



Indicadores de aceitação e rejeição social em um grupo de professores em formação: a face oculta do preconceito

Indicators of social acceptance and rejection in a
group of teachers in training: the hidden face of
prejudice

Vantoir Roberto Brancher
vantobr@yahoo.com.br

Claudia Terra do Nascimento
claudia@claudia.psc.br

Valeska Fortes de Oliveira
guiza@terra.com.br

Resumo: Os indicadores de aceitação e rejeição sociais são fundamentais ao estudo dos fenômenos de grupos, sendo aqueles que levam uma pessoa a ser aceita ou negligenciada socialmente. Este estudo teve como objetivo investigar quais eram os indicadores de aceitação e rejeição sociais em um grupo de 42 acadêmicas de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. O contexto escolhido foi a universidade, visto que ela representa o lugar onde o futuro professor desenvolve sua formação, levando cada sujeito a deparar-se com semelhanças e diferenças em diversos aspectos. Para a coleta de dados, foi escolhida a técnica "votação às avessas", onde os futuros professores foram instruídos a votar, secretamente, em quem escolheriam e em quem não escolheriam para realizar um trabalho em grupo, fornecendo as respectivas justificativas. Os critérios de aceitação observados dizem respeito às características de amizade e afinidade (N=25; 48%); responsabilidade (N=13; 22%); inteligência (N=08; 14%); e, com igual percentual de ocorrência, as características pessoais de facilidade em resolver problemas e criatividade (N=04; 8%); ser uma pessoa humilde e não interromper idéias dos colegas (N=04; 8%). Já os critérios de rejeição social dizem respeito à dificuldade em aceitar opiniões/convívio difícil (n=19; 38%), ausência de afinidade (n=15; 30%), perfeccionismo e puxa-saquismo (n=14; 28%), superficialidade e irresponsabilidade (n=02; 4%). A partir destes dados, podemos dizer que este é o perfil daqueles que procuram inconscientemente não conviver com as diferenças. A exclusão social neste grupo, por sua parte, está fortemente vinculada aos processos de estigmatização e preconceito, gerando conseqüências tanto em nível grupal quanto individual. Parece-nos óbvio dizer que é da Educação a tarefa intrínseca da crítica, justamente a que leva à reflexão, única capaz de alterar o quadro de ausência de consciência, produtora de estereótipos. No entanto, tal tarefa parece não estar sendo concretizada na formação destes futuros professores. Fica-nos a certeza da necessidade de mudanças profundas na formação de professores!

Palavras-chave: formação de professores, fenômenos de grupo, fatores de rejeição e aceitação social.

Abstract: The indicators of social acceptance and rejection are essential for the study of group phenomena. They are the ones that cause a person to be socially accepted or neglected. This study investigated what are the indicators of social acceptance and rejection

in a group of 42 pedagogy students of the Federal University of Santa Maria. This context was chosen because this is where the future teachers develop their training and face similarities and differences in several respects. The technique of "opposite election" was used to collect the data, viz., the students were instructed to secretly vote for whom they would choose and whom they would not choose to do a group work with and to justify their choices. The criteria of acceptance observed had to do with friendship and affinity (# = 25; 48%), responsibility (# = 13; 22%), intelligence (# = 08; 14%) and with the same average of occurrence, ability solve problems and creativity (# = 04; 8%), to be a humble person and not interrupt colleagues' ideas (# = 04; 8%). The criteria of social rejection were related to the difficulty to accept opinions / to relate with others (# = 19; 38%), lack of affinity (# = 15; 30%), perfectionism and wheedling (# = 14; 28%), superficiality and irresponsibility (# = 02; 4%). On the basis of these data it can be said that this is the profile of people who unconsciously try not to live with differences. The social exclusion in this group was strongly connected to stigmatization and prejudice, with consequences both at group and individual level. It seems obvious to say that education has the intrinsic task of critique, which leads to reflection, which is the only factor capable of changing the lack of consciousness that produces stereotypes. However, it seems that this task is not being realized in the training of these future teachers; hence the need for profound changes in teacher training.

Key words: teacher training, group phenomena, indicators of social rejection and acceptance.

Introdução

As relações interpessoais correspondem a fator preponderante no desenvolvimento humano. É através delas que cada indivíduo, no seio da sociedade, transforma-se no que é. O sentimento de pertença a um grupo é tão importante ao ser humano que ele pode desajustar-se psicologicamente quando não consegue construí-lo (Nascimento, 2003).

