com isso, será possível visualizar os espaços educativos onde as crianças vivem suas infâncias.

Também teremos construído um banco de dados estatísticos da realidade educacional indígena da referida região. Localizaremos as escolas indígenas e do campo e suas respectivas características socioeconômicas e culturais. Identificaremos cada escola, seu nome, endereço, número de turmas e de estudantes por turma. Questões relativas ao transporte escolar, ao acompanhamento das crianças para as escolas, distância da escola, número de professores e respectivas formações e procedências. Levantamento de demandas educacionais em todos os níveis de ensino. Acredita-se que este banco de dados permitirá outros estudos focalizados na região, nas mais diversas temáticas e áreas do conhecimento, relativas à vida destas populações.

No que diz respeito a formação dos recursos humanos, concordamos primeiramente que, a própria constituição do grupo de pesquisa e extensão como grupo de estudos e em constante (re) formulações, consolidar-se-á no diálogo com outros teóricos e outros sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, pensamos que haverá uma qualificação maior na especificidade da educação destas crianças.

Ao fim da pesquisa consideramos que os artigos produzidos poderão contribuir no atendimento a Lei 11645, como material que poderá ser utilizado nas escolas para promover o ensino da cultura e história indígena desta região.

10. Hipóteses ou Questões Problemas:

Para compreender a concepção de infância, de educação e o processo educativo destes povos será necessário construir uma relação de profundo respeito a dignidade de suas histórias, despidos de preconceitos e imbuídos de uma certa abertura para o aprender. O que faz sentido para estes sujeitos? Quais são os valores que organizam seus modos de educar as crianças? Quais são as expectativas em relação as políticas públicas de atendimento a infância na aldeia e nas escolas do campo?

11. Materiais e Métodos:

A pesquisa encontra-se organicamente vinculada a uma concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Assumindo tal perspectiva, consideramos fundamental relacionar o plano da realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de relações contraditórias, envolvendo a construção, a negação, e a transformação dos fatos, simultaneamente. É necessário ir para além do movimento visível, da representação enquanto fenômeno meramente subjetivo (FRIGOTTO, 1989). Precisamos buscar pela essência do mundo real, no conceito, na consciência, na teoria e na ciência. Reafirmando com Schaff (1995), de que uma visão dialética de pesquisa implica necessariamente o resgate do papel ativo do sujeito no processo do conhecimento e a assunção da premissa de que a fronteira entre o individual e o universal é fluida.

O projeto de pesquisa ora proposto busca envolver etapas inter-relacionadas, entendendo-se que o objeto da pesquisa é algo vivo, portanto, em constante movimento de transformação, materializando-se em experiências sociais acumuladas e em vias de produção, daí ser necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão. Pode-se dizer que a metodologia, além de ampla, deve ser capaz de se estruturar a partir da "natureza" do objeto, promovendo a sua apreensão e compreensão.

O ponto de partida e de chegada em nossa investigação é o "concreto"; o processo de apropriação do objeto implicará, sem dúvida, a crítica, a interpretação e sua avaliação.

Nesse sentido, a pesquisa envolve um processo dialético do conhecimento da realidade, ou seja, a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para uma prática transformadora da realidade, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social.

Destacamos que nenhum método é capaz de exaurir tudo de uma dada realidade, reconhecendo-se o caráter de provisoriedade, relatividade e parcialidade do conhecimento científico diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais. Neste sentido, buscamos compreender e revelar o processo de desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. Com isso, afirmamos, concordando com

Frigotto (1989), que nossa pesquisa se constitui em importante instrumento mediador do conhecimento, estando voltada à superação do pensamento e de certas práticas hegemônicas existentes. Busca-se, portanto, uma ruptura com a visão tradicional de pesquisa, cujos métodos de investigação têm-se mostrado lineares, a-históricos, pautados em um conceito de "harmonia e rigidez". Apontando para a perspectiva de ruptura de certas "práticas", certamente não defendemos a posição ingênua de que a pesquisa seja autossuficiente como fator de mudança da realidade. Entende-se que seus resultados podem servir para a constituição de futuros projetos de transformação, na medida em que vários procedimentos e informações-dados da pesquisa podem servir para a compreensão e análise do movimento do real para além daquilo que ele aparenta. Acredita-se que algumas escolhas quanto às políticas públicas ou práticas educativas, podem ser melhor conhecidas e reestruturadas, o que demonstra a importância de constituirmos uma releitura sobre a neutralidade científica (JAPIASSÚ, 1994).

É preciso uma postura metodológica dinâmica para analisar a Educação da Infância no Norte do Estado de Mato Grosso, sua história, a constituição de políticas públicas, as concepções que as permeiam, bem como, os processos e práticas educativas em diferentes contextos. Além da constituição de dados de natureza quantitativa, serão priorizadas análises qualitativas, buscando-se imprimir uma articulação constante e dinâmica entre os dados e a realidade educacional e formativa.

