

Conversa entre Educadores

Conhecimento sem fronteiras



Eliane Thaines Bodah (org)

Conversa entre Educadores:

Conhecimento sem fronteiras



Eliane Thaines Bodah (org) e colaboradores.

THAINES & BODAH Center for Education and Development

Colfax, WA, EUA

2018

Salientamos que esse livro não possui fins lucrativos, servindo unicamente como instrumento de divulgação de práticas educativas que foram bem sucedidas e que podem ser aplicadas em diferentes realidades, dentro e fora da sala de aula. Observa-se ainda que, **cada autor assume a responsabilidade de direito autoral e de opinião repassada através de seu próprio texto, isentando os demais colaboradores sobre a mesma.**

Eliane Thaines Bodah (org) e colaboradores

Ivaniria Maria Buttura
Larissa Kujawa
Henrique Kujawa
Alcindo Neckel
Brian W. Bodah
Elisabete da Rosa de Campos
Andréa Quadrado Mussi
Juliana Leitão
Katharine L. Brown
Raní de Souza
Ana Paula Pedroso
Silvana Berardi
Andréa Cristiane Ferreira
Vinícius Waldir Gehlen
Marcelo Guerra do Amaral
Jéssica Beux
Regina Rech
Vitória Antunes Canali
Fernanda Sakuma Grandó
Nina Bassuk
Lia Sartori
Davi Sartori

Conversa entre Educadores **Conhecimento sem fronteiras**

Passo Fundo
Projeto Passo Fundo
2018

Projeto Passo Fundo

Página na internet: www.projetopassofundo.com.br

e-mail para contato: projetopassofundo@gmail.com

Disponível no formato eletrônico /E-book.

Todos os direitos reservados ao Autor.

O conteúdo deste sitio NÃO pode ser reproduzido, copiado, gravado, transcrito ou transmitido por meios mecânicos, fotográficos ou eletrônicos, sem a citação de autoria, nos termos da licença **Creative Commons Atribuição-Compartilha Igual 4,0 Internacional**;

Para ver uma cópia desta licença, visite:

[http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt BR](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR) ou envie uma carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Revisado pelo autor em: 05/03/2018

C766 Conversa entre educadores : conhecimento sem fronteiras / Eliane Thaines Bodah (org.) e colaboradores. – Passo Fundo : Projeto Passo Fundo, 2018.

4,8 Mb.

ISBN 978-85-8326-328-9

Texto em português e inglês.

Modo de acesso: World Wide Web:
<<http://www.projetopassofundo.com.br>>.

1. Educação. 2. Pluralidade. 3. Conhecimento. 4.
Aprendizagem. I. Bodah, Eliane Thaines, coord. II. Thaines &
Bodah Center for Education and Development.

CDU: 37

SUMÁRIO

FOREWORD – Brian Bodah.....	7
I. PESQUISA E EDUCAÇÃO	
1 Análise dos Objetivos Acadêmicos de Estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública localizada em Passo Fundo, RS, Brasil. – Eliane Thaines Bodah e Juliana Leitão.....	9
2. O Olhar da Criança sobre a Obra de Arte: uma Leitura Semiótica da Percepção Infantil - Silvana Berardi.....	17
3. A Arte e a Educação Ambiental como Instrumentos de Sensibilização Humana - Ana Paula Pedroso e Silvana Berardi.....	48
4 . Educação e a Pluralidade Cultural: Foco na Educação Brasileira - Raní de Souza.....	62
5. Problema Histórico e Filosófico acerca da Raça em Achille Mbembe - Raní de Souza.....	67
6. A Família Contemporânea e os Papéis de Gênero - Elisabete da Rosa Campos.....	72
7. Infanticídio Indígena no Brasil - Ana Paula Pedroso.....	78
8. Northern Arapaho Immersion Preschools: Parental Opinions of Culture and Language Maintenance - Katharine L. Brown.....	139
II. CAPACITAÇÃO EM NOVA YORK: RESUMOS EXPANDIDOS	
9. Percepções socioculturais de estudantes brasileiros em um curso de capacitação profissional nos Estados Unidos: Resignificação de conhecimentos através da interação - Ivaniria Maria Buttura e Larissa Buttura Kujawa.....	171
10. Vínculos Entre os Ambientes Construídos e as Questões Culturais e Socioambientais: Percepção de Alunos Brasileiros de Arquitetura e Urbanismo Durante um Curso de Capacitação nos Estados Unidos da América – Henrique Kujawa.....	178
11. Urban Landscaping Report - Alcindo Neckel e Nina L. Bassuk.....	184
12. Arquitetura No Brasil X EUA: Ensino e Profissão - Andréa Quadrado Mussi e Regina Rech.....	196
13. Certificação LEED e Experiência Prática sobre Telhado Verde - Vitória Canali Antunes...205	
14. Importância da Relação Interior x Exterior no Ambiente Escolar – Márdioli Mahl.....	212
15. Relação entre Arquitetura, Ambiente e Comportamento Humano: Percepção obtida em Curso de Capacitação nos Estados Unidos Da América – Vinícius Gehlen.....	216
16. Estilos Arquitetônicos nos EUA – Jéssica Beux.....	121
17. Utilização de Wood Frame nos Estados Unidos da América - Fernanda Grando.....	231
18. Relato da Experiência sobre Telhados Verdes e a Funcionalidade do Sistema de Drenagem: Estudo e Visitação - Marcelo Guerra.....	238
III- UM OUTRO ENFOQUE EDUCATIVO	
19. Porque eu preciso de Deus? - Andrea Ferreira.....	244
20. Conhecimento sem Fronteiras: Ensaio da Capa Alternativa – Lia Sartori e Davi Sartori...247	
BIOGRAFIAS DOS AUTORES.....	258

FOREWORD

Brian W. Bodah

The Thaines and Bodah Center for Education and Development is a not for profit, non-governmental organization that exists to help facilitate and provide educational opportunities for underserved and/or impoverished populations in various locations throughout the world both alone and through partnerships with other non-profit, non-governmental organizations. We support sustainable development, environmental education, scientific, cultural, and linguistic exchange primarily between the U.S. and Brazil by providing mentoring, training, and exchange opportunities for students of all ages.

We are firm believers that learning is a life-long pursuit and that each and every one of us has something to contribute to humanity's combined knowledge base. While we acknowledge and work within the formal educational structure, we eschew the idea that knowledge is passed only through this structure or in a formal setting. Should you be like minded in this pursuit, or have a burning desire to impact your local or the global community in a sustainable way, we invite your collaboration.

We became a Washington Non-Profit on May 7, 2012. Under the file number 603208588, with the following purposes:

1. to facilitate and provide educational opportunities for underserved and/or impoverished populations in various locations throughout the world both alone and through partnerships with other non-profit, non-governmental organizations;
2. to facilitate and support sustainable development opportunities for underserved and/or impoverished populations in various locations throughout the world both alone and through partnerships with other non-profit, non-governmental organizations;
3. and to provide mentoring and training both through and in environmental education for students of all ages throughout the world.

Through Thaines and Bodah Center we have published several books that were donated to educators and students from Brazil, Mexico, Canada and the US, who do not have access otherwise to updated discussions in the field.

I. PESQUISA E EDUCAÇÃO

1. ANÁLISE DOS OBJETIVOS ACADÊMICOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA EM PASSO FUNDO, RS, BRASIL

Eliane Thaines Bodah e Juliana Leitão

Resumo

Este trabalho apresenta a análise dos objetivos acadêmicos de estudantes do ensino médio de uma escola pública localizada em Passo Fundo, RS, Brasil. O objetivo geral foi contribuir para uma maior compreensão do sucesso escolar através da análise das metas acadêmicos de estudantes de ensino médio considerando a variável sexo. A metodologia foi uma revisão bibliográfica seguida de pesquisa mista - qualitativa e quantitativa. O principal instrumento foi um questionário. Dentre os resultados observou-se que para essa amostra de 22 estudantes do ensino médio de um escola pública brasileira, houveram diferenças significativas de pontuação entre meninos e meninas nos objetivos de aprendizagem e de realização. Contudo, não foram detectadas diferenças significativas entre os sexos para os objetivos de reforço social.

Palavras-chave: metas acadêmicas, ensino médio, aprendizagem.

Introdução

O presente apresenta uma análise sobre as metas acadêmicas de estudantes do ensino médio, considerando sexo como variável, em uma escola pública localizada no município de Passo Fundo, RS, Brasil. Nessa investigação os dados foram analisados para verificar se existem significativas nos objetivos acadêmicos entre meninos e meninas com idade de 15 a 16 anos. O tema desta pesquisa apresenta grande relevância social e foi definido previamente nesta disciplina pelo professor, que também proporcionou os questionários para serem utilizados como instrumento de coleta de dados.

Através de uma breve revisão bibliográfica sobre a temática, pode-se observar que várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas nessa área, visando avaliar os objetivos acadêmicos de estudantes do ensino médio, como os mesmos podem estar associados à motivação e, conseqüentemente, ao sucesso escolar dos estudantes. Essas pesquisas são importantes para ajudar a compreender ou, até mesmo, realizar uma previsão do desempenho escolar, como foi observado num estudo desenvolvido por Barca et al. (2011).

Além disso, ao incluir a variável sexo na análise de objetivos acadêmicos, pode-se detectar diferenças de acordo com o gênero dos estudantes. Diferenças significativas entre os sexos foram

observadas em vários outros estudos que utilizaram como amostra estudantes do ensino médio como, por exemplo, nos estudos de Arias e Rusillo (2004) e de Delgado et al. (2010). O resultado desses estudos será retomado na seção de discussão do presente trabalho.

Mesmo ao encontrar diferenças significativas entre os sexos, vale ressaltar que se deve ter cautela ao fazer generalizações sobre a variável sexo ao reportar gênero, principalmente porque o sexo, seja masculino ou feminino, é uma característica biológica e anatômica; enquanto que, o gênero baseia-se em papéis sociais ou em uma identificação pessoal que pode não estar alinhada ao sexo biológico.

Objetivos

Geral: Contribuir para uma maior compreensão do sucesso escolar através da análise das metas acadêmicas de estudantes de ensino médio considerando a variável sexo.

Específicos:

- Realizar uma revisão bibliográfica para identificar a influência da variável sexo nos estudos que incluem objetivos acadêmicos de estudantes do ensino médio
- Aplicar questionários sobre os objetivos de acadêmicos de aprendizagem, realização e reforço social para uma amostra mínima de 20 estudantes com idade entre 15 a 16 anos em uma escola pública do município de Passo Fundo, RS, Brasil.
- Conduzir a análise estatística para detectar se existem diferenças significativas em objetivos acadêmicos entre os estudantes do sexo masculino e do sexo feminino.
- Avaliar as diferenças encontradas e apresentar uma reflexão sobre essa temática.

Método

O método utilizado foi através de uma pesquisa quantitativa e qualitativa utilizando questionários como instrumento de coleta de dados, aplicados a alunos do ensino médio de um escola pública brasileira localizada no município de Passo Fundo- RS. Os dados foram categorizados de acordo com as instruções iniciais no trabalho desta disciplina em objetivos de: aprendizagem, realização e reforço social.

As seguintes hipóteses foram formuladas:

H0 – não há diferenças significativas em objetivos acadêmicos de acordo com o sexo dos estudantes.

H1- há diferenças significativas em objetivos acadêmicos de acordo com o sexo dos estudantes.

Participantes

A amostra incluiu um total de 22 estudantes do ensino médio de uma escola pública do município de Passo Fundo, RS, Brasil. A amostra foi composta de 11 meninos e 11 meninas com idade entre 15 e 16 anos.

Instrumento de medição

O instrumento de medição foi o questionário disponibilizado nesta disciplina. A parte sócio-demográfica do questionário incluiu idade, sexo, tipo de escola e país como variáveis. Os objetivos acadêmicos da escala (que variou de um a cinco, sendo um equivalente a nunca e cinco equivalente a sempre) apresentada no questionário são compostos de três fatores: Fator I: objetivos de aprendizagem (itens 1 a 8); Fator II: objetivos de realização (itens 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20); Fator III: objetivos de reforço social (itens 10 a 14).

Procedimento

A pesquisa foi anunciada para as turmas de ensino médio da referida escola pública, sendo que o professor investigador (em visita ao Brasil) passou nas salas de aula antes da coleta de dados. Os estudantes interessados em participarem da pesquisa receberam instruções detalhadas e questionários durante o intervalo das aulas no auditório.

Após as instruções iniciais, indicando o propósito da investigação e a participação voluntária dos estudantes, os questionários foram aplicados em um grande grupo. O local da investigação foi na referida escola do município de Passo Fundo, RS, Brasil. A coleta de dados ocorreu no final do mês de Dezembro de 2016, antecipando o recesso escolar e, também, essa disciplina.

Análise Estatística

Para a análise de dados, primeiramente somou-se o resultado de cada fator (I, II e III) dos questionários, independentemente. Nas instruções dessa disciplina, os critérios para a somatória

foram os seguintes: Fator I: objetivos de aprendizagem (itens 1 a 8); Fator II: objetivos de realização (itens 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20); Fator III: objetivos de reforço social (itens 10 a 14). A partir de então, foram realizadas comparações através de agrupamento da amostra pela variável sexo.

O teste t- Student foi aplicado com o auxílio do programa Minitab Statistical Software 17. Para testar as hipóteses, considerou-se um alfa de 0.1. Os valores p (p-value) que são menores que o alfa são considerados favoráveis a H1 indicando diferenças significativas entre os sexos, rejeitando a hipótese nula (H0) e aceitando a hipótese alternativa (H1). Os valores p (p-value) maiores que o alfa estabelecido contribuem para o aceite da hipótese nula, ou seja, indicando que não há diferenças significativas entre os sexos.

Resultados

Após realizar a análise de dados (resultados abaixo), pode-se observar que houveram diferenças significativas (p-value <0.1) entre meninos e meninas para o fator I - ou objetivos de aprendizagem, bem como para para o fator II - ou objetivos de realização. Já, para o fator III - ou objetivos de reforço social, não foram detectadas diferenças significativas (p-value >0.1) entre os sexos. A seguir pode-se observar os resultados do teste t.