As identificações com um grupo e com uma identidade grupal são decisivas à formação individual, enquanto modelos de liderança e de personalidade. Pode-se observar que o indivíduo cumpriu com sua tarefa social através das manifestações claras do desenvolvimento de sua personalidade, em especial, a definição do próprio *self* ou identidade, fato que incide em diferentes grupos sociais (Lewis e Wolkmar, 1993).

Desde algum tempo, estudos em psicologia vêm observando que a descoberta da própria identidade implica a autodefinição do indivíduo diante do seu meio social. Nesse sentido, cabe afirmar que a pessoa se

observa e se julga a si mesma a partir de como percebe que os demais a julgam, comparando-se a eles (Coll *et al.*, 1995). À medida que ocorre a socialização, o conteúdo do *self* torna-se gradativamente mais abstrato, fundamentando-se cada vez mais nas qualidades internas permanentes, dando origem a uma nova identidade que deverá servir para a vivência dos inúmeros papéis adultos.

A consolidação da personalidade torna-se, então, um dos principais eixos das "tarefas desenvolvimentistas" de cunho psicossocial. Um dos teóricos do desenvolvimento humano que melhor trata essa questão é Erikson (1959). Para ele, o indivíduo precisa resolver o conflito da "identidade *versus* difusão de papéis" para adquirir a maturidade psicológica. Para tanto, é preciso concretizar o estabelecimento da identidade, o estabelecimento da identidade dominante e positiva do ego. Se não conseguir, poderá difundir-se em inúmeros papéis, retardando a conquista dessa maturidade.

Nesse processo de relacionar-se e

construir-se ao mesmo tempo, muitos são os elementos que podem contribuir ou, ao contrário, interferir negativamente. Vários estudos na atualidade vêm a confirmar a existência de determinados indicadores que podem servir para a aceitação e rejeição sociais. Esses determinantes, segundo Sisto e Pacheco (2004), são apreendidos através dos contatos sociais, principalmente quando a criança entra na escola e a evolução desde a relação binária com a mãe modifica-se para outros grupos sociais.

Uma grande mudança nas relações sociais se dá quando do ingresso na escola, já que, além de um aumento substancial no grupo de iguais, a criança tem mais possibilidades e liberdade para escolher seus amigos e companheiros. Essas relações grupais com seus pares dão oportunidade para a criança experimentar outros papéis sociais e relações afetivas (Sisto e Pacheco, 2004, p. 16).

Durante a infância, as relações tanto de aceitação quanto de rejeição são vividas enquanto exercício para a futura

adaptação social na vida adulta, desempenhando importante papel na construção da competência social (Sisto e Pacheco, 2004). Mas crianças mais velhas, adolescentes e adultos vivem papéis de aceitação e de rejeição de outra forma.

Morais *et al.* (2001) colocam que existem riscos à personalidade em se viver rejeição social por muito tempo, levando pessoas a problemas de ajustamento social atual e futuro. Estudos realizados por Coie e Dodge (1982) comprovaram que crianças rejeitadas e também as negligenciadas desenvolveram problemas de ajustamento psicossocial.

Assim, segundo Silva e Löhr (2001), os indicadores de aceitação e de rejeição são fundamentais para o estudo desses fenômenos em grupos sociais. Os indicadores de aceitação são aqueles que levam uma pessoa a ser aceita em seu grupo e os de rejeição aqueles que levam a pessoa a ser rejeitada ou negligenciada socialmente. Tais indicadores mostram desde como pessoas se inserem em grupos de companheiros e encontram a aceitação social, até o estudo de características que levam à rejeição social, sejam elas comportamentais (condutas que perturbam o grupo), de inabilidade (carência de habilidade cognitiva e/ou motora) ou de estigmatização (características alvo de possíveis estigmas e exclusão).

Estes indicadores estão fortemente vinculados ao desenvolvimento da competência social. Por competência social podemos entender, de acordo com Attili (1990), a capacidade de interação e de adaptação da pessoa a seu grupo de companheiros. Segundo Morais *et al.* (2001, p. 119), “a investigação dessa capacidade tem contribuído para o entendimento de sua importância no desenvolvimento psicossocial”.