Caminhando nessa direção propomos uma pesquisa qualitativa ancorada em estudos de caso com uma abordagem etnográfica envolvendo diversos instrumentos para a construção dos dados de pesquisa, tais como: entrevistas, observações e relatos orais, sendo utilizado o gravador, filmagens e o diário de campo para estes registros. Estamos cientes da observação dos princípios éticos da pesquisa com a elaboração de convites aos participantes com termos de consentimento livre e esclarecidos, bem como da necessidade de devolutiva e socialização dos resultados obtidos. As análises serão produzidas a partir de uma interpretação sócio-histórica construídas nos encontros semanais de estudos e discussões dos dados da pesquisa.

A pesquisa propõe para **coleta de informações e construção de dados:**

1. **Análise documental, levantamento e leitura da legislação pertinente à**

temática - Constituição Brasileira, LDB Nacional, Constituição dos Municípios/ Leis Orgânicas, Produções Normativas dos Conselhos Municipais de Educação (quando o município contar com Conselho), Estatuto da Criança e do Adolescente; documentos dos direitos da criança e do adolescente dos Conselhos Tutelares; Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação; além de outros documentos produzidos pela Secretaria Estadual e pelas Secretarias Municipais de Educação.

2. **Participação de informantes:** membros das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, pessoas das Secretarias de Educação que tratam especificamente da educação de crianças indígenas e do campo. As informações deverão ser obtidas através de **guia de coleta de dados**, os quais serão enviados aos participantes previamente, com a finalidade de elaborar um primeiro mapeamento do atendimento a esta demanda pelos municípios da referida região, posteriormente realizar-se-á visitas aos municípios para a coleta dos dados.
3. **Observações e Entrevistas:** observar as comunidades a serem pesquisadas em diferentes contextos de aprendizagens; constituir um “diário de campo” para registrar as observações e análises preliminares; realizar entrevistas com os responsáveis pela educação indígena e do campo de cada município da região de abrangência da pesquisa, com líderes das comunidades; professores das escolas; dialogar com as crianças.
4. **Sistematização e Análise dos dados:** será desenvolvida durante os encontros semanais com os demais participantes do projeto e haverá um momento de socialização das reflexões com possibilidade de publicações.
5. **Onde:** para execução da pesquisa elencamos as comunidades indígenas Munduruku (Juara), Terena (matupá e Peixoto de Azevedo), e as escolas do campo de Nova Mutum, Garantã do Norte, Claudia e Sinop. A escolha por essas comunidades deve-se à intenção de comungar a pesquisa às ações dos mestrados e das pesquisas que temos em andamento nestes espaços.

12. Referencial Teórico:

Infâncias e DIVERSIDADE

As crianças indígenas aprendem os conhecimentos sobre a natureza, os costumes, as crenças e as técnicas, em atividades rotineiras nas quais estão reunidas habilidades corporais e a capacidade lingüística (ALMEIDA, 2010, p. 123).

Os sentidos que constituem os modos de ser criança nas comunidades indígenas, considerados sujeitos de direitos constitucionais em nosso país, configuram as possibilidades de viver as infâncias nas relações educativas, em diversos contextos da Amazônia Legal Mato-grossense, numa aproximação com as diferentes etnias. Nesse sentido, a pesquisa com as comunidades indígenas da região norte de MT, permite constituir um campo dialógico com seus sujeitos e analisar os sentidos de vida, as culturas e os modos de educação de seus filhos.

As crianças expressam seu modo de compreender o mundo também através das suas brincadeiras. Mesmo pequenas e inexperientes, elas não deixam de compreender o que se passa com o seu povo e revivem nas brincadeiras a sua história. Através das brincadeiras podem recriar o seu mundo, não apenas como uma fantasia, mas também como uma encenação da vida real. É neste sentido, a afirmação de Vigotski, de que “Para resolver esta tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1989, p. 106). O brinquedo e o brincar aparecem nas atividades das crianças como uma forma de atender os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, na brincadeira a criança pode se apresentar como maior do que realmente é. Ou ainda como apresentado na epígrafe deste texto, são nas atividades rotineiras que as crianças vão assimilando os conhecimentos e costumes característicos de seu povo.

Pelas brincadeiras, principal atividade da criança (VYGOTSKY, 2004), ela é capaz de ir além da realidade imediata e refletir sobre esta realidade. Luria (1986, p. 13) afirma que “o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações” e este exercício é iniciado na ação lúdica da criança.

Para Almeida (2010, p. 133), “Nas sociedades indígenas os jogos e as brincadeiras tradicionais estão relacionados à cosmologia que orienta seu modus vivendi [modo de vida] e sua visão de mundo”. Para a autora (Ibid.), “As brincadeiras são formas lúdicas de apreensão da

realidade que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura”

Vários estudiosos já se debruçaram sobre a importância das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. Dentre muitos podemos citar Vigotski (1989, 2003, 2004), Wallon (1975), Leontiev (2004; 2006), Elkonin (1998), Barbosa (1997, 2006), os quais discutem a função da brincadeira no desenvolvimento infantil, afirmando que são nesses momentos que a criança tem a possibilidade de experimentar e participar das diversas situações que envolvem discussões, criação e aceitação de regras, convenções e valores sociais. São através dessas interações que as crianças vão promovendo suas aprendizagens e desenvolvendo as habilidades.