Teste t: Duas amostras assumindo variâncias equivalentes

Fator I – objetivos de aprendizagem

	Var. 1	Var. 2
Média	24.09091	28.45455
Variância	23.69091	73.27273
Observações	11	11
Variância combinada	48.48182	
Dif. média hipotética	0	
Df	20	
T Stat	-1.46974	
P (T <= t) uma cauda	0.078594	
T Crítico	1.325341	
P (T <= t) duas caudas	0.1557189	
T Crítico	1.724718	

Fator II – objetivos de realização

	Var. 1	Var. 2
Média	30.72727	32.90909

Variância	20.41818	5.490909
Observações	11	11
Variância combinada	12.95455	
Dif. média hipotética	0	
Df	20	
T Stat	-1.42164	
P (T <= t) uma cauda	0.085269	
T Crítico	1.325341	
P (T <= t) duas caudas	0.170539	
T Crítico	1.724718	

Fator III – objetivos de reforço social

	Var. 1	Var. 2
Média	13.27273	11.81818
Variância	18.21818	7.363636
Observações	11	11
Variância combinada	12.79091	
Dif. média hipotética	0	
Df	20	
T Stat	0.953801	
P (T <= t) uma cauda	0.175785	
T Crítico	1.325341	
P (T <= t) duas caudas	0.351571	
T Crítico	1.724718	

Para os fatores I (objetivos de aprendizagem) e II (objetivos de realização), os quais apresentaram diferenças significativas, foram elaborados os seguintes gráficos visando uma melhor visualização dos dados (Figuras 1 e 2).



Figura 1. Gráfico exibindo a somatória de pontos para o fator I. A pontuação dos meninos em azul e das meninas em vermelho ($p < 0.1$), sendo que as meninas geralmente apresentaram maior pontuação neste fator.

O fator II está representado no gráfico abaixo.



Figura 2. Gráfico exibindo a somatória de pontos para o fator II. A pontuação dos meninos em azul e das meninas em vermelho ($p < 0.1$), sendo que as meninas geralmente apresentaram maior pontuação neste fator.

Avaliando as respostas dos estudantes que participaram desta pesquisa, observou-se que as meninas geralmente apresentaram maior pontuação nos objetivos de aprendizagem e de realização, ou seja, respectivamente para os fatores I e II.

Discussão e conclusão

Através desta pesquisa, pode-se observar que, para nossa amostra incluindo 22 estudantes do ensino médio de um escola pública brasileira, houveram diferenças significativas de pontuação entre meninos e meninas nos objetivos de aprendizagem e de realização. Contudo, não foram detectadas diferenças significativas entre os sexos para os objetivos de reforço social.

Arias e Rusillo (2004), estudando as variáveis cognitivas e emocionais, incluindo objetivos acadêmicos na Espanha, também encontraram diferenças entre os sexos. Naquela pesquisa, as meninas apresentaram menores níveis de motivação extrínseca, mas se responsabilizaram por seus fracassos, utilizaram mais estratégias de processamento de informação e obtiveram maiores notas em línguas.

Já, Barca et al. (2011). observaram que os objetivos acadêmicos continuam a ser um problema significativo no desempenho acadêmico, principalmente nos objetivos de aprendizagem e de realização, pois os mesmos podem estar associados entre si. Esses objetivos, tendo uma pontuação elevada, podem ser utilizados para a previsão do bom desempenho acadêmico. Contudo, os objetivos de reforço social, podem ser um indicativo de um desempenho acadêmico fraco para os estudantes de ensino médio participantes da pesquisa.

Similarmente, confirmando os resultados anteriores, Domenech et al (2010), encontraram diferenças significativas entre os sexos em relação ao objetivos acadêmicos, sendo que as meninas participantes apresentaram uma maior orientação motivacional para objetivos de aprendizagem e de realização.

Nessa mesma linha, com uma amostra de 2.022 adolescentes, Delgado et al. (2010), constataram que as meninas apresentaram uma maior orientação motivacional para objetivos de aprendizagem e de realização, enquanto que os meninos mostraram um aumento significativo relacionado ao perfil motivacional em direção ao reforço social.

Diferenças significativas para o reforço social não foram detectadas nessa pesquisa desenvolvida na escola pública de Passo Fundo, RS. Esse fato pode estar relacionado com o

tamanho da amostra, onde apenas 22 estudantes foram entrevistados. Sugere-se assim, ampliar o tamanho da amostra utilizada para estudos futuros.

Para concluir, vale ressaltar a importância de identificar os objetivos acadêmicos dos alunos no sentido de utilizar ferramentas de apoio motivacional. Além disso, o comportamento dos estudantes pode estar associado fortemente com a influência familiar e do grupo de colegas, sendo que estudos futuros nessa área são muito importantes e necessários.

Referências

Arias, P. F. C., & Rusillo, M. T. C. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 97-112.

Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L., & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.

Delgado, B., INGLÉS, C. J., García-Fernández, M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista española de pedagogía*, 67-83.

Domenech, B. D., Saura, C. J. I., Fernández, J. M. G., & Costa, J. L. C. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista española de pedagogía*, 68(245), 67-84.

2. O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE A OBRA DE ARTE: UMA LEITURA SEMIÓTICA DA PERCEPÇÃO INFANTIL

Silvana Berardi

Resumo

O objetivo geral deste trabalho foi identificar signos contidos nas pinturas dos artistas modernos Joan Miró, Paul Klee e Wassily Kandinsky, correlacionando-os pela percepção de crianças e abordando uma leitura semiótica do mesmo. A metodologia foram atividades realizadas no espaço do Museu da Artes Visuais Ruth Schneider. O local já era conhecido pelas crianças, sendo que as mesmas são assíduas frequentadoras e tem contato permanente com as obras lá expostas, ao serem convidadas para se dirigirem ao Museu mostraram grande entusiasmo. Cada criança realizou seu trabalho individualmente em dias e horários pré determinados. Foi combinado com os pais que eu buscava cada criança em sua casa e após desenvolver a atividade, retornaria com a criança. Para cada criança foram mostradas nove obras, conforme quadro posterior. A primeira sempre foi Joan Miró, e assim ocorreu sucessivamente com as obras de Paul Klee e Wassily Kandinsky, uma vez vista a obra eu fazia as perguntas e gravava também as respostas que posteriormente foram transcritas e resumidas no quadro síntese. As obras dos artistas são todas coloridas e foram ampliadas para o tamanho 30 x 40cm, objetivando facilitar o trabalho com as crianças.

Palavras-chave: artes, educação infantil, leitura semiótica.

Introdução:

A partir do meu interesse pelo estudo do simbólico e do significado em Artes Plásticas, apresentado como trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Desenho e Plástica em 1997, observei que o trabalho prático desenvolvido necessitava de maior aprofundamento, agora focalizando a pintura moderna, especificamente a leitura semiótica da percepção infantil.

Optei então por trabalhar com crianças de seis a oito anos, que em geral é o período onde inicia a sua vida escolar. É fundamental que ela desenvolva a sensibilização nas mais variadas formas de expressão através da arte-educação. Em quase todas as atividades, a criança é levada pela sua espontaneidade e capacidade de criar, a compreenderem os diferentes tipos de símbolos.

A criança assim faz uma leitura semiótica da imagem a partir de sua individualidade, sua história cultural, descendência, em fim do seu contexto. Identifica elementos sógnicos nas obras de artistas modernos como J. Miró, P. Klee e W. Kandinsky – este é o fim a que se propõe o presente trabalho.

Cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona em suas relações com ela, uma espécie de “esquemas afetivos”, isto é, de resumos ou de moldes dos diversos sentimentos

sucessivos que esse personagem provoca, e são esses esquemas que determinam os principais símbolos secundários, como determinarão muitas vezes no futuro, certos simpáticos ou antipáticos difíceis de explicar de outro modo, a não ser por uma assimilação inconsciente com modos de comportamento passados.

Segundo Lowenfeld,

Uma das áreas mais decisivas do desenvolvimento em que devemos estar interessados é a da evolução da capacidade criadora. Os símbolos copiados, pelo contrário, são usualmente repetidos de forma rígida, inflexível. A marcha da evolução criadora infantil, dentro do contexto da arte é uma das considerações e justificações primárias para a inclusão das experiências de arte em qualquer grupo etário. Ao nível das primeiras representações são estabelecidas as formas iniciais do comportamento do intermédio das quais a criança pode desenvolver-se até chegar a ser um adulto criador ou, pelo contrário converter-se numa pessoa de pensamento dependente. (1977, p.161).

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não.

Um currículo que integrasse o fazer, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança em suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

A crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de arte.

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. “A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto”.

Importância e Características dos Desenhos Pré-Esquemáticos da Criança

Esta fase do desenho infantil se desenvolve dos seis aos oito anos. Lowenfeld coloca que Piaget:

Descobriu que as crianças de seis anos acreditavam que o processo de pensar ocorria na boca. Sem dúvida, os olhos, os ouvidos e o nariz

fazem da cabeça o centro da atividade sensorial. A adição de pernas e braços faz desse centro algo móvel e pode indicar um ser realmente funcional. (1977 p.150).

Julga-se também que as primeiras tentativas de representação não resultam de estímulo visual nem de conceito, mas sim, constituem a representação do método pelo qual a criança percebe.

Segundo Lowenfeld de qualquer modo, as primeiras experiências representativas, de um homem, "não devem ser consideradas uma representação imatura, pois, na realidade, um desenho é, principalmente, uma abstração ou um esquema de uma vasta gama de estímulos complexos e o início de um processo mental ordenado". (1977 p.153).

Quando a criança chega aos seis anos já consegue, frequentemente, fazer o desenho bastante organizado de um homem. Nesta fase de evolução, a criança está em contínua busca de novos conceitos, e seus símbolos representativos também mudam constantemente.

Aos sete anos, a criança já terá estabelecido um esquema básico: os desenhos feitos pelas crianças da primeira série são geralmente identificados pela maneira como um objeto é repetidamente desenhado.

A criança começa a criar formas conscientemente, e são essas mesmas formas que se tornam importantes. Na fase das garatujas, as crianças usam, com frequência, a cor para comparar e emparelhar objetos, mas, quando passam a utilizar linhas, a fim de retratar a forma em seus trabalhos, os objetos começam a ser comparados mais com a forma do que com a cor.

Lowenfeld aponta que: É possível que as crianças expressem intenções psicológicas mais profundas em sua escolha das cores, mas essas intenções tendem a ser sumamente individualizadas, e os adultos ficariam numa situação difícil, se tentassem interpretar o que essas cores significam. (1977 p.155).

A sensibilidade das crianças à forma artística aparece muito mais claramente em seus trabalhos do que em suas percepções dos trabalhos de outros. Isso pode acontecer porque, para atingir equilíbrio, harmonia ou efeitos rítmicos num trabalho, a criança precisa apenas trabalhar com meios simbólicos; em contraste, ela só pode demonstrar sua percepção destas propriedades no trabalho dos outros ao falar sobre eles, e esta é uma "tarefa - meta estética" e verbal, que exige mais do que a simples prática. A criança se expressa através de sua arte, embora ainda não possa apreciar como os outros também se expressam desse modo. (GARDNER,1997 p.130).

Segundo Lowenfeld,

É importante lembrar que a arte de uma criança é o seu próprio reflexo. Ela não pode desenhar ou pintar como alguém importante, nem se pode esperar que o faça. Há grandes diferenças individuais entre as crianças, assim como existem grandes diferenças individuais entre os desenhos de crianças. Também elas possuem certas características gerais que são comuns ao seu respectivo nível de desenvolvimento, e este fato é igualmente válido para seus trabalhos artísticos. (1977 p.160).

Embora as crianças possam reconhecer e denominar numerosos objetos à sua volta, estes podem ser algo periféricos em seu pensamento funcional. O desenvolvimento de conceitos em arte e de suas relações com a realidade pode ajudar-nos a compreender o processo mental infantil.

Não estamos examinando o pensamento como a silenciosa contemplação de um problema, mas sim, como o desenvolvimento intelectual em sua totalidade, que nesta idade se encontra admiravelmente combinado com fantasia, realidade e reações biológicas ao meio.

Quanto mais uma pessoa sabe sobre seu ambiente, mais ela estará ativamente cônica dos vários fatores que nele encontra, podendo utilizá-los com mais convicção, e maior será seu desenvolvimento intelectual.

A criança que reage às experiências significativas, de modo emocionalmente sensível, demonstrará essa sensibilidade afetiva através de seus trabalhos artísticos. Os adultos podem ser ludibriados por palavras que a criança usa, mas os desenhos refletem, honestamente, o desenvolvimento infantil.

A imagem que uma pessoa faz de si mesma e das coisas que a cercam mudará à medida que ela se torne mais consciente das características significativas desses objetos. Percepção traduz mais do que simples conhecimento do aspecto visual dos objetos; inclui a conscientização de todos os sentidos, tais como as experiências cinestésicas ou auditivas. (LOWENFELD,1977 p.162).

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi identificar signos contidos nas pinturas dos artistas modernos Joan Miró, Paul Klee e Wassily Kandinsky, correlacionando-os pela percepção de crianças e abordando uma leitura semiótica do mesmo.

As atividades foram realizadas no espaço do Museu da Artes Visuais Ruth Schneider. O local já era conhecido pelas crianças, sendo que as mesmas são assíduas frequentadoras e tem contato permanente com as obras lá expostas, ao serem convidadas para se dirigirem ao Museu mostraram grande entusiasmo.

Cada criança realizou seu trabalho individualmente em dias e horários pré determinados. Foi combinado com os pais que eu buscava cada criança em sua casa e após desenvolver a atividade, retornaria com a criança. Para cada criança foram mostradas nove obras, conforme quadro posterior. A primeira sempre foi Joan Miró, e assim ocorreu sucessivamente com as obras de Paul Klee e Wassily Kandinsky, uma vez vista a obra eu fazia as perguntas e aguardava as respostas (perguntas e respostas estavam sendo gravadas) que posteriormente foram transcritas e resumidas no quadro síntese.

As obras dos artistas são todas coloridas e foram ampliadas para o tamanho 30 x 40cm, objetivando facilitar o trabalho com as crianças. As crianças que participaram da atividade eram alunas do (CDE) Centro de Desenvolvimento da Expreção Carlos Barone no município de Passo Fundo, RS, Brasil.

Construção de Conhecimento na Criança

No ensino da arte, abordar o processo do desenho do ponto de vista da criança quando esta apropria-se dessa linguagem, traz alguns subsídios para entender melhor como se inicia a construção do conhecimento no desenho. Assim, pensa-se propiciar uma leitura mais ampla do desenho infantil.

Diferentes teóricos apontaram a necessidade de se conhecer o processo do ponto de vista da criança, mesmo porque, até onde foi possível verificar, não foram encontrados estudos que considerem a questão sob a perspectiva da criança. Norman Freeman afirma que se conhece o que os adultos pensam sobre o desenho da criança, mas não as teorias próprias da criança. Monique Brière observa que, se a criança não nos diz o significado de sua imagem, não entendemos necessariamente sua mensagem.

Podemos ver somente uma casa, uma árvore, um sol, sem conhecer o que esta casa pode significar para a criança.