Podemos, então, dizer que a exclusão social em um grupo está fortemente vinculada aos processos de estigmatização e preconceito, gerando conseqüências tanto a nível grupal quanto individual. Segundo Frei-

tas e Castro (2005), foram os gregos que criaram o termo “estigma” para designar sinais corporais diferentes. O termo estigma era usado, naquela época, em referência a um atributo depreciativo. Já na Era Cristã, o termo passou a designar todo e qualquer sinal de distúrbio físico.

Martins (2002) nos adverte que o Brasil sempre foi, nas bases de sua constituição histórica, um país de exclusões, fato que permanece até hoje. Se, porém, antigamente era a condição biológica de nascimento que levava ou não à exclusão (o biológico precedia o social), hoje é a falta de esclarecimento a condição social que determina as relações e as subjetividades (Campos, 2000).

Na atualidade, um estigma é um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo (opinião preconcebida e difundida entre elementos de uma comunidade). Hoje, um estigma pode levar ao preconceito social, pois funciona como um rótulo à pessoa. A pessoa estigmatizada acaba conhecida somente através de seus aspectos negativos, fato que gera o preconceito e a desinformação. Os processos de estigmatização e preconceito, portanto, levam à promoção da desumanização das pessoas (Freitas e Castro, 2005).

Assim, o que temos é o seguinte movimento: o preconceito depende, para existir, do estigma. O estigma funciona como um rótulo negativo, que desqualifica a pessoa e promove a discriminação, que leva à marginalização social. Por isso mesmo, o preconceito é uma idéia preconcebida, ou seja, um conceito formulado sem conhecimento. Por isso, é reforçador do estigma. Segundo Freitas e Castro (2005), o processo se dá a partir de um círculo vicioso, que começa justamente com a desinformação. A falta de informação, associada a padrões de produtividade e de normalidade, estabelecidos pela sociedade, levam à discriminação social.

Silva e Löhr (2001) pontuam que o

preconceito não é inato, mas é desenvolvido durante o processo de socialização. Por isso, a pessoa que estabelece um determinado tipo de preconceito tende a estabelecer diversos outros. Estas autoras também descobriram em suas pesquisas que o estereótipo, presente no preconceito, não diz respeito diretamente ao alvo do preconceito, mas a percepção que é dirigida sobre ele. Assim, este estereótipo é constituído culturalmente, fruto da hierarquia social estabelecida.

A questão dos indicadores de aceitação e rejeição social é ainda mais preocupante nos grupos de futuros professores, pois tais indicadores, altamente vinculados à formação pessoal, poderão ser transferidos para as interações sociais em sala de aula, afetando as crianças e suas construções de valores e crenças sociais. Estudos comprovam que a grande maioria das situações de preconceito que ocorrem nas salas de aula é, ainda que inconscientemente, estimulada pelo professor (Silva e Löhr, 2001). Assim, estudar estes indicadores nos mostra que tipo de valores, preconceitos e estereótipos possuem nossos futuros professores, denotando o tanto de trabalho que os bancos de formação ainda têm pela frente.

Tratando sobre o papel da educação diante do preconceito, Adorno (1995) adverte que a educação tem a tarefa de reflexão, de auto-reflexão e de crítica, para poder transformar o atual quadro de ausência de consciência social, o qual permeia a formação de professores. Tratando sobre esta mesma questão, Campos (2000, p. 1) nos diz que

[a] educação é responsável por um processo civilizatório e a barbárie faz parte intrinsecamente de todo processo civilizatório; cabe à educação, a sistemática oposição a este artifício, fazendo valer a dimensão emancipatória que se junta a esse processo.

Assim, “o desprezo pelo outro, o afastamento, a exclusão, são subprodutos do preconceito, cuja evitação é constituída na medida da grande ameaça ao grupo, e na manutenção de seus propósitos e ideologias” (Campos, 2000, p. 5). Portanto, quando trabalhamos, diante da formação de professores, com estes temas, não estaríamos, já, trabalhando com uma possível educação inclusiva?

Certamente concordamos com Campos (2000), quando este afirma que “o conceito de inclusão escolar se vincula irremediavelmente ao conceito de capital e forças produtivas. [...] A inclusão no ensino regular abala pilares de uma sociedade voltada à produção e ao consumismo, porque questiona o ensino promovido apenas para a competição e para o lucro” (p. 7).