Através da brincadeira a criança tem a possibilidade de se apropriar do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível no seu atual estágio de desenvolvimento. Portanto, a brincadeira não é instintiva para a criança. É uma forma objetiva de se apropriar do mundo dos adultos através da imaginação e da fantasia que tornam possíveis para as crianças realizar as atividades desenvolvidas pelos adultos. A imaginação e a fantasia desempenham o papel de fazer a aproximação do mundo infantil com o mundo adulto.

É neste sentido que vamos encontrar as palavras de Leontiev (2006) quando, elegendo a brincadeira como sendo a atividade principal da criança em idade pré-escolar, assim define o *status* desta atividade:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento da criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro do qual se desenvolvem os processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Por meio das brincadeiras as crianças ampliam seu universo de ação, proporcionando um grande impulso em seu desenvolvimento psicológico e também motor.

As crianças, através de suas atividades típicas do seu mundo infantil, recriam o universo do adulto, não apenas por imitação, mas como forma de crescimento, de projetar-se para adiante do lugar em que se encontram para buscar a superação de seu estágio inicial. O universo infantil é quantitativo e qualitativamente diferente do universo adulto e merece ser estudado, pois assim

nos ajudará a compreender o seu processo de formação e de desenvolvimento.

A brincadeira provoca “revoluções” no desenvolvimento da criança. Segundo Leontiev (2006), a criança é movida em seu cotidiano pela realidade objetiva e não se deixa dominar pela fantasia na qual estava envolvida durante a realização da brincadeira. Mediada pela brincadeira a criança amplia seu horizonte de desenvolvimento, sendo possível para ela extrapolar os próprios limites de seu corpo através do uso da imaginação, sendo capaz de montar seu cavalo num cabo de vassoura, dirigir um ônibus nos galhos de uma árvore, enfim, tudo se torna possível no seu mundo de faz-de-conta. É também neste sentido que Vigotski (1989, p. 117) afirma que o brinquedo “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação”.

Entendemos que o brincar infantil vai além do momento do jogo, do brinquedo ou da brincadeira, ele desempenha um papel importante no desenvolvimento do pensamento da criança. Para Leontiev (2006) a brincadeira é a principal atividade da criança nesta faixa etária e costuma ser uma estratégia pedagógica importante nesse estágio do desenvolvimento infantil.

Como ressaltam Fassheber, Freitag e Ferreira (2010, p. 142),

A não violência e o jogo limpo, pelo menos no plano ideal, passam a ser os sentimentos cada vez mais difundidos e dominantes, dada a difusão do autocontrole das emoções. É claro, não estamos querendo dizer que as emoções são sempre controladas em um ideal.

Entre as diversas atividades realizadas pelas crianças da aldeia, no momento da pesquisa, está o projeto “Índio Marceneiro”, no qual encontramos as crianças fabricando diversos tipos de brinquedos numa pequena marcenaria instalada na aldeia. Neste espaço, enquanto as crianças maiores mediam o pedaço de madeira que iriam ocupar no objeto que estavam construindo, percebemos que outras crianças menores observavam tudo atentamente na tentativa de compreender o processo de produção dos brinquedos que ali estava se desenvolvendo diante de seus olhos atentos.

Neste ambiente de aprendizado, sob a supervisão de um adulto (professor), as crianças têm a liberdade de criar diversos objetos, construir seus brinquedos, tais como casinhas, cadeiras, carrinhos, entre outros: “O Eu que importa é aquele que existe sempre [...]. Não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado” (LARROSA, 2000, p. 09). É nesse sentido que a produção dos brinquedos vai adquirindo significado para as crianças. Os brinquedos passam a

ser resultado de seu trabalho individual e/ou coletivo.

Assim como na marcenaria, na escola a presença de crianças de pouca idade que ainda não frequentam as aulas regularmente, entre as demais, é constante. Pacientemente as crianças menores observam tudo o que está sendo construído pelas demais, mesmo sem participar efetivamente das atividades realizadas pelas maiores. Mesmo assim, conforme observamos durante o processo da pesquisa, as crianças menores parecem estar atentas a tudo o que acontece ao seu redor, mergulhadas no universo dos significados que aos poucos vai sendo desvendados.

Segundo Vigotski (1989) as atividades que são realizadas em grupo, de forma conjunta entre as crianças, oferecem grande vantagem sobre as tarefas realizadas individualmente, pois no grupo há uma interação entre os sujeitos, um mediando o aprendizado do outro. Esse processo também denominado por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, esta seria a etapa em que aquilo que uma criança tem a capacidade de realizar hoje somente com a ajuda ou em colaboração com o outro, amanhã poderá realizar sozinha de maneira independente e eficiente, pois já adquiriu o conhecimento para executá-la.

Observamos que durante a realização das atividades na marcenaria, uma menina pequena apenas observava o trabalho das maiores. Diversa das demais que estavam envolvidas na atividade, procurando a medida adequada para a qual o pedaço de madeira seria utilizado, a pequena apenas observava, atenta a todos os movimentos, deixado para nós a impressão de que estava apenas aguardando sua hora de poder participar da atividade. Em meio ao espaço apertado da marcenaria, por entre os objetos já concluídos e os em construção, as crianças vão fazendo deste trabalho um momento importante de aprendizado.