Inhelder e Céliier ao estudarem as microgêneses cognitivas, põem em evidência as características do processo interativo entre o sujeito psicológico e o objeto do conhecimento, permitindo acompanhar as representações que o sujeito tem acerca de "como fazer" uma determinada tarefa e como ele as alterna para atingir os objetivos a que se propõe. LOWENFELD & BRITAIN, ARNHEIM, KELLOG E READ, ao analisarem o desenho da criança, tratam os aspectos gráficos, perceptivos e psicológicos. LUQUET, PIAGET, GARDNER, FREEMAN, KARMILLOFF – SMITH, DUBORGEL

E KORZENIK abordam o desenho enfocando o sujeito que, ao desenhar, está interagindo e reconstituindo esta linguagem, mas não tratam o que o desenho representa para a criança. (OLIVEIRA,1998 p.270).

Piaget ao estudar como se dá a aquisição de conhecimentos, mostra que a criança, ao se apropriar de um conhecimento, busca reconstruí-lo. Tal reconstrução faz-se, inicialmente, via ação do sujeito sobre objetos concretos e, depois estende-se para o plano da representação, da simbolização, do pensamento. E essa reconstrução tem estágios.

Os processos de aquisição de conhecimentos foram abordados a partir da teoria de Piaget, enfocando como se dá a passagem de um nível de conhecimento a outro e a reconstrução, nesse novo nível, do que for extraído do anterior.

As especificidades da construção do conhecimento em arte, a natureza do conhecimento artístico e os problemas que surgem quando lidamos com arte são tratados a partir dos trabalhos de Kant, Cassirer, Langer, Goodman e Eisner.

O significado da representação na arte é discutido a partir das ideias da imitação, cópia, mimesis e da questão da modernidade estética. O significado da representação no desenho de crianças é considerado a partir dos estudos construtivistas sobre o desenho infantil. As leituras a cerca da criança - feitas por Luquet, Piaget, Gardner, Freeman, Karmiloff-Smith, Duborgel e Karzenik - são apresentados conforme os estágios da Atividade Motora Não Simbólica, Atividade Simbólica, Idade de Ouro do Desenho, Convenções Gráficas do Desenho. (OLIVEIRA 1998 p.272).

A Formação do Símbolo na Criança

O sistema dos signos permite a formação do pensamento racional. O símbolo, segundo a mesma escola linguística é, pelo contrário, um significante "motivado" ou seja, que testemunha uma semelhança qualquer com o seu significado.

Mas ao símbolo consciente, isto é, do qual a significação é transparente para o próprio sujeito, Freud acrescentou o símbolo inconsciente, isto é, de significação oculta para o próprio sujeito. Sob o nome de "pensamento simbólico", Freud, Jung e muitos outros descreveram então uma forma de pensamento independente dos signos verbais e oposta mesmo, por sua estrutura e funcionamento, ao pensamento racional que utiliza os signos. Suas raízes, por fim, seriam essencialmente "inconscientes".

Segundo Piaget,

A existência do jogo de imaginação, que tem um papel no pensamento da criança, mostra que o pensamento simbólico ultrapassa o "inconsciente" e é por isso que chamamos "jogo simbólico" essa forma de atividade lúdica. Sem dúvida existe no domínio infantil um simbolismo mais oculto. (1982 p.217).

Observa-se muitas vezes, no jogo da criança, a existência de símbolos dos quais a significação não é compreendida pelo próprio sujeito. Mas se essa distinção se impõe no que concerne aos casos extremos, é preciso, de saída, notar quanto ela é relativa. E mesmo duplamente relativa, primeiro porque existem todos os intermediários entre as assimilações simbólicas conscientes e inconscientes e, em seguida, porque todo símbolo é sempre, ao mesmo tempo consciente sob um ângulo e inconsciente sob outro, dado que todo pensamento, mesmo o mais racional, é também sempre, ao mesmo tempo, consciente e inconsciente.

É entre os símbolos especialmente afetivos que se concentrarão as assimilações secundárias e isso tanto mais que a afetividade em jogo será profunda, mas é evidente que se trata de questões de grau e não de compartimentos estanques, pois todo simbolismo supõe um interesse e um valor afetivo, aliás como todo pensamento.

Em segundo lugar a distinção é relativa, porque todo símbolo é, ao mesmo tempo, consciente e inconsciente. É evidente que é sempre consciente em seu resultado. Quanto à própria assimilação que o formou, ela sem dúvida não ocasiona nunca uma tomada de consciência completa nem afetiva, mesmo do ponto de vista de sua significação intelectual. O inconsciente, portanto, não é uma região isolada do espírito, porque todo o processo psíquico marca uma passagem contínua e ininterrupta do inconsciente à consciência e vice-versa. Se a acomodação do pensamento é em geral consciente, porque a consciência surge por ocasião de obstáculos exteriores ou interiores, a assimilação, mesmo racional, é com mais frequência inconsciente. (PIAGET,1982 p.221).

O inconsciente encontra-se em toda a parte e, portanto, existe tanto um inconsciente intelectual quanto um inconsciente afetivo. Mas isso é dizer que ele não se encontra em parte alguma, à título de "região", e que a diferença entre a consciência e o inconsciente não é mais que um caso de gradação ou de grau de reflexão.

É preciso pois, compreender bem que não se pode classificar de uma vez por todas os símbolos em primários ou secundários. Todo símbolo é ou pode ser, ao mesmo tempo, primário

ou secundário, o que quer dizer que ele pode comportar, além de sua significação imediata e compreendida pelo sujeito, significações mais profundas, exatamente como uma ideia, além do que ela implica conscientemente o raciocínio que a utiliza no momento considerado, pode conter uma série de implicações que escapam

momentaneamente ou desde longo tempo ou mesmo que escaparam sempre a consciência do sujeito pensante.

A criança tem a capacidade de rotular corretamente o objeto, como também de transformar este objeto em um novo objeto simbólico. No início do uso do símbolo a criança está envolvida no processo artístico. Em eventual incidente, temos uma interação simbólica e potencialmente artística.

O incidente sublima a extensão em que o nosso relacionamento com objetos é colorido pelas nossas atividades prévias. Ele também revela que a distância em relação aos objetos, que é considerada parte da atitude estética, leva tempo para se desenvolver e pode ser culturalmente mediada.

O símbolo é um elemento ou material, que pode ser, mas não precisa ser, um objeto físico. Em vez de aliciar uma reação específica por parte do sujeito, um símbolo pode denotar a si mesmo, assim como outros aspectos do mundo. Além de, ou em vez de reagir a um símbolo, o indivíduo pode contemplá-lo ou conjugá-lo de várias maneiras. O que está em questão não é se certos elementos são intrinsecamente simbólicos ou não-simbólicos e sim a maneira pela qual o indivíduo processa, cria ou responde aos diferentes elementos de seu mundo.

Para GARDNER (1997), os modos e objetos são aspectos complementares de toda a atividade simbólica. O uso de um símbolo geralmente envolve tanto uma referência separada a um objeto ou elemento do mundo quanto uma alusão mais geral a uma penumbra de associações, significados e propriedades. A denotação aos objetos e conotação aos modos, proporciona uma maneira prática de conceitualizar os componentes e a antogênese do uso de símbolos. No limiar do uso simbólico, a criança concebe o mundo, numa parte significativa, como um fluxo dessas propriedades gerais primárias e secundárias diferentes, que se originam em sua experiência com objetos e pessoas. O uso inicial dos símbolos não apresenta um vínculo separado entre significados e referente. Assumindo princípio, o símbolo desperta uma ampla variedade de associações e de significados, que compartilham pouca coisa com a denotação final, mas muito com o conjunto de

propriedades modal-vetoriais que cercam seu uso. O uso inicial dos símbolos parece dividir a experiência da criança em amplos domínios.

As crianças pequenas classificam as experiências por suas propriedades fisionômicas; os artistas afirmam que os trabalhos que eles percebem e criam são corporificações dessas qualidades expressivas.

Os artistas são indivíduos capazes de realizar em um meio simbólico aqueles aspectos m/v que as pessoas percebem no mundo e sentem no próprio corpo.

GARDNER afirma que quanto ao processo artístico, a criança de seis anos já atingiu o status de membro de audiência. Ela é capaz de experienciar sentimentos quando contempla objetos simbólicos e de apreciar a linha entre realidade e ilusão. Quando for capaz de expressar dentro de um meio simbólico aquelas idéias, sentimentos ou experiências que a afetaram, ela estará realizando a função essencial do artista. Quando for capaz de contemplar um trabalho de outra pessoa e de perceber aspectos fundamentais desse trabalho e depois comunicá-los a outras pessoas através de suas ações, ela terá atingido a essência do intérprete. O desenvolvimento subsequente provavelmente o levará à realização mais completa de um ou mais destes estados finais.

O uso dos símbolos e dos sistemas simbólicos são, para Gardner, "o maior evento desenvolvimental nos primeiros anos da infância, um evento decisivo para a evolução do processo artístico". (1997 p.147).

Nós inicialmente fazemos, percebemos e sentimos o que mais tarde será considerado como símbolo de uma maneira pouco diferente daquela da qual nos relacionamos com os objetos "no mundo" a criança é apresentada a um aspecto do mundo que é separado dos objetos naturais e sociais, o reino dos símbolos, que pode se referir a ou recapturar aspectos do "mundo real".

Podemos distinguir um aspecto formal e um aspecto referencial em cada sistema simbólico artístico. Além disso, encontramos referência em cada uma das formas de arte.

Dois aspectos da música podem ser considerados como referências. O relacionamento sentido entre padrões musicais, a vida e o sentimento emocional do indivíduo. A música parece inicialmente funcionar para a criança de uma forma muito parecida com a da linguagem.

Os afetos e modos sentidos pela criança pequena certamente continuarão a ser experienciadas de maneira semelhante pelas pessoas mais velhas. A mudança significativa é que a vida de sentimento passa a ser mediada por símbolos. PIAGET está correto ao argumentar que a criança passa por uma importante reorganização de seu mundo depois do período sensório-motor. O

poder e a fascinação das artes estão precisamente no fato de os indivíduos se envolverem com elas tanto no plano sensório motor quanto simbólico. (GARDNER,1997 p. 149).

Para existir o ser humano precisa se desenvolver num todo para ser completo. A natureza insistente do desenvolvimento sugere uma razão para que o perpétuo fazer, perceber ou sentir numa dada esfera tendam a produzir maior habilidade e insight mais profundo. Na medida em que estes sistemas são exercitados, sua organização parece se tornar mais estável, sua interação mais suave, sua precisão e firmeza cada vez mais pronunciados.

A originalidade frequentemente observada nas crianças parece devida em parte ao fato de elas ainda serem responsivas às muitas possibilidades de reagir ao mundo.

Elas estão alertas às propriedades modal-vetoriais e também às propriedades objetais, menos inseridas nos costumes de sua cultura do que o adulto comum. Alguns teóricos consideram o início dos anos escolares como uma linha divisória importante; outros consideram a antogênese da fala ou da puberdade como os pontos críticos. Não obstante concordo com aqueles que acham que o início do uso de símbolos nas idades de dois a cinco anos provoca uma reorganização importante do sistema desenvolvendo da criança; nessa época, a evolução que caracteriza o nível sensório-motor é recapitulada com vários sistemas simbólicos, e a criança aprende a colocar seus atos e percepções em palavras ou imagens. Crianças de todas as idades acham mais fácil trabalhar com materiais, que são significativos, mas as crianças mais velhas consideram mais materiais como significativos, tanto por sua experiência mais exclusiva quanto por seu maior potencial para assimilar estímulos aparentemente sem significado em categorias funcionais.

Tudo o que é requerido é que o indivíduo que está diante de um objeto simbólico sofra mudanças afetivas, uma possibilidade que está aberta tanto para jovens quanto para os velhos. Mas mesmo assim o membro adulto da audiência geralmente difere da criança, que é incapaz de apreciar a qualidade ilusória da arte.

“Eu sinto, não obstante, que a criança pequena que usa o símbolo está claramente envolvida na maioria dos aspectos do processo artístico” (GARDNER,1997 p.179).

Um aspecto adicional das propriedades formais é que elas parecem inadequadamente caracterizadas pela dicotomia padrão da cognição e do afeto.

Situação Política e Conceitual do Ensino da Arte no Brasil

Se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo. Vamos pensar a necessidade da arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento de sua alfabetização e da adolescência.

Estes dois momentos evocam necessidades de natureza diferente: a alfabetização como necessidade de conquista de uma técnica e na adolescência como necessidade de conquista de equilíbrio emocional. Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura.

Por outro lado, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abalar o processo criador. As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Aprende-se a palavra visualizando. Outra importante função da arte é a complementação da comunicação entre professor-aluno.

A adolescência é o momento de se testar pré - profissionalmente, é quando o jovem começa a se interrogar que carreira seguir ou, mais imediatisticamente, que vestibular fazer.

Segundo BARBOSA. Mais de 25% das profissões neste país estão ligadas diretamente ou indiretamente as artes e, seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem. "Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte". (BARBOSA,1991 p.131).

O conhecimento em arte se dá na interseção da experimentação, da codificação e da informação. Arte-educação é uma certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio são os modos de Inter-relacionamento entre a arte e o público ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador.

O inter-cruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.

No Brasil tem dominado no ensino das artes plásticas o trabalho de atelier, isto é, o fazer arte.

Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção, não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não.

Segundo BARBOSA, um currículo que integrasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança em suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento, estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

A crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de arte.

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. "A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto".

Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando significado à história que não tem significado em si mesma. A reconstrução do passado é apenas um dado e não tem um fim em si mesma, especialmente no que se refere à história da arte. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno.

A apreciação estética não pretendia substituir a história da arte, mas complementá-la. Entretanto, a crítica se justifica porque, na prática da sala de aula, apreciação artística passou a ter o sentido de enjoyment, de gozo apenas. (BARBOSA, 1991p.139).

A ausência de contato com padrões avaliativos da arte, através de sua história, impede que aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor crítico da arte não só de agora mas da arte do futuro também.

Os defensores da arte na escola para a liberação das emoções, devem lembrar que as emoções podem se revelar em múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos de nossas próprias respostas. O subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar mas não ao acaso.

Se a arte não é tratada como forma de conhecimento mas como "um grito da alma" não estamos fazendo nem educação cognitiva nem educação emocional.

No campo da teoria da arte-educação a idéia da educação estética ao lado da educação artística, isto é, o valor da obra de arte ao lado do fazer artístico, foi muito divulgada. Mas foi só nos anos setenta que a alfabetização visual e estética chegou aos livros de orientação didática para os professores. Muitas refletiam a influência da orientação que era dada em museus. Os museus de arte moderna foram pioneiros da arte-educação pós-moderna que enfatiza a leitura da obra de arte e até permite que a

criança faça releituras gráficas expressivas de obras de arte. (BARBOSA,1991 p.43).

Para Feldman aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem.

O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental da sua teoria.

Para ele a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mas interligados: prestar atenção ao que vê, descrição; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte: julgamento. (BARBOSA,1991 p.44).