Esta produção, portanto, parte do pressuposto de que a escola segue normas de homogeneizações que precisam ser discutidas desde a formação de seus professores. É necessário discutir temas mais transversais, no sentido de conseguir abrir mão das antigas normas em prol de uma escola cidadã, mas, sobretudo, de uma escola mais humana e acolhedora para todos.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com duas turmas de alunos formandos em cursos de Pedagogia da UFSM, totalizando 42 sujeitos. O contexto escolhido foi a universidade, visto que ela representa o lugar onde o futuro professor desenvolve sua formação e se relaciona com seus pares, levando cada sujeito a deparar-se com as semelhanças e diferenças individuais, em diversos aspectos.

Para coleta de dados, foi escolhida a técnica “votação às avessas”. Os futuros professores receberam instrução para votar, primeiro, quem escolheriam para realizar um traba-

lho em grupo e fornecer as justificativas para as respostas; depois, para votar em quem não escolheriam para realizar um trabalho em grupo e fornecer as justificativas para as respostas. Os objetivos do instrumento, segundo Silva e Löhr (2001) são: detectar os sujeitos mais e menos escolhidos pelo grupo e levantar as justificativas (critérios) para as suas escolhas e rejeições.

Apresentação e discussão dos resultados

Os dados serão apresentados em dois momentos: no primeiro, serão mostrados os critérios para aceitação social; no segundo, serão apresentados os critérios para rejeição social.

Os critérios de aceitação social observados no grupo dizem respeito às características de amizade e afinidade (N=25; 48%), que dizem respeito a ter afinidade para realizar os trabalhos, pensar igual e acatar as opiniões do outro; responsabilidade (N=13; 22%), que diz respeito a ser responsável pelas atividades do curso, se envolver com as mesmas e ter se encontrado no curso; inteli-

gência (N=08; 14%), que diz respeito a colegas que tenham inteligência suficiente para poder fazer trabalhos em grupo; e, com igual percentual de ocorrência, as características pessoais de facilidade em resolver problemas e possuir criatividade na resolução de tarefas (N=04; 8%), bem como ser uma pessoa simples e humilde e ter a capacidade de diálogo, não interrompendo as idéias dos colegas de grupo (N=04; 8%). O Gráfico 1, a seguir, mostra com mais clareza tais dados.

O grupo de futuras professoras investigado “escolhe” para se relacionar, colegas que tenham um perfil muito claro – deverão ser pessoas que pensam igual, se envolvem com o curso, são inteligentes, criativas, mas igualmente humildes e que aceitam as diferentes opiniões alheias. Ora, que perfil de grupo é esse? O perfil daqueles que procuram inconscientemente não conviver com as diferenças. Heller (2000) destaca como as pessoas tentam se distanciar de tudo aquilo que é considerado por elas diferente. Diz ela que este é um movimento de resistência ao que é considerado uma “ameaça”, man-

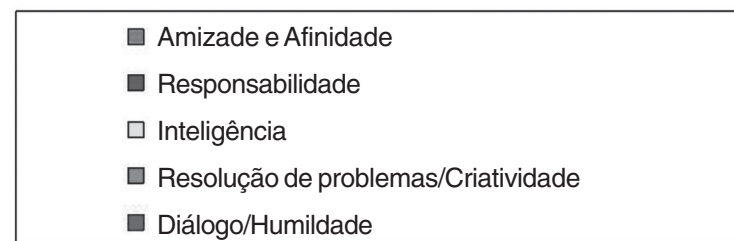
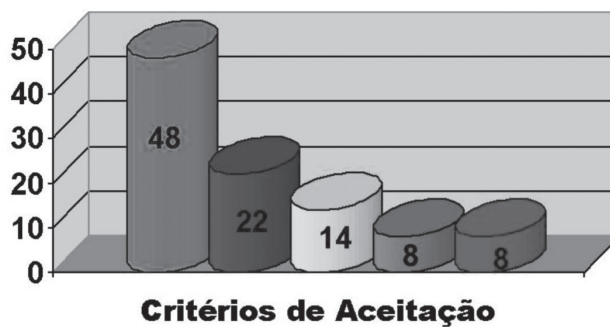


Gráfico 1. Critérios de aceitação social (%).

tendo a “ameaça” à distância, a partir da desconfiança e da hostilidade.