Percebemos que os brinquedos criados pelas crianças eram reproduções de objetos do seu cotidiano, tais como: como cadeiras e casas que seguiam o modelo e padrão de suas próprias casas.

Para Aguiar (1999 apud GRANDO, 2010, p. 118),

[...] A emblemática do futebol é total, quer dizer, ela abrange todo o conjunto do jogo, e não apenas uma e outra equipe, separadamente. Derrotar o adversário significa decifrar-lhe os oráculos, desencantar o enigma: só se derrota aquilo que se conhece.

Nas palavras de Grandó,

O futebol possibilita o jogo de conhecer o outro e dar-se a conhecer pelo outro, numa relação em que ambos entram em cena “em pé de igualdade”, são jogadores que pretendem dominar a bola e as regras para vencer o adversário, sem a qual não haveria a possibilidade de jogo (GRANDO, 2010, p. 107).

Os brinquedos e brincadeiras com situações imaginárias foram destacados por Vigotski (1989) como sendo de grande relevância para a criação da situação imaginária da criança, para que assim ela possa ir se instrumentalizando para a construção do seu conhecimento e de sua socialização. Por intermédio da ação fantasiosa criada pelas brincadeiras e pelos brinquedos, as crianças reproduzem o cotidiano da vida dos adultos que ainda não têm condições de participarem como gostariam. Desta forma, a imaginação age como um elemento de alargamento do universo infantil. O brinquedo, o jogo ou as brincadeiras, também servem como elementos que criam uma zona de desenvolvimento proximal da criança, pois possibilitam a ela assumir um comportamento que vai além de suas possibilidades reais.

Com as constantes mudanças pelas quais este grupo passou as brincadeiras das crianças também sofreram modificações, de acordo com as condições geográficas do local em que se encontravam. Quando estavam na proximidade de rios, este era o principal ponto de encontro das crianças e também dos adultos nos dias mais quentes, ali todos tomavam banho e brincavam em conjunto. Nesse espaço, as brincadeiras que mais se realizavam eram: o pega-pega na água, mergulho, saltar dos barrancos, brincar com o barro da margem do rio, entre outras. A infância, ressalta Steinberg (1997, apud STRAUB, 2010), é uma criação social, estando sujeita a mudanças sempre que grandes transformações se verificam.

Neste mesmo sentido caminham Varela e Álvares-Uria (1991, p. 82, apud STRAUB, 2010) quando afirmam que as infâncias são construções históricas: “as figuras da infância não são, como tem mostrado, nem naturais, nem unívocas, nem eternas”.

Pereira (1997) ao estudar a sociedade das crianças A’uwe-Xavante, fala da sazonalidade das brincadeiras realizadas na aldeia, ressaltando que as mesmas dependem das condições do tempo para a sua realização. As brincadeiras que acontecem na época da chuva são de um tipo, as que acontecem na época da seca são de outro. Esse comportamento também foi possível observar na comunidade Terena onde desenvolvemos a pesquisa. As brincadeiras que mais se realizam na Aldeia Kopenoty, estão limitadas e direcionadas pelas condições físicas e geográficas que lá se encontram. Nos diversos espaços ocupados pelos Terena aconteceram alguns tipos de atividades característicos de acordo com o lugar onde se encontravam, ou seja: “as variações que tem sofrido no espaço e no tempo são uma prova de seu caráter sócio-histórico” (Id. Idib).

Estando lá na Reserva do Iriri, as atividades e brincadeiras são outras, pois lá existem outras condições espaciais e temporais, favoráveis a outros tipos de atividades para as crianças, ou seja, estas condições ambientais acabam levando as crianças a desenvolverem atividades que se adaptam ao ambiente em que estão. Na reserva, por exemplo, por estar localizada próxima aos rios, as brincadeiras acontecem também nesse ambiente. Nesse sentido, afirma Nunes (2002, p. 66), “para compreender como cada sociedade vive é preciso atender às condições geográficas e ambientais e, fundamentalmente, às relações menos óbvias entre os indivíduos, o meio e sua vida coletiva”.

Como podemos contatar na história do povo Terena, de 1982 a 1988, esse grupo que estamos tratando neste texto, viveram entre os índios Bororo e as crianças começaram a aprender e a praticar os costumes daquele povo. Uma das atividades mais apreciadas pelas crianças era a arte da pesca, atividade que o povo Bororo é bastante hábil. Até mesmo os anciãos mergulhavam no rio e com flechas pescavam grandes peixes que impressionavam as crianças. Observando a prática destas atividades pelos Bororo, as crianças Terena também procuravam imitá-los e com isso iam adquirindo as habilidades necessárias para o manejo do arco e da flecha também para a pesca, assim como a técnica do mergulho.