Ao arte-educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atitude de adivinhar a intencionalidade do artista foi derrogada pela priorização da leitura do objeto estético por ele produzido. As atividades da arte-educação e do curador são complementares: interpretar uma exposição é tão importante quanto instalá-la! São atividades que tem como suporte teorias estéticas, conceituação de espaço e de tempo. (BARBOSA,1991 p.84).

É importante repetir que o ensino pós-moderno de arte que implica história e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico, construção plástica não é uma reação contra as conquistas do modernismo, mas uma ampliação dos princípios de expressão individual que

marcaram a modernização do ensino da arte. O modernismo instituiu a livre-expressão como objetivo do ensino de arte, é importante mantermos as conquistas expressivas do modernismo, ampliando o ensino da arte para incluir a conceituação de arte como cultura.

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira do seu quarto.

O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.

Assim estaremos ao mesmo tempo preservando a livre expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino da arte no Brasil de 1948 aos anos setenta, e nos tornando contemporâneos. (BARBOSA,1991 p.107).

A Natureza dos Símbolos

Um signo (q.v.) se constitui em signo simplesmente ou principalmente pelo fato de ser usado e compreendido como tal, que seja o hábito natural ou convencional, e sem se levar em consideração os motivos que originariamente orientam sua seleção.

Sem dúvida, nada é signo a menos que seja interpretado como signo: mas a característica que o faz ser interpretado como referindo-se a seu objeto pode ser tal que pertença a ele independentemente de seu objeto e apesar de seu objeto nunca ter existido, ou pode estar numa relação tal com seu objeto que ele a teria da mesma forma que fosse interpretado como signo ou não. (PEIRCE,1995 p.76).

A palavra símbolo possui tantos significados que seria uma ofensa à língua acrescentar-lhe mais um. Creio que a significação que lhe atribuo, a de um signo convencional, ou de um signo que depende de um hábito (adquirido ou nato), não é tanto um novo significado, mas sim um retorno ao significado original (PEIRCE,1995 p.72).

Um símbolo é uma lei de regularidade do futuro indefinido. Seu interpretante deve obedecer a mesma descrição, e o mesmo deve acontecer com o objeto imediato completo, ou significado. Contudo, uma lei necessariamente governa, ou "está corporificada em" individuais, e prescreve algumas de suas qualidades.

Consequentemente, um constituinte de um símbolo pode ser um índice, e um outro constituinte pode ser um ícone.

Um símbolo é um representamen cujo caráter representativo consiste exatamente em ser uma regra que determinará seu interpretante. Todas as palavras, frases, livros e outros signos convencionais são símbolos.

Um símbolo é um signo naturalmente adequado a declarar que o conjunto de objetos que é denotado por qualquer conjunto de índices que passa, sob certos aspectos, a ele estar ligado, é representado por um ícone com ele associado.

Um símbolo, como vimos, não pode indicar uma coisa particular qualquer: ele denota uma espécie de coisa. E não apenas isso como também, em si mesmo, uma espécie e não uma coisa singular.

Os símbolos crescem. Retiram seu ser do desenvolvimento de outros signos, especialmente dos ícones, ou de signos misturados que compartilham da natureza dos ícones e símbolos. Estes signos mentais são de natureza mista; denominam-se conceitos suas partes-símbolo. Se alguém cria um novo símbolo, ele o faz por meio de pensamentos que envolvem conceitos. Assim, é apenas a partir de outros símbolos que um novo símbolo pode surgir.

Signo

Qualquer coisa que conduz a alguma outra coisa (sem interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando - se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente ad infinitum.

Sem dúvida, uma consciência inteligente deve entrar nessa série. Se a série de interpretantes sucessivos vem a ter fim, em virtude desse fato o signo torna-se, pelo menos, imperfeito.

Um signo é um ícone, um índice ou um símbolo. Um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. (PEIRCE,1995 p.74).

Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Seu sentido é a impressão feita ou que normalmente deve ser feita. Seu significado é aquilo que é pretendido, seu propósito. Sua significação é o resultado real.

Índice

Um signo, ou representação, que se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto parece ter, mais sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, tanto por um lado, quanto por outro lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo. Nenhuma questão de fato pode ser asseverada sem o uso de algum signo que sirva como índice.

Os índices podem distinguir-se de outros signos, ou representações, por três traços característicos: primeiro: não tem nenhuma semelhança significativa com seus objetos; segundo: referem-se a individuais, unidades singulares, coleções singulares de unidades ou a contínuos singulares; terceiro: dirigem a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega. (PEIRCE,1995 p.76).

As categorias fenomenológicas são onipresentes, ou seja, elas estão sincrônica e simultaneamente presentes em todos os fenômenos, de modo que, quando o fenômeno se apresenta no seu caráter de signo, os três níveis semióticos – iconicidade, indexicalidade e simbolicidade - estão indissoluvelmente conectados e intrincadamente urdidos. Caracterizar um tipo de linguagem dentro de uma matriz significa, portanto, encontrar um princípio de dominância lógica que marca prioritariamente esse tipo de linguagem.

O que deve parecer surpreendente e até causar espécie é a postulação de que o nível indicial domina na linguagem visual, uma vez que já se tornou lugar comum tomar os signos visuais, tais como imagens, fotografias, pinturas, esculturas etc., como exemplares indiscutíveis da iconicidade.

Definição Descritiva dos Itens da Classificação

Formas de representação visuais, em termos semióticos, estamos evidentemente colocando sob exame a relação do signo com o objeto, ou melhor, a relação do signo com o objeto dinâmico (objeto em si) e com o objeto imediato (o objeto tal como representado no signo).

A lógica das categorias peirceanas nos levou a postular três espécies de relação entre forma visual (signo) e objeto.

As formas não-representativas, dizem respeito à redução da declaração visual a elementos puros. São relações visuais intrínsecas que não estão a serviço de qualquer ilustração. Ou melhor: são formas que carecem de material, estrutural e iconograficamente, de qualquer referência ao exterior. Não são figurativas, nem simbólicas, não indicam nada, não representam nada. São o que são e não outra coisa.

As formas figurativas, dizem respeito às imagens que basicamente funcionam como duplos, isto é, transpõem para o plano bidimensional ou criam no espaço tridimensional réplicas de objetos preexistentes e, no mais das vezes, visíveis no mundo externo. São formas referenciais que, de um modo ou de outro, com maior ou menor ambiguidade, apontam para objetos ou situações, em maior ou menor medida, reconhecíveis fora daquele signo. É por isso que, nas formas figurativas, é grande o papel desempenhado pelo reconhecimento e pela identificação.

As formas representativas, são aquelas que, mesmo quando reproduzem a aparência das coisas, essa aparência é utilizada apenas como meio de representar algo que não está visivelmente acessível e que, via de regra, tem um caráter abstrato e geral. O conceito peirceano de símbolo cabe aqui com justeza, visto que o símbolo é um representamen que preenche sua função sem qualquer similaridade ou analogia com o seu objeto e é igualmente independente de qualquer ligação fátual, sendo símbolo unicamente por ser interpretado como tal.

Os três Níveis das Formas Não-Representativas

O primeiro nível é o da qualidade reduzida a si mesma: a totalidade, são qualidades sensíveis presentificadas na sua totalidade, criando a visão de formas nunca vistas anteriormente. Nada se lhes assemelha e, por isso mesmo, tudo pode se lhes assemelhar. Ou "diferentes pessoas veem semelhanças diferentemente e diferenças semelhantemente".

O segundo nível das formas não-representativas é o da qualidade como acontecimento singular: a marca do 'gesto'. Qualidades manifestas são: na própria qualidade, estão os vestígios dos meios e instrumentos utilizados para sua realização.

O terceiro nível das formas não-representativas é aquele da qualidade como lei: a invariância.

Não é por acaso que Kandinsky, no seu Ponto e Linha Sobre o Plano, elaborou uma autêntica morfologia e uma sintaxe exata e detalhada dos elementos básicos da composição pictórica.

Os Três Níveis das Formas Figurativas

Se nas formas não-representativas a ênfase está posta na apresentação do signo em si mesmo, nas formas figurativas a dominância se coloca na relação signo-objeto que, nos seus três níveis, irá manifestar a proeminência do ícone, índice ou símbolo:

1) índices qualitativos; 2) índices genuínos; 3) índices convencionais.

O primeiro nível das formas figurativas, denominado figura como qualidade. Ao invés de buscar o traçado fiel de uma aparência visível externa no signo, essas formas criam figurações que obedecem a determinações imanentes e sui generis. A figura não visa a reproduzir ilusoriamente uma realidade externa, mas é um universo à parte com qualidades próprias. Não é difícil mencionar aqui as telas de Cézanne como um dos possíveis exemplos desse nível, eminentemente qualitativo, da criação figurativa.

O segundo nível das formas figurativas, que ocupa o centro de nossa classificação, é o da figura como registro: a conexão dinâmica. Tanto o registro é singular quanto o objeto registrado é também um existente, singular, individual.

Também se enquadram neste item, como índices degenerados, todas as figuras que buscam capturar com fidelidade o objeto referenciado. Cabem ainda neste item muitos dos sinais de tráfego, quando registram figurativamente e indicam, por conexão espacial, linhas, curvas, direções etc.

No terceiro nível, o da figura como convenção: a codificação. Entram em cena os sistemas especiais de convenções utilizados para reproduzir o visível. Toma-se aqui proeminente o fato de que não se pode simplesmente imitar a forma exterior de um objeto sem ter antes aprendido como construir tal forma, isto é, sem a aquisição de um vocabulário convencional de projeção gráfica ou plástica das imagens.

Exemplares também da figura como convenção estão na arte Grega e na arte Egípcia, entre outras.

Os Estágios da Compreensão Estética

Abigail Housen e Michael Parsons definiram cinco estágios na evolução da compreensão. Os autores concordam que os primeiros estágios são características de crianças pequenas e de pessoas com pouca familiaridade com as imagens da arte. Concordam ainda que os últimos

estágios são acessíveis apenas a pessoas com uma grande vivência e confronto com estas imagens. (OLIVEIRA,1998 p.258).

As crianças pequenas possuem uma aptidão para reagirem esteticamente, esta reação é intensa e espontânea. Elas gostam de ver todas as espécies de quadros e são raras as que as desagradam. Para Parsons, as crianças pequenas, que já fazem desenhos figurativos e não tem dificuldades de dizer de que se trata um quadro, utilizam as ideias do primeiro estágio da compreensão das imagens da arte.

Para Parsons, no primeiro estágio não há organização da resposta ao quadro em função do tema considerado no seu conjunto.

As habilidades de leitura de imagem vão se desenvolvendo de forma cumulativa nos diferentes estágios. As mudanças ocorrem gradativamente como em qualquer outro tipo de desenvolvimento - seja cognitivo, moral ou gráfico-plástico - estudado pelas teorias cognitivas. Nos primeiros estágios existe uma correspondência maior entre o desenvolvimento estético, o moral e o cognitivo; porém, os últimos

estágios tem pouca relação com outros tipos de desenvolvimento. As pesquisas mostram que existem adultos em todos os estágios, enquanto que as crianças pequenas estão todas no primeiro estágio.

Observou-se que a criança 1 que atende por Beija-flor, foi a que mais enumerou e interpretou signos simbólicos nas obras apresentadas.

Embora seja a mais falante e mais observadora vê a imagem de forma fragmentada, por isso cita nos anexos um e três — obras de Miró — como fantasmas.

Enquanto Parsons concebe o primeiro estágio dentro das características do pensamento pré-operacional definido por Piaget, Housen estende este estágio a adolescentes e adultos com pouca familiaridade com as imagens da arte.

As idéias relativas ao julgamento das obras analisadas ilustram a teoria dos dois autores abordados. Para Parsons, devido ao egocentrismo característico do pensamento pré-operacional, não há indistinção entre o gostar e o julgar. (OLIVERA,19981 p.261).

O segundo estágio, para Parsons, é característico das crianças que estão entrando na escola e que já tem uma clara noção de que os quadros representam alguma coisa. "O fundamental é descobrir de que trata o quadro. Depois geralmente gostamos dele".

"A fragmentação da imagem remete a um quebra cabeça. A ausência da cor, juntamente com a deformação, é lida como se os personagens fossem fantasmas". (OLIVEIRA,1998 p.262).

Ao desenvolver o trabalho com a criança 2 que atende por Girassol, ficou muito claro que tem grande falta de concentração e sua experiência pessoal colabora com as respostas que nos foi dada pela criança.

Nota-se que esta criança ainda apresenta características da concentração pré-operacional, isto é, a dificuldade de prestar atenção a uma parte da imagem enquanto olha para outra. Por isso, vai enumerando as partes, sem relacioná-las entre si, não compreendendo a imagem como um todo.

"Em todos os estágios projetamos nossas experiências pessoais nas imagens, mas, no primeiro estágio esta projeção tende a uma dependência radical das experiências e da história pessoal". (OLIVEIRA,1998 p.260).

A criança 2 que atende por Girassol descreve o anexo um obra de Miró dizendo:

São pessoas, sinto amor, (o amor de que fala recebe dos pais adotivos) cita uma pessoa grávida, e afirma dizendo ela está mesmo grávida.

Nesta resposta nos dá certeza da importância e da influência que a vivência pessoal tem na vida da criança.

Atribuo tal resposta devido ao fato de a criança ter sido rejeitada pelos pais biológicos, apesar de não ter conhecimento do fato, o expressa através de seus sentimentos.

Notei que a criança 3 que atende por Tulipa vive em duas realidades diferentes.

A primeira é a escola onde estuda Escola Estadual Nicolau de Araújo Vergueiro, (onde convive com crianças da sua idade) e na escola Centro de Desenvolvimento da Expressão Carlos Barone também teve este mesmo contato com crianças.

Na segunda é diferente, porque convive só com adultos, ou seja, os pais e o irmão. No anexo um, obra de Miró a criança apenas interpreta os símbolos universais mas para ela são sígnicos, em tal interpretação não notei a presença de algum tipo de sentimento, mas sim uma certa frieza nas respostas.

Talvez a convivência com os adultos seja o motivo pelo qual a criança se porte de maneira tão séria e objetiva naquilo que responde. Me parece que ao responder as perguntas procurava um valor para a arte e seu sentido, respondendo indicou suas preferências e o que lhe é familiar.

Segundo Housen, é no segundo estágio, que o objeto estético passa a ser concebido como tendo uma função utilitária e funcional.

A arte deve servir a um objetivo prático, seja moral, didático ou mundano. Mas em todos os casos a arte deve ter um mérito, deve valer a pena. Esta validade relaciona-se tanto ao valor da obra em dinheiro, quanto à sua capacidade de representar uma vida boa e feliz. (OLIVEIRA,1998 p.265).

A partir desse estágio inicia-se um interesse pelas propriedades formais do objeto analisado, considerado, agora, como um objeto de arte.

Tal como no estágio anterior, as pessoas também fazem comentários indicando suas preferências, porém agora já levam em conta alguns aspectos formais da obra.