É deste movimento que se articula a coesão de todo e qualquer grupo e este, investigado, não poderia ser diferente. Mantém-se a estrutura social grupal beneficiando as pessoas que têm o perfil desejado – sentimento de pertença. Comentando esta questão, Arendt (1975) chama o sentimento de pertença de condições sociais impostas pela igualdade. Assim, segundo a referida autora, a construção da identidade, seja ela pessoal ou grupal, é exatamente o que faz as pessoas se agruparem. O desprezo pelo outro considerado diferente, o afastamento e a exclusão são subprodutos do preconceito, os quais servem para manter os propósitos e ideologias de um grupo, conforme veremos a seguir, a partir dos critérios de rejeição social usados pelo grupo investigado.

Os critérios de rejeição social observados no grupo dizem respeito à dificuldade em aceitar opiniões e convívio difícil, que se caracterizam por pessoas muito críticas (n=19; 38%), ausência de afinidade/amizade (n=15; 30%), pessoas perfeccionistas e “puxa-saco” dos professores (n=14; 28%), pessoas superficiais e irrespon-

sáveis, ou seja, que gostam de outras coisas que não somente assuntos do curso (n= 02; 4%), conforme nos aponta o Gráfico 2.

O grupo de futuras professoras investigado não “escolhe”, para se relacionar, colegas que tenham o seguinte perfil: pessoas críticas e questionadoras, que se relacionam com os professores e que têm afinidade com outros assuntos que não exclusivamente os do curso. O que isto significa? Significa que, para ser considerada uma boa colega para se relacionar, neste grupo, é preciso ser bitolada ao curso, não se relacionar com os professores e não questionar e/ou criticar opiniões alheias.

Torna-se interessante notar que as características pessoais de ter cultura geral, construir relacionamentos positivos com todos, ser crítico e questionador, são, todas, características muito bem-vindas em profissionais da educação. Então, por que, neste grupo de futuras professoras, tais características estão no rol daquelas que levam pessoas à exclusão social?

Crochik (1996), trabalhando com o tema do preconceito individual e social, oferece uma tentativa de esclarecimento. Diz-nos ele que

[o]s papéis sociais têm sido valorizados em função da sua importância para a manutenção da ordem social [...]. Assim, no próprio processo civilizatório está presente uma contradição que, ao mesmo tempo que permite o progresso, indica a manutenção da ordem social. Os preconceitos serviriam para auxiliar a conservação desta ordem, na medida em que tendem a fixar e a naturalizar a realidade a partir da qual são criados [...]. Os estereótipos do homem adulto funcionam como padrão de ideal social (p. 50).

Assim, estimula-se, pela aceitação social, aquilo que é valorizado culturalmente e exclui-se, pela rejeição social, aquilo que o ideal nega, ou seja, aquilo que não se deve ser. Neste estudo, encontramos um grupo de pessoas altamente preconceituosas, que rejeita características que marquem a diferença de posição e atitude daquelas que o grupo “elegeu” como sendo as “certas”. Tais características podem ser extremamente vinculadas a um grupo maniqueísta e acrítico, com valores questionáveis do ponto de vista inclusivo.

Destas considerações podemos afirmar que o objeto alvo de preconceito é confrontado com o ideal cultural introjetado pelo indivíduo. O preconceito passa, então, por um imaginário social instituído, que é objetivado por meio da introjeção de atitudes, normas, valores, crenças socialmente definidas.

Por isso, de acordo com Crochik (1996), os preconceituosos vêm no seu alvo aquilo que eles têm de negar em si mesmos. Estudos citados pelo autor também comprovam que atitudes voltadas ao preconceito se relacionam com atitudes autoritárias. O preconceito, portanto, é desenvolvido em conjunto com uma série de valores e idéias, aprendidas desde a infância e ratificadas na escola.

Assim, conseguir lidar com as questões das diferenças com clareza e con-



Gráfico 2. Critérios de rejeição social (%).

vicção implica o desenvolvimento anterior da reflexão e da auto-reflexão. Não consegui-lo implica, no mínimo, prognóstico desfavorável ao desenvolvimento psicossocial. Assim, não somente as pessoas que sofrem rejeição social, mas também aquelas vítimas de negligência – ignoradas – podem desenvolver uma série de problemas por conta deste processo.

Precisamos, então, aceitar que a educação inclusiva é uma realidade e que as diferenças estarão sempre presentes nas salas de aula. A partir desta realidade, questionamo-nos como estas futuras professoras se motivarão para agir diante do preconceito e da exclusão, diante de seus próprios critérios de aceitação e rejeição sociais. Estarão elas preparadas para lidar com questões ligadas às diferenças pessoas e sociais?