Matheus (professor da aldeia Terena Toripoku) conta, ainda expressando a emoção nos olhos, outras brincadeiras que eles realizavam naquele período e acabavam envolvendo adultos e crianças:

Lembro muito bem de uma brincadeira que a gente tinha lá que era o cipó, a gente ficava brincando, subindo nas árvores. Tinha também o babaçu, que tem uma casca muito grande e o pessoal Bororo tinha o hábito de pescar no rio com motor, subindo e descendo, mas eles tinham também as canoinhas de cocho, então a gente fazia daqueles babaçu, uma canoa, mas isso não era em água, era na terra mesmo, então a gente puxava o outro. Quem tinha mais força puxava o menor e bolinha de meia, futebol com bola de meia, tinham outras também, mas não lembro. O restante era tomar banho de rio, pega-pega mergulhando, aí era menino, homem, todo mundo que brincava no rio. Por isso que eu com 12 anos já sabia nadar, mergulhar, pescar, já tinha todas as habilidades de um jovem [...] (Matheus em entrevista no dia 31 de agosto de 2007).

Percebemos que por meio das brincadeiras, tais como, a de fazer canoinhas com a casca que envolve o cacho do babaçu, as crianças imitavam uma atividade praticada pelos adultos para a realização da pesca. Outras também estavam relacionadas com a aquisição das habilidades necessárias para as tarefas do dia a dia, tais como, o subir em árvores e cipós, também através das brincadeiras de pega-pega mergulhando no rio desenvolviam a habilidade para a pesca de

mergulho realizada pelos índios Bororo. No entanto, podemos afirmar que as crianças não apenas imitavam as ações dos adultos, mas também, através do brincar ressignificavam estas atividades, dando a elas o seu modo de se relacionar com estes objetos e suas interpretações. Na fala de Matheus observamos também que as brincadeiras no rio envolviam todo o grupo, adultos e crianças brincavam no rio.

Com a saída da aldeia Bororo, os Terena passaram a viver em acampamentos, localizados nas margens da BR 163 e 364 e as brincadeiras que os acompanharam também dependiam das condições ambientais do local em que estavam acampados, porém, conforme afirmou Alvanei (índio Terena, atualmente acadêmico do curso de enfermagem da UFMT/Sinop) algumas brincadeiras acompanharam o grupo por todo este percurso que o grupo passou:

Na verdade em todos os acampamentos que a gente passou, sempre tinha alguma coisa pra eles passar o dia, uma das coisas que nunca faltou era um rio pra eles estar brincando, tomar banho, pescaria, o futebol de meia que eles inventavam, os torneinhos de arco e flecha que eles inventavam, eles passavam durante o dia assim, matavam algum passarinho para eles comerem, eles viviam basicamente assim, então as crianças durante esses anos cresceram dessa forma e hoje nós temos muitas crianças dessas que já são adolescentes e cresceram nessa luta! (Alvanei em entrevista no dia 31 de agosto de 2007).

Na sequência, fez a comparação com a vida que agora estão levando na aldeia *Kopenoty* no Mato Grosso e afirmou que hoje as crianças são mais felizes do que naquela época e julga que o fator determinante para essa felicidade maior das crianças se deve, justamente, ao fato da conquista de um lugar para viver:

A gente pode perceber que hoje eles estão mais contentes com a realidade que eles viveram durante todo esse tempo de lutas e protestos, eu acho o que torna eles hoje mais feliz é eles poder ter um lugar pra eles morar, então hoje a gente vê as crianças tendo um teto, uma casa pra eles morar, assim em termos da realidade que a gente viveu na época dos protestos, que eram barracos de lona, na época da chuva era aquela angústia, então o fato de não ter uma segurança, as vezes vinha o vento, a chuva, ou alguma coisa assim, então era difícil pra eles, mas hoje o que a gente vê eles mais felizes hoje é justamente por essa causa de eles poder ter um lugar pra ficar, hoje eles se sentem mais seguros com relação a uma localidade própria deles, eles têm uma reserva, têm uma casa mais adequada do que a que eles viveram durante aqueles anos, então acho que isso torna eles mais felizes, a gente vê que eles estão mais felizes hoje, tem uma escola mais adequada do que a realidade que eles viveram no passado, acho que isso torna as crianças mais diferentes nesse sentido. (Alvanei em entrevista no dia 31 de agosto de 2007).

Percebemos que, diante de todas as preocupações, a escola tem desempenhado um papel fundamental nesta nova fase que os Terena têm vivido no Mato Grosso. Através da educação, a

comunidade tem buscado manter as crianças o maior tempo possível no contexto educacional. Neste sentido, diversos projetos estão sendo desenvolvidos com o objetivo de manter as crianças próximas da escola, tais como o *Índio Marceneiro*, onde as crianças constroem seus brinquedos, tem ainda a horta, a confecção de artesanatos e outras atividades que envolvem as crianças e também diversos adultos que se sentem motivados a colaborar e participar das atividades.

A criança Terena tem em seus jogos e brincadeiras as suas principais fontes de atividade física. Entre eles destacamos o futebol, este esporte atinge desde as crianças até os adultos. A todo o momento é possível observar crianças brincando com a bola e nos finais de tardes esta atividade é quase uma obrigação. Joga-se todos os dias, lá se aprende regras, conceitos como competitividade, lealdade, o que é bom, o que é ruim, enfim, conceitos aprendidos de forma lúdica.