E também no segundo estágio que o leitor começa a mencionar a intenção do artista em produzir a imagem como linguagem. O artista passa a fazer parte da leitura da obra, que começa a ter existência própria e, assim, pode ser questionada enquanto algo proposto por alguém. Este leitor compara a validade da linguagem do artista com a sua própria linguagem e os valores implícitos nesta linguagem com os seus próprios valores. E um leitor muito crítico e com pré-conceitos acerca da arte.

O conceito de realismo pode ser melhor entendido pela metáfora da vidraça da janela.

Para Housen,

Mencionamos a técnica em que o quadro foi realizado e se foi "bem feito ou não". A capacidade do artista em copiar com precisão fotográfica o ambiente visual o domínio técnico, a perícia artesanal, o trabalho árduo e o tempo despendido são os critérios que nos habilitam a julgar o objeto estético. O julgamento é baseado naquilo que acreditamos ser a verdade e a justiça. Há portanto, uma relação entre as idéias de perícia artesanal e beleza, pois será uma boa obra aquela que representar um tema com realismo. (1998 p.264).

Diferentemente do estágio anterior, quando considerávamos bela qualquer imagem que fosse bem colorida, agora, há depreciação no julgamento desta imagem pela falta de um tema identificável e de realismo. Um quadro para ser bom tem que mostrar algo. A procura por um tema identificável já começa no início das operações concretas quando a criança começa a comparar a imagem com o mundo real, é o que pode ser visto sobre a obra abstrata.

O terceiro estágio, segundo Parsons, caracteriza-se por um interesse pela expressividade da obra. A obra tem que provocar um sentimento, uma emoção; por isso mesmo, pode se dizer que o realismo emocional substitui o realismo fotográfico valorizando o estágio anterior, tornando nossa análise mais emotiva.

Para Parsons,

No terceiro estágio, a via de acesso à obra são os nossos sentimentos. E somente quando um quadro deixa de ser visto como representativo de objetos concretos, passando a expressar algo que podemos sentir ou pensar, além da imagem em si, que podemos dizer que estamos utilizando ideias de terceiro estágio. (OLIVEIRA,1998 p.266).

As idéias do terceiro estágio de Parsons, como se pode notar, ainda não foram encontradas nas crianças e nos adolescentes. Portanto, não são idéias possíveis aos nossos alunos de ensino fundamental e médio, pelo menos, no atual contexto do ensino da arte.

Talvez, se permitirmos a eles, desde cedo, possibilidades de leituras de imagens da arte, no futuro, tenhamos adultos que possam utilizar-se de ideias mais ricas e complexas para apreciar a arte e toda a visualidade na qual eles, certamente, estarão imersos.

Os insights oferecidos pelos teóricos do desenvolvimento estético, bem como por pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro, que possam dar conta da especificidade da nossa realidade, porém proporcionar melhores condições de desenvolvimento do ensino das artes visuais no que se refere a programas e materiais adequados às necessidades de cada momento da vida escolar das crianças e dos jovens brasileiros.

Quando dizemos linguagem visual, pretendemos que o termo linguagem já funcione como indicador de uma delimitação. Referimo-nos às formas visuais que são produzidas como tal e, por isso mesmo, capazes de se organizar como uma linguagem.

Trata-se de signos que se propõem representar alguma coisa ou, em caso limite, apresentarem-se a si mesmos como signos. Assim o objeto de nossa classificação é constituído pelas formas de representações visuais.

É evidente que formas de representação pressupõem formas de percepção.

Segundo R. Arnheim,

“Perceber uma coisa não é ainda representá-la”, se perceber consiste na criação de padrões de categorias perceptivas, adequados à configuração do estímulo, e se a tarefa do artista inclui a representação de tais padrões, então ele tem realmente de inventar uma forma pictórica que frequentemente não pode ser simplesmente “lida” a partir do percepto. (...). A representação consiste em “ver dentro da configuração estimuladora um padrão que se ajusta à sua estrutura -- sempre um problema laborioso ou mesmo insolúvel- e, então, em inventar uma contraparte pictórica para esse padrão. (OLIVEIRA,1998 p.268).

Como se pode ver, essa classificação não se atém às formas de representação artísticas. É certo que estas se constituem em campo privilegiado para a aplicação prática dessa classificação, uma vez que um dos aspectos primordiais da arte sempre esteve e continua estando na exploração, pesquisa e criação geradoras de novas formas de representação visual.

Cronologia dos Artistas

Neste capítulo consta cronologia dos artistas cujas obras serão analisadas por crianças conforme se propõe o presente trabalho de pesquisa.

JOAN MIRÓ

20 de Abril de 1893 em Barcelona.

1983 em Maiorca, Espanha.

1907 -Estudos na escola de comércio e na escola de Belas Artes de La Lonja.

1910 - Empregado em uma casa de comércio. Depressão nervosa. Seus pais o deixam livre para seguir sua vocação.

1912- Inscreve-se na escola de Arte de Francisco Gali. Encontra-se com Josep Uornes Artigas que, trinta anos depois, o iniciará na técnica da cerâmica.

1915- Começo de seu período "Fauvista". Amizade com Joan Prats: a coleção dos Miró de Prats formará parte importante da fundação Miró.

1916- Le as revistas Francesas de "vanguarda".

1917- Retratos (auto-retrato, retrato de E. C. Ricard, etc.), paisagens dos arredores de Manroing de Prades.

1918-Primeira exposição individual, na galeria Dalmau em Barcelona.

Dalmau era segundo Miró, "uma espécie de louco genial ao mesmo tempo explorador e bem feitor dos artistas". Sessenta e quatro obras de 1914 a 1917.

A exposição é apresentada por um caligrama sobre o nome de Miró, feito pelo poeta Juny que inspira Apollinari. Primeiras paisagens "detalhistas" (a casa da palmeira, a igreja e a alameda ...).

1919- Primeira viagem a Paris. Começo de sua amizade com Picasso.

1920-Segunda viagem a Paris: desde então, MIRÓ passa o verão em Montrong (na província de Terragona) e o inverno em Paris. Ele se instala na rua Blomet em um ateliê vizinho do de André Masson. O imóvel, no nº 45 da rua, será mais tarde substituído por um jardim público, onde, em 1974, é instalada uma escultura de Miró: O Pássaro Lunar. Conhece Pierre Reverdy, Max Jacob e Tristan Tzara.

1921- Dalmau organiza a primeira exposição individual em Paris, na galeria La Lecorne. Fracasso.

1922-Grupo da rua Blomet que rodeia Miró e Masson; Leiris, Artand, Linbour, Salacrou, Tual.

Termina A Fazenda.

1923- Começa, O Campo Arado.

1924- Une-se a Aragon, Breton, Eluard Pinta "O Carnaval de Arlequim".

1925 -Exposição na galeria Pierre (Loeb). Prefácio do catálogo por Benjamim Péret. Começa as pinturas ditas "onéricas", período em que se estudara até o mesmo ano participa, sempre na galeria Pierre, da exposição surrealista (Arp, Chirico, Ernest, Kleg, Man Ray, Masson, Picasso, Roy).

1926- Colabora com Max Ernest na cenografia de Romeu e Julieta para os balés russos: primeiras "palavras na pintura" (Sable ...).

1927-Instala-se na Cité des Fusains, rua Tourlaque, em montmartre, onde vivem Arp, Éluard, Ernest, Magritte. Séries lineares sobre o tema "Cavalo de Circo" "Fundos brancos".

1928- Viagem para Holanda, museus: de onde sairá a série dos interiores Holandeses, segundo Jean Steen...

1929- Casa com Pilar Juncosa. Instala-se na rua François Mouthan, nº 15. Retratos imaginários: A Rainha Luísa da Prússia, La Fornarina (segundo Rafael).

1930- Primeiras litografias, para Larbe des voyageurs, de Tzara. Primeira exposição nos Estados Unidos. Participa de colagens organizadas pelas galerias Pierre e Golmans, em Bruchelas. Prefácio de catálogo por Argom "La peinture au défi. "Primeiras construções", arranjos diversos.

1931- Nascimento de sua filha única, Dolores.

1932- Cenários, vestuário, "brinquedos", para o balé de Léonilde Massine, música de Bizet, coreografia de Bóris Kochno, Jeux d'enfants (balés de Monte Carlo). Exposição na galeria Pierre Matisse em Nova York. Desde então Pierre Matisse passa a representar Miró nos Estados unidos.

1933- Desenhos — colagens. Grandes pinturas sobre colagens. Primeiras águas fortes (para Infâncias de Georges Hugnet).

1934- Começo do período " Selvagem" (mulher...) peças de tapeçaria (caracol, mulher, flor, estrela...). 1936-Pequenas pinturas sobre cobre e alvenaria. Abandona completamente a Espanha, instala-se em Paris com sua família.

1937-Executa O Segadeor, grande pintura mural, para o pavilhão da Espanha Republicana na na Exposição internacional de Paris.

1939- Instala-se em Varengeville, na Normandia. Pinturas sobre tela de saco, 1940 — Começa a série das Constelações, 23 guaches que reproduzidas com normógrafo, serão editadas, em 1958, com textos de Breton. Volta à Espanha.

1941- Primeira grande retrospectiva no Museu de Arte Moderna de Nova York.

1942- Miró instala-se em Barcelona, Pasaje del Crédito, onde nasceu. Obras sobre papel com o tema Mulher Estrela Pássaro.

1944- Primeiras cerâmicas, em colaboração com Artigas Litografias da série Barcelona, editada por Juan Prats. Primeiras pequenas esculturas em Bronze: uma dúzia dessas esculturas será executada entre 1944 e 1950.

1945- Exposição das constelações em Nova York.

1947- Primeira viagem aos Estados Unidos. Vive lá de uma pintura mural executada para o Terrace Hilton Hotel de Cincinnati. Exposição na Pierre Matisse.

1948-Exposição na galeria Maeght que a partir de então, representa Miró fora da América.

1949- Retrospectiva nas Kunsthalle de Berna e da Basileia. Séries paralelas de pinturas "lentas" e de pinturas "espontâneas".

1950- Grande pintura mural para a Universidade de Havard.

1953-Começa uma série de cerâmicas com Artigas e o filho deste, Joanet Gardy Artigas.

1954-Grande Prêmio Internacional de gravura na Bienal de Veneza.

1955-Realiza mais de duzentas peças de cerâmica.

1956-Retrospectiva em Bruxelas, Amsterdã e Basileia. Expõe suas "Terracotas de Grande Fogo", realizadas com Artigas. Instala-se em Palma de Maiorca no "Grande Atelier", projetado por seu amigo J. L. Sefi, professor de arquitetura na Harvard.

1958- Dois painéis de cerâmica, realizados com Artigas, para a sede da Unesco em Paris — retrospectiva nos museus alemães.

1959-Segunda permanência nos Estados Unidos por ocasião de importantes retrospectivas do museus de Arte Moderna de Nova York e no museu de Los Angeles, Grande prêmio da fundação Guggenheim pelos murais da UNESCO.

1960- Séries Mulher e Mulher Pássaro sobre telas de saco.

1961- Terceira viagem aos Estados Unidos. Publicação do livro monumental de Jacques Dupin sobre Miró (Flammarion).

1962- Retrospectiva no Museu de Arte Moderna de Paris. Exposição de obras gravadas, no Museu de Tóquio. Pinturas sobre papelão picado.

1963- Exposição de cerâmica em Paris e Nova York.

1964 -Inauguração da fundação Maeght em Saint-Paul-de-Vence; o labirinto de Miró, demarcado por jardins portas e esculturas. Retrospectiva na Tati Gallery de Londres e no Kunsthaus de Zurique.

1965-Mulher, cerâmica submergida na baía de Antibes.

1966- Primeiras esculturas monumentais em bronze; O Pássaro Solar e O Pássaro Lunar. Segue para o Japão por ocasião de retrospectiva nos Museus de Arte Moderna de Tóquio e Quito. Exposição da obra gravada completa no Museus da Filadélfia. Grande cerâmica mural para o Guggenheim Museum de Nova York.

1967- Prêmio Carnegie de pintura. Esculturas em bronze a partir de objetos achados.

1968- Por ocasião do 75º aniversário de Miró, grandes exposições retrospectivas na Fundação Maeght, depois no hospital de Santa Cruz em Barcelona; Miró se abstém de participar na inauguração oficial.

1969- Exposição Miró outro, organizados pelos jovens arquitetos de Barcelona. Para esta exposição contestaria..., Miró realiza, sobre os painéis de vidro do prédio, uma pintura de setenta metros quadrados que ele apagará no dia do encerramento.

1970- Grande cerâmica mural para o aeroporto de Barcelona; cerâmica e pintura murais para a exposição de Osaka.

1971- Em homenagem a seu amigo Joan Prats, recentemente falecido exposição de litografias na sala Gaspar.

1972- Exposições por toda a parte do mundo. Entre elas: Guggenheim Museum, Champs Magnétiques.

1973-Exposição de Sobreteixims na galeria Maeght: pinturas sobre espessas telas de saco. Por ocasião de seu 80º aniversário, exposição de esculturas e de cerâmicas na fundação Maeght.

1974-Grande retrospectiva em Paris organizada pelo governo Francês: as pinturas são expostas no Grand Palais; a obra gráfica, no Museu de Arte Moderna da cidade de Paris.

1975- Abertura em Barcelona da fundação Joan Miró, centro de estudos de Artes Contemporânea, cuja planta foi projetada por J. L. Sert. A fundação, que, segundo o desejo de Miró, não é somente museu, mas um centro cultural amplamente aberto, recolheu a

colegão de Prats, um legado de Miró, seus arquivos, seus cadernos de anotações e cerca de 3.500 desenhos- sua biblioteca. Exposição retrospectiva na galeria Maeght em Barcelona. Se a arte moderna é a aventura da linguagem de cada artista, com Joan Miró, ela avançou por territórios menos trilhados como a caligrafia dos sonhos e a libertação da cor. Seus pássaros, mulheres e astros utilizados pela lógica do inconsciente receberam amarelos, azuis, pretos e vermelhos tão intensos que vibraram com autonomia em relação à forma e tendem a capturar toda a experiência sensorial do observador. A criação mironiana se iniciava a partir de formas que chamavam a atenção do artista pelas afinidades com seu repertório de signos. Através dos símbolos da humanidade (homem, mulher, criança), da natureza (animais, peixes, pássaros, árvores) e do cosmos (sol, luar, estrelas), Miró cria a sua iconografia habitual lançando o universal a partir do particular. Temos então, de um lado a natureza e de outro a relação que durante toda a sua vida manteve com a poesia; isto nos proporcionará uma chave essencial para compreender sua pintura, já que, se é verdade que sua iconografia procede da natureza, o modelo poético lhe ajudará a "desestruturar" sua linguagem plástica. Assim, e em todo o momento, na sua obra de singular sintaxe plástica. Miró tem sabido reconhecer tanto o valor do imaginário do homem como a infinita beleza do mundo real.