Sobre esta questão, Adorno (1995) adverte-nos que é justamente à educação que cabe a tarefa intrínseca da crítica, justamente a que leva à reflexão, única capaz de alterar o quadro de ausência de consciência, produtora de estereótipos. Parece que precisamos refletir sobre que tipo de possibilidades à reflexão e à auto-reflexão estamos oferecendo nos cursos de formação de professores.

Parece-nos óbvio (mesmo assim necessário) dizer que alterar este quadro faz parte diretamente dos deveres da formação, já que o cuidado com as diferenças implica gestos, atos, palavras, criações enfim diárias, que se relacionam com a própria cidadania. Precisamos “acordar” para este aparente ressurgimento em dimensões avassaladoras do agravamento do preconceito social.

Assim, pesquisar sobre o preconceito que leva à exclusão, diante de uma realidade já posta de inclusão, serviu para nos alertar a respeito da nossa própria incompreensão, revelada como resistência à diferença. Nas palavras de Campos (2000, p. 3):

O preconceito possui uma via de mão dupla: serve para resistir a uma ameaça e também para mantê-lo à distância – vale dizer, reprodução do preconceito pela distância, desconfiança, hostilidade, etc. [...] Os preconceitos têm a capacidade de manter a estabilidade e a coesão da integração dada a determinado grupo social.

Questionamo-nos, também, se esta é uma situação isolada ou se, ao contrário, ela se repete em outros bancos de formação de professores. A resposta a esta questão, ainda não a temos. Fica-nos, mesmo assim, a certeza da necessidade de mudanças profundas na formação de professores!

Referências

- ADORNO, T.W. 1995 Educação e Emancipação. In: T.W. ADORNO, *Educação e Emancipação*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, p. 169-185.
- ARENDT, H. 1975. *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, instrumento de poder*. Rio de Janeiro, Documentário, 175 p.
- ATTILI, G. 1990. Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, **33**:238-249.
- CAMPOS, C.A. 2000. Algumas considerações sobre preconceito e inclusão. Publicações UNISAL. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/publicacoes/pdf/artigo-prof-crispim.pdf>, acesso em: 21/06/2007.
- COIE, C.H. e DODGE, K.A. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, **18**:557-570.
- COLL, C.; PALACIOS, J. e MARQUESI, A. (Orgs.). 1995. Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva. Porto Alegre, Artes Médicas. v. 1, 460 p.
- CROCHIK, J.L. 1996. Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, **3**:47-70.
- ERIKSON, E.H. 1959. Identity and the life cycle. New York, International Universities Press, vol. 1 (Psychological issues), 171 p.
- FREITAS, S.N. e CASTRO, F.F. 2005. Fundamentos da Educação Especial I. UFSM, Curso a Distância de Especialização em Educação Especial. Material didático, 49 p.
- HELLER, A. 2000. O cotidiano e a História. São Paulo, Paz e Terra, 121 p.
- LEWIS, M. e WOLKMAR, F. 1993. Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência. 3ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 493 p.
- MARTINS, J. de S. 2002. A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, Vozes, 228 p.
- MORAIS, M.L.S.; OTTA, E. e SCALA, C.T. 2001. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, **14**(1):119-131.
- NASCIMENTO, C.T. 2003. Atividade física, autoconceito, imagem corporal e percepção de estímulos globais e de aparência física em adolescentes obesos. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 199 p.
- SILVA, V.R.M. e LÖHR, S.S. 2001. Indicadores de rejeição em grupo de crianças. *Interação*, **5**:9-30.
- SISTO, F.F. e PACHECO, L. 2004. Escala de traços de personalidade para crianças e aceitação social entre pares. *Interação em Psicologia*, **8**(1):15-24.

Submetido em: 09/07/2007

Aceito em: 16/01/2008

Vantoir Roberto Brancher
Universidade Federal de Santa Maria
Av. Roraima, 1000
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 Santa Maria, RS, Brasil

Claudia Terra do Nascimento
Universidade Federal de Santa Maria
Av. Roraima, 1000
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 Santa Maria, RS, Brasil

Valeska Fortes de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria
Av. Roraima, 1000
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 Santa Maria, RS, Brasil