A aldeia Terena no Norte de Mato Grosso, em particular, tem uma estrutura melhor se a compararmos com outras aldeias indígenas do Brasil. É um espaço onde as crianças podem se desenvolver de forma saudável e tranquila, mantendo suas raízes e defendendo sua cultura. Mesmo a aldeia *Kopenoty*, conta com uma grande área onde as crianças podem correr, pular e sentir-se livres para brincar, possui um grande campo aberto de futebol, onde são organizados diversos torneios entre as crianças, adultos e também o futebol feminino que é muito praticado na aldeia. Espaço este que na reserva do Iriri é consideravelmente maior.

Observamos na pesquisa que atualmente as brincadeiras mais recorrentes na Aldeia Kopenoty são o futebol e o vôlei. Essas brincadeiras envolvem tanto meninos quanto meninas e quando solicitado pelo professor ou outro adulto, fazem times mistos, mas quando brincam livremente, dificilmente se misturam, preferindo brincar meninos com meninos e meninas com meninas. Outras brincadeiras que envolvem mais as meninas são as brincadeiras de bonecas, de casinhas e as brincadeiras de roda. Os meninos também brincam com carrinhos comprados na cidade e pipas.

Alvanei fala da facilidade com que hoje é possível comprar brinquedos industrializados e isso acaba limitando a criatividade das crianças, as quais deixam de fabricar os seus próprios brinquedos, diferente de sua infância onde tudo era confeccionado pelas próprias crianças,

[...] na verdade na minha época a gente criava os brinquedos, inventava brinquedos, hoje a facilidade é muito grande de você adquirir, por exemplo, um carrinho pra você brincar no chão, enfim, muitas coisas você pode adquirir hoje com facilidade e a gente vê que isso ajuda por um lado, mas acaba atrapalhando por outro lado, porque a partir

do momento que você começa a fazer o seu próprio brinquedo, você tá usando também a inteligência, você tá desenvolvendo sua inteligência. Hoje não, você pega uma coisa ali pronta e vai ali e brinca, então acaba atrapalhando também nesse sentido, não força muito a criança a criar e na minha época eu tinha que fazer os meus brinquedos, juntava lata de óleo, cortava madeira, inventava os nossos brinquedos e hoje não, a facilidade que tem, as crianças brincam de carrinho, de empinar pipa, muitos ainda fazem, mas a facilidade que tem no comércio, por ser uma coisa barata, vai lá e compra porque é mais fácil, então são essas as brincadeiras que são desenvolvidas e muitas das brincadeiras que a gente considera tradicionais ficam meio que de lado, embora a escola trabalhe com essa visão de estar trabalhando mais as atividades da própria etnia, mas acaba ficando de lado no dia a dia das crianças, porque ela acaba brincando com aquilo que é mais fácil, pega um carrinho, uma pipa [...] e na nossa época as nossas diversões eram completamente diferente, a pesca pra nós quando éramos crianças era uma das principais diversões além de ser algo que a gente buscava pra comer (Alvanei, em entrevista no dia 29 de agosto de 2008).

Conforme observamos nas visitas, lá na reserva, nas Aldeias *Turipokú* e *Kuxonety Poke'é*, para eles é tudo novidade, a biodiversidade lá existente, a floresta, os animais, os rios, para eles é tudo novidade¹. As crianças adoram ir para lá. Na reserva eles vão tomar banhos no rio, caçar, pescar, já fazendo uso da tecnologia do não-índio, não é mais apenas com arco e flecha, hoje se usa rede, anzol, o que acaba facilitando a realização da pesca.

A natureza transforma-se num elemento propulsor para a realização de diversas brincadeiras e estas também se convertem em momentos de aprendizagem de práticas sociais e culturais do grupo. No momento em que realizamos esta entrevista a energia elétrica² ainda não havia chegado à reserva do Iriri e a este respeito Alvanei nos fala:

[...] a gente sempre costuma dizer da questão da energia elétrica nas comunidades indígenas que por um lado beneficia, mas que por outro atrapalha bastante. Se a gente for lá no Iriri numa noite pra ver o que está acontecendo a gente vai encontrar os velhos contando história, as velhas conversando algo importante sobre o passado, isso faz com que o aprendizado seja melhor. Eu lembro na aldeia quando não tinha energia, nossa diversão à noite eram as histórias, a gente sentava perto da fogueira e ouvia os velhos contar as histórias, então muitas coisas a gente aprendia, então a gente começa hoje a analisar aquelas histórias, parece que não tinham sentido, mas traziam algo que ensinavam a gente. Acredito que isso tá acontecendo lá e mesmo que seja entre as famílias, mas tá acontecendo, no nosso caso, na época, vinham pessoas de outras famílias, reuniam e conversavam, eu não estou vivenciando isso diretamente lá, mas a possibilidade de isso voltar a ser como antes é grande pelo fato de não ter energia, mas o projeto é de estar atendendo as comunidades indígenas com energia e a gente vê que isso acaba atrapalhando bastante. A gente perde muita coisa com isso (Alvanei, em entrevista no dia 29 de agosto de 2008).