PAUL KLEE

18 de dezembro de 1879 Munchenbuchsee, Suíça.

29 de julho de 1940 Muralto, Locarno.

A obra de Klee representa a mais rica variedade de estilos e tendências pictóricas de que se tem notícias na arte ocidental. Ao contrário das diversas fases por que passou Picasso, com seus repentes, a evolução de Paul Klee é gradual, e sua pintura parece crescer como uma pauta.

É o significativo que tenha nascido na Suíça, perto de Berna. Desse país tão cosmopolita emergiria o artista mais singularmente europeu e internacional de nosso tempo. Importante também é a herança espiritual de seu pai, professor de música refletida na meliosidade de sua pintura.

1898 - Começa em Munique seus estudos de pintura.

1901- Na Itália, admira Michelangelo e mestres do século XV.

1911 - Contato com o gupo Der Blane Reiter; conhece Kandinsky, Marc Jawlensky e Arp.

1914 Em breve viagem a Tunísia, renova seus conceitos de luz.

1918- Após a Primeira Guerra Mundial, desmobilizado retoma o trabalho.

1921- Começa a lecionar na Bauhaus, em Weimar e depois em Dessau, a convite de Grapius.

1924- Primeira exposição na América; primeira exposição em Paris, na Galeria Vin-Raspail.

1926 -Compõe o grupo os Quatro Azuis, com Kandinsky, Jawlensky e Feininger.

1928- Passa dois meses no Egito sofre influências importantes.

1931- Chamado para ensinar pintura na Academia Düsseldorf.

1933- Destituído de sua cátedra, refugia-se na Suíça.

WASSLY KANDINSKY

01 de dezembro de 1866 nasce em Moscou, no seio de uma família burguesa.

13 de dezembro de 1944 em Paris.

O século XX acumula mais inovações científicas e artísticas, mais transformações políticas, sociais e culturais, do que todos os outros milênios da humanidade somados. Em todos os campos tudo é novo, inaudito, nunca antes visto ou sonhado pelo homem. Nas artes, parece cumprir-se a profecia do manifesto futurista de Marinetti, que previa a libertação das palavras, dos sons, das imagens das cores.

No entanto, essa transformação gigantesca embora consideravelmente acelerada em nossos dias — teve uma preparação gradual desde meados do século XIX.

É justamente quando nasce Kandinsky, que teria para a pintura moderna a mesma importância que Freud para a psicologia. Einstein para a física, Marx para as ciências sociais.

Uma revolução se inicia na Paris despreocupada e sibarita, vencida na guerra com a Prússia, mas narcotizada pelo luxo de sua grande burguesia, um grupo de pintores causa escândalo com suas telas — "meros borrões de tinta", segundo os críticos míopes.

O impressionismo acabava de explodir no cenário pacato e severo da arte acadêmica, que não admitia o afastamento dos cânones da pintura inspirada na beleza de um mundo certinho longinquamente baseada nos padrões estéticos da Grécia Antiga.

1871- Os pais mudam-se para Odessa, em cujo Liceu Kandinsky é matriculado.

1895- Formado em Direito em Moscou, Kandinsky descobre a pintura impressionista, numa exposição de arte Francesa.

1896- Casa-se com uma prima, Anya Ticheyeva, recusa um cargo universitário e emigra para Munique na Alemanha.

1901- Funda o grupo Phalanx, de curta duração.

1903- Separa-se de Anya, casa-se com Gabriele Muentner, uma pintora alemã.

1908- Muda-se para Murnau, na Alta Baviera.

1909- Funda a Neve Kuenstlervereinigung, começa a sua série de improvisações: nasce a arte abstrata.

1910- Publica um livro de Ensaios Estéticos, sobre o Elemento Espiritual da Arte.

1911- Funda o grupo dos Blauen Reiter, com Franz Marc e Paul Klee.

1916- Com a guerra, retorna a Rússia, separado de Gabriele.

1917- Fevereiro: casa-se com Nina Von Andreyewsky.

1918- O governo revolucionário nomeia-lhe membro do comissariado para a Educação popular.

1922- Insatisfeito com os rumos da situação volta para a Alemanha, dirigindo-se para Weimar.

1925- Muda-se para Dessau, junto com a Bauhaus.

1926- Publica Ponto e Linha na Superfície.

1929- Primeira exposição em Paris.

1933 - Os nazistas fecham a Bauhaus, Kandinsky fugirá em seguida para Paris.

1939- Obtém a cidadania Francesa.

Conclusão

Comprovo que as crianças que participaram do trabalho seguido por essa revisão bibliográfica na faixa etária de seis a oito anos são capazes de fazer a leitura semiótica da imagem

identificando os elementos sógnicos nas obras dos artistas modernos J. Miró, P. Klee e W. Kandinsky.

É claro que o fazem a partir de sua individualidade, sua cultura, sua história, sua descendência, enfim seu contexto. Considero importante lembrar mais uma vez que as três crianças que participaram do presente trabalho, frequentaram durante três anos o Centro de Desenvolvimento da Expressão Carlos Barone.

Se as artes envolvem comunicação de informações sobre experiências subjetivas, a manifestação inicial dessa comunicação pode ser crucial; a "verdade" ou "sinceridade" nos trabalhos de arte pode refletir o senso de bem-estar e a veracidade também essencial nos encontros com seres humanos. E, se o processo artístico envolve comunicação entre indivíduos, as qualidades específicas das pessoas obviamente assumem uma importância crítica. Uma vez que afirmamos que os símbolos são cruciais para o processo artístico e representam um aspecto do desenvolvimento que pode ser exclusivo dos humanos, é vital esclarecer a antogênese do uso do símbolo, eu acredito que o uso do símbolo depende em parte da capacidade de discernir e capturar propriedades gerais nos objetos e que um entendimento desta "atenção ao geral" está no âmago do símbolo.

Em resumo, as artes, embora não sejam o principal modo de desenvolvimento, tendem à integração e organização da experiência de uma maneira mais abrangente; a arte é uma forma de brincar dirigida para um objetivo.

As artes nunca se fundem com a experiência cotidiana, pois existe um senso de distância inerente nas artes, um sentido de experimentação a respeito da comunicação, embora o brincar seja uma amplificação de toda a experiência, as artes estão restritas a uma certa forma de comunicação interpessoal para a qual existem meios simbólicos específicos.

A arte possui um potencial singular para fazer o homem se aproximar dos outros homens, ao salientar seus traços comuns. As artes podem ser utilizadas para ajudar as crianças a se expressarem.

Testemunhar uma criança fazendo, sentindo e percebendo na esfera simbólica é uma experiência maravilhosa; a prática, expansão e aprofundamento do uso de símbolos parecem conectados de uma maneira fundamental com os tipos de fenômenos descritos primeiramente por Freud. A criança adquire versatilidade em um meio simbólico, exatamente como adquire versatilidade na pura atividade de execução quando brinca com objetos. (GARDNER,1997 p.162).

Embora o sistema de sentimento nunca pare de evoluir, o "afeto percebido" do indivíduo mantém o sabor dos primeiros anos; os objetos estéticos despertam estados afetivos primitivos assim como mais desenvolvidos.

A vida afetiva e os padrões temperamentais mais simples da criança lhe permitem perceber os trabalhos artísticos como todos orgânicos, envolver-se inteiramente com eles de uma maneira afetiva e produzir trabalhos que, geralmente, possuem unidade e coerência.

A arte infantil faculta-nos não só a compreensão da criança mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística. A mudança no próprio produto deve resultar de transformações no pensamento, nos sentimentos e nas percepções da criança. É através deste processo que se desenvolvem as alterações no comportamento ou nas mudanças nos padrões de desenvolvimento.

Segundo KELLOGG (1969)

A criança entre seis e oito anos está mais propícia para desenvolver os processos mentais e sensório-motores ligados à criatividade. Naturalmente, por meio de brincadeiras, de fantasia e imaginação, do experimentar e manipular pelo prazer da descoberta, da simbolização inicial e da expressão franca de sentimentos, a criança acumulará os subsídios para seu desenvolvimento cognitivo.

Ana Mae Barbosa (1991) coloca que “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Ainda para a autora, "a arte é qualidade, e exercita a nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite de nossa consciência excede o limite das palavras". (1991 p.4).

Só um fazer consciente e informado torna possível aprendizagem em arte. O que a arte na escola principalmente pretende, é formar o conhecedor, o fruidor, o decodificador da obra de arte. Ana Mae conclui: "A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso possível para a

vasta maioria dos estudantes em nossa nação “: Sem conhecimento de arte e história não é possível consciência de identidade nacional. (1991 p.32).

Referências

A COR DOS MEUS SONHOS: Entrevista com Georges Reillard /Joan Miró; Tradução de Neide Luiza de Rezende. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de & LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BORDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BROWNING Chipp, Herschel. Teorias da Arte Moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Rio Janeiro, 1978.

CANCLINI, Nestor. A produção Simbólica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

COLEÇÃO GÊNIOS DA PINTURA. Pintores Modernos. São Paulo: Abril Cultural S/A, 1980.

EPSTEIN, Isaac. O signo. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

GARDNER, Howard. As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projeto de Pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

JUNG, G. Carl. O homem e Seus Símbolos. 13ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's art. Palo Alto, Califórnia: Mey Field, 1969.

LOWENFELD, Victor. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MIRÓ, Joan. Caminhos da Expressão. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1995.

MONTEIRO FERRÉ, Graciela. Indagações Sobre a Dimensão Pragmática do Signo. Universidade de Caxias do Sul. UCS/PUC. São Paulo: Mestrado Inter-institucional, 1997.

OLIVEIRA, Ana Cláudia & BRITO DE FECHINE, Yvana Carla. Semiótica da Arte: Teorizações, Análises e Ensino. São Paulo: Hacker Editores. Centro de Pesquisa Sociosemióticas (PUC/SP-USP- CNRS), 1998. 161, 257, 269.

PERCE, Charles S, Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed, 1995.

PIAGET, Jean. A formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1ª ed, 1982.

SALOMON, Délcio Vieira. Como Fazer uma Monografia. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed, 1994.

SANTAELLA, Lúcia. O Que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense, 1ª ed, 1983.

_____. Por uma Classificação da Linguagem Visual. São Paulo: Face, 1ª ed, 1989.

3. A ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTOS DE SENSIBILIZAÇÃO HUMANA

Ana Paula Pedroso e Silvana Berardi

Resumo

A arte por si só é magia, é expressão, porém quando ela vem com a intencionalidade em abordar questões como a sustentabilidade por meio da Educação Ambiental, pode-se afirmar que de fato existe a construção do conhecimento. E foi com esse propósito que a extração de pigmentos surgiu como um inicial projeto para os alunos estabelecerem essa conexão com a natureza, com o belo, a criação, o envolvimento sedutor de todo esse movimento. Em um mundo contemporâneo em que a maioria das pessoas fixam seus olhares para as telas de seus celulares, e estabelecem cada vez menos contato visual, torna-se um desafio despertar interesse em outras possibilidades, envolvendo esse “olhar” mais sensível para as plantas, os seres vivos em todas as suas possíveis formas, a arte, o seu próprio conhecimento, a capacidade de reflexão valendo-se da mente e da alma. O encanto em descobrir...

Palavras chave: Arte, educação e sensibilização.

Introdução

A arte surgiu nos primórdios da humanidade como forma de expressão e de registro histórico da própria existência, o que comprova isso são os fatos encontrados e documentados em cavernas através de pinturas rupestres em rochas em alguns locais do mundo, portanto na pré-história o ser humano mantinha contato com os pigmentos naturais extraídos de vegetais, minerais e inclusive animais.

De acordo com a autora Bueno: “A ligação profunda entre a arte e a natureza remete a épocas distantes quando a expressão dos homens primitivos era revelada pela beleza dos traços e cores das pinturas e dos desenhos, tendo como suporte as estruturas terrestres contidas na própria natureza. (...) Mesmo antes da escrita foi a arte que revelou o homem. A natureza guarda importantes informações artísticas primitivas, do processo cultural, das estruturas socioculturais, antropológicas, religiosas, imprimindo marcas sensíveis nos povos. É possível dizer que a arte é uma atividade misteriosa da qual fazemos parte, pois vivemos no mundo, portanto fazemos parte dele, nos relacionando, participando, compreendendo como ele se apresenta diante dos nossos olhos e como lhe devolvemos esse olhar.” (2005, p. 19-20).

Ainda a autora Bueno nos diz que: “Desde os primórdios da arte, as cores eram compostas por elementos extraídos do reino animal, vegetal e mineral, fontes inesgotáveis de pigmentos

orgânicos e inorgânicos. [...] Pigmento é o nome comum dado as várias substâncias que dão coloração aos líquidos ou aos tecidos vegetais ou animais que as contêm.” (Bueno, 2005, p. 40).

Ao refletir as citações da artista e autora acima mencionada, percebe-se que a relação da humanidade com a natureza e a arte sempre foi muito próxima, uma vez que todos os seres constituem o ambiente, ou seja, a natureza, portanto torna-se impossível dissociar um do outro.

Pigmentos Naturais

Segundo a apresentação de Cilene Maria Potrich, a pesquisadora arte-educadora, pintora, desenhista e artista Plástica Maria Lucina Busato Bueno, no desenvolvimento do seu trabalho com pigmentos naturais utilizou sementes, terras, raízes, folhas, frutos, flores com líquidos e fluidos em uma alquimia perfeita resultando cores e texturas mágicas. (Bueno, 2005, p. 7).

Bueno menciona a importância das suas vivências e do seu imaginário para as suas criações que surgem da pesquisa, da busca e sem dúvida do emocionar, a interação da natureza e da arte, a qual possibilitou a criação plástica de mais de uma centena de pinturas nos mais variados suportes. (Bueno, 2005, p.11).

Com a sua experiência como professora de artes nas escolas públicas na cidade de Passo Fundo/RS-Brasil e percebendo as dificuldades de obtenção de materiais para o uso em suas aulas, Bueno, iniciou o processo com materiais alternativos, minimizando custos e explorando os materiais encontrados disponíveis na natureza. Assim a valorização do ambiente natural, local e regional foi objeto de estudo, partindo da realidade foi possível a descoberta dos mais variados pigmentos de forma econômica, levando em consideração a sazonalidade, a qual apresenta pigmentos diferenciados, e considerando os graus de maturidade, portanto a experimentação foi o laboratório imprescindível para a formulação de respostas teóricas e práticas para fins didáticos e artísticos. (Bueno, 2005, p. 16).

Bueno menciona Picasso em seu livro: *Pensamento Vivo*, como uma forma de expressão de seu modo de pensar: “Jamais chega o momento em que se pode dizer: Hoje fiz um bom trabalho e amanhã será domingo para mim.” Assim reforçando a ideia de que a arte é constante e se realiza no cotidiano, na beleza da natureza, no desvendar de nossa humanidade no mundo em que coexistimos. (Bueno, 2005, p.17).