¹ Destacamos que na reserva do Iriri é tudo novidade pois a ocupação deste espaço pelos Terena é recente, este grupo foi transferido para esta reserva em 2005, no entanto ficaram concentrados na Aldeia Kopenoty até 2008 e só nesses últimos anos que as demais aldeias foram de fato ocupadas, sendo elas: Turipoku, Kuxonety Poke'e e a mais recente, Inamati.

² A energia elétrica chegou à reserva do Iriri no final do ano de 2008.

Percebemos na fala de Alvanei uma preocupação com relação à chegada da energia elétrica nas aldeias. Ao mesmo tempo em que a energia leva benefícios e conforto para as comunidades, segundo o entrevistado, também atrapalha na educação das crianças. Ainda é preciso avançar nessa relação para fazer uso dos benefícios sem perder os momentos importantes de encontro das famílias que proporcionam grande aprendizado para todos.

Observamos na aldeia Terena que a relação dos adultos com as crianças é bastante paciente e carinhosa. Dentro desta “pedagogia” há pouco uso da palavra e muito uso do exemplo. As crianças com idade até cinco ou seis anos possuem uma liberdade total dentro da família, não há cobranças por parte dos pais. As crianças têm liberdade para levantar, brincar, podem fazer o que elas quiserem. Porém, a partir dos seis ou sete anos os pais começam a cobrar mais, a partir do momento que a família percebe que a criança já tem a capacidade de entendimento, começam as cobranças, tanto para as meninas quanto para os meninos.

No caso dos meninos, estes são educados na concepção de que cabe ao homem o provimento do lar, neste sentido, desde cedo os pais já começam a mostrar o que eles devem fazer, como devem fazer e quais são as responsabilidades que eles devem assumir. No caso das meninas, desde os primeiros anos as mães já começam a mostrar para elas como deve ser feito o trabalho da casa. A partir do trabalho do dia-a-dia que a mãe executa, ela vai ensinando isso também para as crianças. Isto tudo sem deixar de lado a preocupação com a educação escolar.

As mães vão aos poucos ensinando as meninas a lavar a louça, cuidar da casa, varrer o quintal, atendendo sempre para a curiosidade da criança que é muito grande e que no observar o trabalho feito pelas mães, desperta o interesse da criança de também estar fazendo este trabalho. Neste sentido, é permitido que uma criança de três ou quatro anos, observando a mãe, já passe a lavar alguma roupa ou alguma vasilha, fato permitido pelas mães por entenderem que a criança vai aprendendo a realizar este trabalho. Não queremos afirmar que tudo acontece de maneira natural, mas as atividades realizadas pelas crianças são feitas sem a pressa dos resultados, enquanto entre os grupos não-índios cobram-se certas atitudes rápidas das crianças.

Observamos ainda que as meninas são mais educadas pelas mães e os meninos pelos pais. Na verdade, os meninos, a partir dos sete ou oito anos, já vão fazer algo que os pais determinam. Geralmente o trabalho da casa é mais específico para as mulheres. Então os meninos acompanham o pai, eles trabalham, por exemplo, nas lavouras, ajudam a plantar, a limpar a roça, respeitando os limites das possibilidades de trabalho da criança. Porém considera-

se na aldeia, importante que a criança cresça com a idéia de que futuramente quando ela se tornar adulta, será ela quem trabalhará para manter a família. O trabalho do homem no ponto de vista das famílias é pra manter a casa, sustentar a família e no caso dos Terena, este sustento vem da lavoura, então é cobrado do menino para que ele cresça com essa idéia.

Durante o período em que as famílias permaneceram apenas na aldeia *Kopenoty*, este trabalho nas lavouras foi deixado de lado, porém agora com a intensificação dos trabalhos na área da Reserva do Iriri, surge a necessidade de mais pessoas trabalhando na lavoura e com isso, vários meninos passaram a ir para a reserva a fim de ajudar os pais no trabalho. Muitas famílias demoraram a abrir roças na reserva, porque se fossem para lá teriam que levar seus filhos e isso atrapalharia os estudos, uma vez que as atividades de lavoura coincidem com o período das aulas e se a família fosse para lá pra mexer com a lavoura, os filhos teriam que ir junto a fim de ajudar e, conseqüentemente, abandonariam a escola. Porém agora, este problema foi contornado com a instalação de uma escola na Reserva, possibilitando assim um tempo para estudar e um tempo pra trabalhar com os pais na lavoura.

É a partir desse momento, que a criança começa a ter a noção do que realmente é o trabalho e a liberdade para brincar, criar, inventar. Percebemos que é comum os pais não ensinarem todas as regras/passos das brincadeiras para as crianças, apenas oferecem as condições e elas ali inventam, observando, por exemplo, as mães, ou os irmãos maiores. Então, desde cedo, elas começam a ter essa noção, de como a mãe ou os irmãos fazem e com isso inventam seus brinquedos. Pegam uma boneca ou algo similar e fazem como se fosse uma filha delas, começam a cuidar e a amamentar essa criança de faz de conta, enfim, partindo da curiosidade que as crianças têm, elas começam a inventar e a criar situações de aprendizagem.

As crianças desde pequenas já vão realizando pequenos trabalhos, juntamente com os adultos, os chamados “trabalhos de criança”, os quais vão se intensificando e complexificando conforme elas se desenvolvem. Observamos numa das entrevistas com um grupo de crianças de três e quatro anos que esta visão de pequenos trabalhos é encarada com muita naturalidade:

Pesquisador: o que toda criança gosta de fazer?

Criança: pica-pau!

Criança: de ficar aqui na escola estudando.

Pesquisador: Gosta de estudar?

Criança: gosta de lavar roupa.

Pesquisador: Você gosta de lavar roupa?

Criança: sim!

Criança: eu gosto de lavar vasilha

Criança: eu também gosto de lavar vasilha (conversa com várias crianças de 03 e 04 anos dentro de uma pequena oca que serve de sala de aula para estas crianças).

As crianças, através das atividades típicas do seu mundo infantil, recriam o universo do adulto, não apenas por imitação, mas como forma de crescimento, de projetar-se para adiante do lugar em que se encontram, a fim de buscar a superação do seu estágio inicial. O universo infantil é quantitativa e qualitativamente diferente do universo adulto e merece ser estudado, pois assim nos ajudará a compreender o seu processo de formação e de desenvolvimento.

13. Cronograma de Atividades:

Atividade (Número)	Duração em meses	Data de início	Data de Término	Membros da equipe
				Responsável e Participantes
01	05	Agosto/14	Dezembro/14	Alceu e Ronélia
02	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
03	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
04	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
05	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
06	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
07	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
08	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
09	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
10	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda
11	24	Agosto/14	Agosto/16	Equipe toda

14. Referências Bibliográficas (Conforme Normas da ABNT):

ALMEIDA, Arthur J. Medeiros de. **Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar indígena crítica**. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia et al. **Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas**. Goiânia, Go. FE/UFG, 2006 (Projeto de Pesquisa).

_____. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. Tese (Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, 1997.

FASSHEBER, José R. Mendonça; FREITAG, L. da Costa; FERREIRA, Maria B. Rocha. **Jogos dos povos indígenas: um “lugar” de negociações sociais**. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GRANDO, Beleni Salete. **O jogo da educação do corpo e a identidade bororo em espaços de fronteiras étnicas e culturais**. In: GRANDO, Beleni S.; PASSOS, Luiz A. O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STRAUB, José L. **Infância e brincadeiras: culturas que governam**. Cáceres (MT): Editora Unemat, 2010.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In, VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 2006.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NUNES, Ângela M. **O lugar das crianças nos textos sobre as sociedades indígenas brasileiras**. In: SILVA, Araci L. da; MACEDO, Ana V. L. da S. & NUNES, Ângela (org).

Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

PEREIRA, A. M. N. M. **A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da Criança.** (Dissertação de Mestrado) USP, Departamento de Antropologia, São Paulo, 1997.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, LURIA, Alexander R. & LEONTIEV Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo - SP: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo - SP: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).

Zoia, A. **A comunidade indígena Terena do norte do Mato Grosso: infância, identidade educação .** Tese de Doutorado. UFG (Doutorado em Educação)- 2009.

15. Orçamento:

Esse é o orçamento aprovado pela FAPEMAT:

PROJETO			
Rubrica	1º ano (R\$)	2º ano (R\$)	TOTAL
Material Permanente (Capital)	R\$ 4.323,71	R\$ 4.323,71	R\$ 8.647,42
Material de Consumo	R\$ 534,65	R\$ 534,65	R\$ 1.069,30
Serviço de Terceiros (Pessoa Jurídica)	-	-	-
Serviço de Terceiros (Pessoa Física)	-	-	-
Diárias	R\$ 6.500,00	R\$ 6.500,00	R\$ 13.000,00
Passagens	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 4.000,00
Sub-total	R\$ 13.358,36	R\$ 13.358,36	R\$ 26.716,72

15.1 *Material de Consumo*

Especificação	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total
Total			

15.2 *Equipamentos e Material Permanente*

Especificação	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total
Total			

15.3 *Serviços de Terceiros – Pessoa Física e Pessoa Jurídica*

Especificação	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total
Total			

15.4 Fontes de Recursos

Discriminação	UNEMAT (Campi e/ou Depto)	Outra fonte	Total
Material de Consumo			
Equipamentos e Material Permanente			
Serviços de Terceiros e Encargos Diversos			
Total			

15.5 Cronograma de Desembolso

Elementos de Despesas/Fontes de Recursos	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Total
UNEMAT (Campi e/ou Depto)				
Material de Consumo				
Equipamentos e Material Permanente				
Serviços de Terceiros e Encargos Diversos				
<i>Sub-total</i>				
Outras fontes				
Material de Consumo				
Equipamentos e Material Permanente				
Serviços de Terceiros e Encargos Diversos				
<i>Sub-total</i>				
TOTAL				