A artista revela no parágrafo anterior que a arte realiza-se continuamente, permanentemente, sendo um afazer infinito do cotidiano. Assim, o artista pesquisador respira a arte, a qual é pertencente a todos, pois a mesma eterniza-se.

De acordo com o autor João Francisco Duarte Junior “saber perceber o mundo ao redor, em termos materiais e substâncias que o compõe, coletando-se e as trabalhando artesanalmente, consiste, com efeito, numa maneira de estabelecer vínculos mais sensíveis com a natureza. Assim, a ecologia, a sensibilidade e a educação revelam quão interligadas podem estar se não forem tomadas como partes independentes de um conhecimento fragmentário e desvinculado da vida de cada um.” (2001, p. 31).

Bachelar, em sua obra: *Direito de sonhar*, refere-se ao que denomina de “devaneio meditante” do pintor com estas palavras:

“Antes da obra, o pintor, como todo criador, conhece o devaneio meditante, o devaneio que medita sobre a natureza das coisas. Com efeito, o pintor vive de muito perto a revelação do mundo pela luz para participar, com todo o seu ser, do nascimento incessantemente renovado de um universo. Nenhuma arte é tão diretamente criadora, manifestamente criadora, quanto a pintura. Para um grande pintor, que medita sobre o poder da arte, a cor é força criante. Ele sabe perfeitamente que a cor trabalha a matéria que é uma verdadeira atividade da matéria, que a cor vive de uma constante troca de forças entre a matéria e a luz. Do mesmo modo, pela fatalidade dos sonhos primitivos, o pintor renova os grandes sonhos cósmicos que ligam o homem aos elementos, ao fogo, à água, ao ar celeste, à prodigiosa materialidade das substâncias terrestres. (1985, p. 26).

Bachelar em sua brilhante citação menciona o quão fundamental é a luz, pois é um elemento da natureza essencial a vida do Planeta, e é ela que torna possível a existência dos seres e inclusive da própria arte.

Ray, fala da metodologia de trabalho em atelier que a obra é um processo. A obra é uma formação de significados, é elemento ativo na elaboração e processamento. “Enquanto artista, a obra em processo perturba o conhecimento de mundo que era familiar antes dela: ela *me processa*. (1196, p.85).

Segundo Léger, “a cor é uma necessidade vital. É uma matéria-prima indispensável à vida, como a água e o fogo. Não é possível conceber a existência dos homens sem um ambiente colorido. As plantas, os animais se colorem naturalmente; o homem veste cores. Sua ação não é só

decorativa, é psicológica. Ligada à luz, ela se torna intensidade, se torna uma necessidade social e humana.” (1989, p.93).

A luz é elemento vital, essencial nas obras de arte, assim retrata Léger, bem como foi também para Claude Monet, Van Gogh e muitos outros artistas, ousaria dizer ainda que para praticamente todos.

“As cores são fascinantes na natureza, induzindo-nos a entendê-las, supostamente, como possíveis tintas. Porém, existem outros envolvimento no processo das tintas naturais. Para isso, é necessário buscar auxílio em outras áreas do conhecimento, em campos afins como as ciências naturais que colaboram na troca de esclarecimentos, de informações, pelos relatos de pessoas-fonte com condições de acrescentar conhecimentos tradicionais e/ou científicos.” (Bueno, 2005, p. 29).

A artista Bueno dialoga com encantar das cores, assim evidencia-se que as mesmas existem porque há a existência a luz, tudo existe porque a luz existe, a luz do sol como mãe geradora da vida, e assim a luz da lua, das estrelas.

Meira, ressalta a importância da obra do artista e o envolvimento do fruidor: “o artista é um mostrador de afetos, inventor de afetos, criador de afetos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e faz transformarmos-nos com eles. Ele nos imanta com as suas formas e imagens, apanhando-nos na rede de suas composições.” (2003, p.94).

“...O encontro em arte não se explica, mas se manifesta. O artista constrói a sua linguagem, trabalha com a sua sensibilidade e com toda a sua experiência de vida. É a vida espiritual cheia de energias que transbordam e buscam uma forma ordenada, que no andar lhe assegura o estilo próprio, revelando o contexto de seu viver.” (Bueno, 2005, p. 30).

Ostrower, afirma: “Ao criar o artista não tenta imitar os fenômenos naturais, mas procura extrair do vivenciar aquilo que é essencial necessário para a expressão: a perfeição da medida justa, a culminância da beleza, a dignidade dos significados, as alturas da paixão [...] e, assim, a gratidão à Natureza que o produziu, o artista lhe devolve uma segunda Natureza, sentida, pensada e humanamente completa.” (1998, p.18).

Os autores acima referidos falam da sua interação com a emoção, com os seus afetos para a produção da arte, o descanso do corpo, matéria, mente, espírito, alma, do sentimento, do coração, da família, da rotina, da modernidade, da vida física, mental-intelectual-criativa, dinâmico estratégico-dieta... Auto-estima extrapolada, sem redomas...

De acordo com Bueno, a coleta de materiais naturais instiga o trabalho criativo, propondo um diálogo sensível no reconhecimento da constituição desses materiais e das suas peculiaridades. A extração com emoção propõe a arte inusitada. (2005, p. 33).

Richter menciona que “o ato de pintar proporciona à criança um modo único de criar, inventar e realizar possibilidades construtivas através de ferramentas específicas seja os materiais, sejam os pictóricos...” (2004, p. 88-89).

Cury revela em seu livro: Nunca desista de seus sonhos, “Aprendi que os sonhos transformam a vida numa grande aventura. Eles não determinam o lugar onde você vai chegar, mas produzem a força necessária para arrancá-lo do lugar onde você está.” (2004, p. 137).

Os autores revelam que os sonhos desvendam a arte criadora, a capacidade mutante que existe em cada ser vivo, em cada objeto existente, em cada raio de luz que ilumina os momentos, os breves instantes inundados de alegrias e de tristezas representadas na arte dinâmica.

Bueno comenta que trabalhar livremente de acordo com a imaginação formando diferentes composições reafirmam a autodescoberta. Verifica-se a relevância da educação no processo de formação de valores, no lapidar das emoções dos seres humanos em suas diferentes fases de vida, encontrando espaço para a sua expressão. (2005, p. 38).

Cuidados procedimentais para a obtenção de corantes naturais

A artista e autora Bueno faz importantes observações para a obtenção de corantes naturais: ...As tintas, orgânicas, vegetais, são muito sensíveis aos ambientes. Os seus efeitos mudam, produzindo efeitos especiais de acordo com a retenção e a absorção. A sobreposição de cores após a secagem com a finalidade da produção de uma nova cor é um procedimento o qual poderá ser adotado quando não se tem uma determinada tonalidade disponível no momento. (Bueno, 2005, p. 33).

Segundo Bueno, a respeito da preservação dos materiais, os pigmentos líquidos podem ser congelados, o que poderá ser obtido nas diferentes estações do ano, é importante ainda a limpeza dos instrumentos após o uso. Os pincéis devem ser imersos em álcool para remoção do material contido nos mesmos, a secagem e a impermeabilização, são imprescindíveis para a preservação das cores e das pinturas. (2005, p. 34).

É importante o cuidado com a toxicidade de alguns vegetais, como por exemplo, a planta copo de leite (*Zantheschia aethiopica Spreng*), planta facilmente encontrada na região do norte o Rio Grande do Sul, que possui em suas folhas um látex, podendo causar irritação cutânea,

portanto é interessante que a escolha ocorra pelos vegetais os quais não apresentem tal característica. (Bueno, 2005, p. 38).

A água e o ar são fatores os quais influenciam no resultado da coloração. A água é essencial para a maceração dos vegetais e de todo o processo de criação dos pigmentos e o ar pela evaporação e a oxidação dos materiais, alterando as respectivas tonalidades. A terra e as rochas sedimentares dão origem a riquíssimos tons, terras as quais são encontradas em todas as estações do ano. (Bueno, 2005, p.41).

O sol e a umidade interferem na permanência da cor, a luz solar para Bueno é um anti-séptico, pois evita proliferação de microorganismos. A maior parte dos pigmentos suportam elevadas temperaturas sem apresentar alterações consideráveis e o frio preserva por maior tempo as tintas líquidas. Os pigmentos advindos dos minerais como as terras podem ser submetidas altas temperaturas antes de peneiradas e assim intensificando as suas cores, apresentam maior capacidade de cobertura, os minerais mais comuns são os óxidos de ferro e as ocas, do amarelo ao vermelho-arroxeadado até o quase-preto, dependendo do nível de oxidante do mineral. (Bueno, 2005, p. 42).

Materiais de origem animal para Bueno, “também podem ser utilizados para o desenvolvimento de pigmentos, como cascas de ovo torrada e moída, fel de galinha na coloração verde; gema de ovo, cartilagem de peixe, (cocção) couro de animais (cocção) ligas que servem de aglutinantes; clara de ovo como impermeabilizantes. No caso dos vegetais, também os carotenóides, com a coloração amarela, vermelha e alaranjada das folhas, flores e frutas, caules e raízes; a clorofila, por sua vez confere a cor verde às plantas.” (Bueno, 2005, p.43).

Bueno menciona ainda, que embora as tintas vegetais sejam de fato mais facilmente encontradas nos ambientes exigem, porém um cuidado especial em seu preparo ou o uso de fungicidas. Ao secarem alguns pigmentos vegetais passam por modificações, nos suportes a tonalidade inicial por sofrerem oxidação por ação do ar. Por sua vez os pigmentos minerais não sofrem alteração, por esse motivo apresentam maior capacidade de cobertura. (2005, p. 43).

Os corantes ou pigmentos naturais são extraídos de folhas, flores, sementes, cascas, troncos e raízes por meio de processos. Entre eles estão os carotenóides (responsáveis pelas cores amarelo, vermelha e alaranjada das folhas, flores e frutas, caules e raízes) e a clorofila de cor verde. Alguns corantes usados nessa arte são também utilizados na indústria alimentícia, cosméticos e algumas tintas para cabelos. (Bueno, 2005, p. 43).

Em outras regiões do Brasil revela Bueno que existem outros vegetais que são extraídos as cores como é o caso do índigo ou anil extraídos das folhas do anileiro quando maduras; já o tom vermelho do pau-brasil, o urucum também usado pelos indígenas em seus rituais para colorir o corpo. Ainda em outros países da Europa e do Oriente, a ruiva dos tintureiros (*Rubia tinctorum*) destaca-se pela cor vermelha, foi cultivada na Antiguidade. No Oriente, na África do Norte e na Índia usa-se até a atualidade a hena (*Lawsinia inermis*), usada para colorir os cabelos. O carmim, uma cor muito estável, é extraído de uma espécie de cactos que se desenvolve principalmente no Peru e no México. (Bueno, 2005, p.45).

Bueno descreve que: “Os processos para extração de pigmentos em pó são: Tinturação, calcinação, decantação, lixação, peneiramento, imersão. A produção dos pigmentos em pó permite o preparo de quatro tipos de têmpera: cola, goma, ovo, ovo-óleo. (2005, p.45).

Os fixadores podem ser naturais ou artificiais, entre os naturais o limão e o vinagre, os quais também podem ser usados como conservantes e químicos o alumém de potássio e o bicarbonato de sódio. E quanto aos impermeabilizantes destacam-se também os naturais e industrializados, entre os naturais estão a cera de abelha, parafina, clara de ovo, e industrializados cola plástica, verniz sintético. (Bueno, 2005, p.48-49).

Após as testagens “o resultado da cor, obtivemos: muito bom para açafão, urucum, pau-brasil, canjeirana; bom para feijão preto, jabuticaba, erva mate, nó de pinho, café; regular para erva mate, sobre couro, gesso, isopor.” (Bueno, 2005, p.54).

Foi também observado por Bueno que os suportes com maior porosidade são os que e comportam com maior capacidade de absorção de corantes naturais orgânicos. (Bueno, 2005, p.54).

As tintas líquidas resultantes de vegetais devem ser usadas logo após a evaporação para melhor resultado da cor e evitar a proliferação de fungos, as tintas opacas resultado de minerais não necessitam de tantos cuidados, pois os pigmentos são estáveis, exceto quando o aglutinante é a gema de ovo (têmpera-ovo), preparação e uso preferencialmente no mesmo dia. (Bueno, 2005, p.59).

A arte instiga os seres humanos a tornarem-se apreciadores do belo, sensíveis, capazes de modificar seus ambientes, ampliando o seu contexto e transformando realidades. (Bueno, 2005, p.60).

Richter, “a linguagem pictórica permite a criança traduzir plasticamente, através da ação corporal sobre a matéria colorida, suas experiências visuais. A imaginação provocada diante do percebido invade a criança com imagens e idéias impulsionando-a a investigar que vê no mundo. Torna-se importante canal de organização simbólica ao lhe permitir reestruturar ludicamente suas experiências cromáticas e compartilhá-las com os outros”. (2004, p.57).

Richter e Bueno concordam com a inspiração movida pela arte e a natureza, uma vez que essa vem como instrumento de sensibilização do ser humano, gerando a expressão do cotidiano vivenciado pelos alunos, do seu contexto e leitura de mundo.

É conhecida a carência economicamente nas periferias das cidades e de outros locais, bem como as dificuldades que passam as escolas públicas em determinados momentos. Contudo, não podemos aceitar o fato como justificativa para privar os alunos das atividades artísticas, alegando falta de material. A natureza é generosa e está aí aos nossos pés, à nossa volta.” (Bueno, 2005, p.63).

Bueno retrata a respeito da realidade das escolas públicas brasileiras, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul, no caso na cidade de Passo Fundo, infelizmente os fatos relatados pela artista ainda persistem a realidade de todo o país. O governo não considera a educação como prioridade, portanto cabe ao profissional da educação, ou seja, o professor do “tablado” de sala de aula, o docente, encontrar estratégias para que o seu trabalho em sala de aula torne-se viável.

São momentos significativos de interação, de expressão da arte aos alunos, os quais ficarão em suas lembranças. “A construção de conhecimentos nos processos de obtenção das tintas naturais é de grande relevância. Entendo que a maior importância consiste na possibilidade que o arte-educador tem de propiciar aos alunos, Através das tintas naturais, alternativas para expressarem a sua sensibilidade, as suas idéias, emoções, sensações e afetos no fazer pedagógico-artístico.” (Bueno, 2005, p.64).

“Somos movidos pelo tempo, pela pressa, pela correria do dia-a-dia, sufocados pelas cobranças que a sociedade nos impõe. Entretanto, é importante voltar o olhar para os outros, ouvi-los, compreender seus gestos, dar-lhes o sentido humano que a arte é capaz de proporcionar.” (Bueno, 2005, p. 64).

Os autores revelam a arte como leitura da alma de quem a constrói, assim para os alunos, pequenos mestres e artistas, os quais trazem para as telas, as suas vivências com seus amigos mais íntimos, com aqueles que também não o são tão íntimos assim, amigos de vários tipos

e maneiras desde aqueles que nos encorajam a prosseguir ou aqueles que acontecem na redescoberta do encontro consigo mesmo.

“As surpresas são freqüentes quando trabalhamos com as tintas naturais. Elas são as distâncias que existem entre a imaginação e a realidade. Muitas vezes as respostas não são aquelas imaginadas, não raro surpreendem, e é nesses efeitos inesperados que reside o surgimento de novas idéias.” (Bueno, 2005, p.65).

“Observações da natureza e do ambiente circundante, evocações da memória, reflexões sobre o mágico processo de pintar compõe o conjunto de energias que transbordam engrandecendo a alma.” (Bueno, 2005, p. 66).

Ficher diz: “O homem, que se tornou homem pelo trabalho, que superou os limites da animalidade, transformando o natural em artificial, o homem, que se tornou um mágico, o criador da realidade social será sempre o mágico supremo, será sempre Prometeu, trazendo o fogo do céu para a terra, será sempre o Orfeu, enfeitando a natureza com a sua música. Enquanto a própria humanidade não morrer a arte não morrerá.” (1981, p.254).

A reflexão dos autores vislumbram os desejos mais profundos e complexos do sentimento humano e assim da arte refletidos na realidade extraordinariamente exteriorizada em forma de luz e vida, mesmo que essa retrate a própria morte.

Para Bueno [...] “Meio de expressão na minha concepção de entender e revelar o mundo com paixão pela arte, percorrendo os caminhos da alma e celebrando a vida. Estabelecendo relações com o mundo, continuar o diálogo com esse mundo, encontrando significados, é o que importa. Revelar é preciso.” (2005, p. 83-84).

A Educação Ambiental

A Educação Ambiental tem a sua origem nos movimentos sociais, por esse motivo instiga o dialogar sobre os modelos de manipulação das classes sociais, portanto o objetivo da Educação ambiental é libertar os seres humanos para a percepção da realidade.

O autor Maturana (2001) afirma que “a palavra amor faz a emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social.”

Maturana deixa claro o essencial, a aceitação do outro, pressupõe libertação diante das mazelas humanas como o preconceito, a discriminação seja ela qual for, por ser mulher, negro, índio, criança, idoso, com alguma dificuldade em seu corpo ou em sua mente, que isso não seja motivação para que se tornem “invisíveis” aos olhos de uma sociedade que dita modelos de comportamento como ideais.

O autor Neto também traz para o diálogo importante contribuição afirmando que “cada ato de agressividade que ocorre neste mundo tem como origem básica uma criatura que ainda não aprendeu a amar.” (Neto, 1998, p.25).

Portanto, o amor essencial desenvolve-se pelo cuidado consigo mesmo e com o outro, inevitável relação com a ética do cuidado, todos constituem um mesmo planeta e isso reafirma as palavras dos autores anteriormente mencionados.

Concordo com Maturana quando coloca que “eu quero uma mudança cultural, eu quero contribuir para um trabalho de arte no domínio da existência humana, eu quero contribuir para evocar um modo de coexistência no qual o amor, o respeito mútuo, a honestidade e a responsabilidade social surjam espontaneamente do viver a cada instante esta configuração do emocionar-porque nós todos a cocriamos em nosso viver juntos. Essa configuração do emocionar não pode ser imposta, nem pode ser exigida sem negá-la-ela deve ser vivida espontaneamente como um dado porque é desse modo que aprendemos a viver em nossa infância. Utopia? Sim.. de qualquer maneira, fazer isso seria, sem dúvida, um magnífico trabalho de arte dinâmica, bem como um ato de criatividade responsável, caso desejarmos viver como *Homo sapiens amans*.”

Segundo Boff, existe a necessidade de revoluções espirituais. Reconhecemos que há ainda um logo caminha a se fazer na elaboração de uma verdadeira espiritualidade, que consiga religar todas as nossas experiências e nos ajude a firmar uma nova aliança entre criado e criador. Essa espiritualidade na será fruto de aquisições ou belos achados de algum pensador, mas o resultado do espírito de toda uma época ou até de várias gerações. A natureza da espiritualidade impõe, portanto, humildade e despretensão quando falamos dela. Nossa intenção é de apenas contribuir para o seu surgimento. (Boff, 2000).

O projeto desenvolvido com os alunos

Também Bueno foi e sempre será mestre inspiradora, bravamente a artista desenvolveu brilhantemente a sua pesquisa junto a natureza, com pigmentos naturais, contribuindo com o seu conhecimento e possibilitando aos alunos o reconectar com a arte criadora.

Com fundamentação na pesquisa da artista pesquisadora Bueno, e também na Cidade Escola Ayni de Guaporé, localizada no Estado do Rio Grande do Sul no Brasil, e com o espírito de inspiração de Thiago Berto, tornou-se possível o desenvolvimento de algumas práticas relacionadas com a extração de pigmentos, e criações de diferentes corantes, os quais obtiveram procedência da natureza.

Os alunos do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista localizada também no estado do Rio Grande do Sul no Brasil, coletaram matéria-prima como hibiscos (flores), rosas (pétalas), amoras (frutos), tijolos (pó), abacateiro (folhas). Posteriormente realizaram o procedimento com diluente, um aglutinante e um fixador, o qual é específico para cada matéria-prima.

Após a obtenção dos pigmentos naturais iniciou-se a atividade prática com pintura em folha de ofício com transparência com exceção do tijolo (opaco).

Como segue a sequência das imagens das práticas descritas:

“Jamás voy a entender porque um político gana más plata que um profesor.” José Mujica (Ex Presidente do Uruguai).

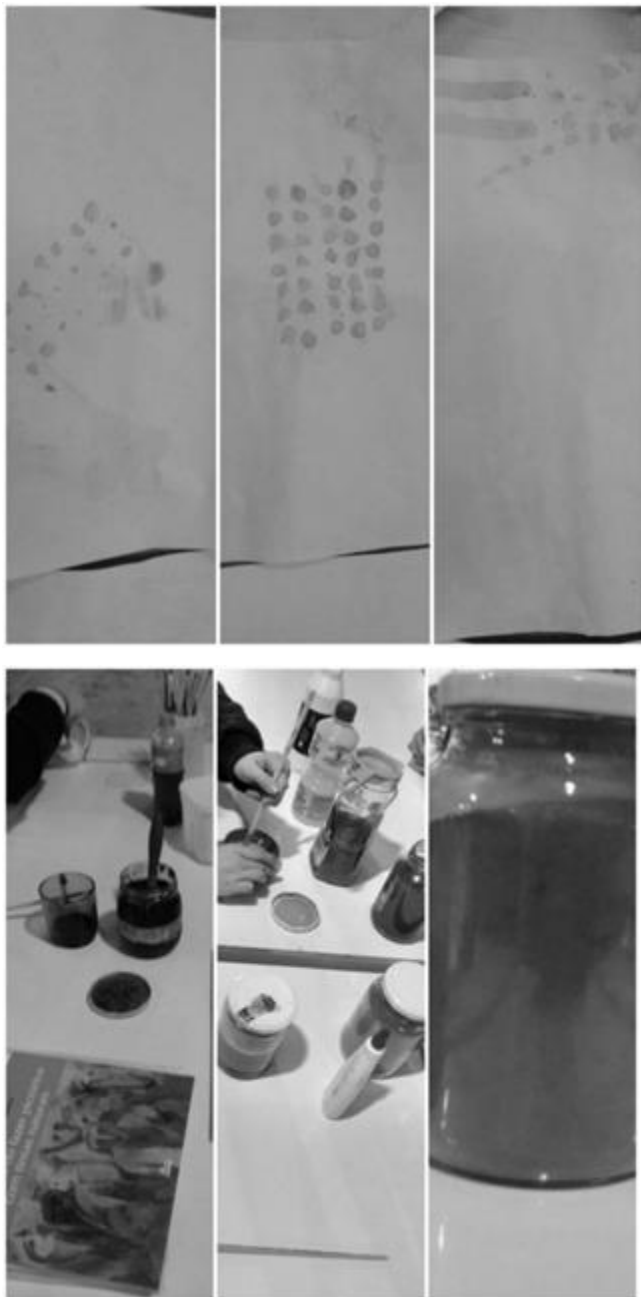


Figura 1. Foto do trabalho na escola.

Considerações Finais

Da arte emana o poder de sensibilização, de potencializar a emoção no ser humano, aliada a educação ambiental, ao cuidado, ao amor a vida, ao planeta como ambiente o qual a sua habitação pressupõe amor como essência, inicia-se um movimento de busca, de metamorfose ambulante, como bem mencionava o saudoso poeta brasileiro Raul Seixas em seus versos e canções.

Bueno foi e sempre será mestre inspiradora, bravamente a artista desenvolveu a sua pesquisa junto a natureza, com pigmentos naturais, contribuindo com o seu conhecimento e possibilitando aos alunos o reconectar com a arte criadora.

Embora a realidade das escolas públicas do Brasil esteja muito distante do ideal, Bueno brilhantemente dedicou-se a pesquisa, a causa da educação como um todo, quando encontrou junto a natureza os elementos fundamentais os quais contribuíram para a real prática com os seus alunos. Esse movimento realizado pela artista continua e continuará motivando todos os seres humanos que realmente se importam com a arte, a natureza, a sua preservação, a vida, a cultura, a evolução espiritual, em suma com a educação de fato, pois sua obra assim ficará como legado.

Impossível não compara-la à pintora mexicana Frida Kahlo, por sua intensidade e coragem, como artista que revolucionou o mundo com a sua atitude diante da vida. Assim em sua frase: “Pies para que te quiero si tengo alas para volar?”

Em um país onde seu direito é violentado, os pés lhes são brutalmente dilacerados, voa-se as asas da imaginação, da busca incessante pelo educar, pelo sonhar e para que os sonhos continuem vivos no olhar das crianças e de todos os demais.

“Se ainda somos capazes de sonhar, se a arte e a beleza ainda nos comovem, se a vontade de fazer os outros felizes ainda nos mobiliza...

Não é vã nossa esperança.

Esse mundo tem jeito.” (Rua dos guarda sóis-Portugal).

É nessa sintonia de transformação, todos unidos pela causa de um mundo mais justo e verdadeiramente humano, com capacidade de despertar os sentimentos mais belos e nobres da existência humana, de redescoberta dos reais significados de toda a existência, daquilo que realmente tem sentido, Thiago Berto em uma de suas falas mais tocantes dialoga sobre o reencontro com a nossa criança interior, o reencontro com a nossa alma, com a arte e com a natureza.

Berto ao dar vida a Cidade escola Ayni em meio à floresta na cidade de Guaporé no Rio Grande do Sul-Brasil, deu vida a muitos sonhos, cheia de arte e de encanto, onde a magia e a humildade tomam conta do lugar de forma tão linda, trazendo uma paz que inunda as almas de felicidade. A Ayni é sem dúvida um dos mais maravilhosos exemplos que existem no mundo, é fonte de inspiração da atual proposta desenvolvida com os alunos com pigmentos naturais e todos os outros projetos que ainda virão em um futuro breve.

Ainda para Berto os alunos são os pequenos mestres, eles são de fato a luz necessária para esse universo que se apresenta, é fundamental não ceifar sua capacidade criadora, deixar que eles sejam docemente, pura e simplesmente eles mesmos que somente assim a paz surgirá humanamente nos corações, porque afinal “Somos poeira cósmica...” (Cidade Escola Ayni).

“Como os detentores do poder econômico e do poder político manipulam o ódio? Como elemento estratégico a contribuir na realização de projetos políticos. Sem o ódio não se poderia investir na orquestração do golpe contra a democracia. Isso ocorreu no Brasil em 1864, e isso ocorre atualmente.”

Márcia Tiburi (Artista plástica, filósofa e escritora) Diário do Centro do Mundo

“A arte de escutar é como luz que dissipa a escuridão da ignorância.” Dalai Lama

Referências

BACHELAR, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1985.

BOFF, Leonardo. *Ecologia: grito da terra grito dos pobres*. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

BUENO, Maria Lucina Busato. *Vivências do fazer pictórico com tintas naturais*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

CURY, Augusto Jorge. *Nunca desista dos seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

DUARTE, Junior João Francisco. *Os sentidos dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.

FICHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

RAY, Sandra. *Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em políticas visuais*. Revista e artes visuais Porto Arte, Porto Alegre, nº 13, 1996.

RICHTER, Sandra. *A criança e a pintura: Ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LÉGER, Fernand. *Funções da pintura*. São Paulo: 1989.

MATURANA, Humberto, *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEIRA, Marly. *Filosofia da Educação: reflexão sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação. 2003.

NETO, Francisco do Espírito Santo. *As dores da Alma*. São Paulo: Boa Nova Editora, 1998.

4. EDUCAÇÃO E A PLURALIDADE CULTURAL: FOCO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Raní de Souza

Resumo

Este artigo tem como objetivo levantar questionamentos e analisar o contexto atual crítico político e sociocultural que vivemos em nossa sociedade brasileira com foco na educação e como se desenvolve a educação dentro do ensino público e privado, com um olhar na convivência das diversas culturas, não buscando uma solução última, mas tentando alcançar a melhor forma de diálogo para que se alcance uma verdadeira convivência e uma sociedade estruturada através da educação.

Palavras-chave: Educação; Pluralidade Cultural; Brasil.

Introdução

Diante de grande desigualdade dentro da sociedade, da civilização, ou do que se pode chamar de civilização, enfrentamos grande dificuldade na convivência uns com os outros, nós seres humanos. Levamos o nome de seres humanos, mas quanto mais o tempo passa, mais nos comportamos como animais selvagens e perdidos em um mundo cruel e sem respeito às diferenças, sem o reconhecimento do outro, num mundo cheio de perversidade onde nós mesmos, fomos transformados pelo grande poder capitalista que faz com que enxerguemos apenas o lucro e o poder. Não é o objetivo deste artigo trabalhar profundamente a questão do que é ser humano, expor uma opinião crítica sobre as questões acima, nem tão pouco discutir qual sistema é melhor ou pior para todos nós, mas é apenas uma base para começarmos e refletir de fato o tema no qual este artigo foi intitulado. Olhamos para frente e pensamos estar evoluindo através da tecnologia e da ciência, de fato neste ponto estamos. Mas, refletindo sobre esta questão e observando o comportamento das pessoas, chamou-me a atenção para a nossa educação e toda a diversidade de cultura que há dentro do contexto educacional.

Atualmente, a educação em geral, sofre uma grave alteração, onde é apenas cumprido uma carga horária de disciplinas e uma meta planejada pelos órgãos responsáveis pelo ensino, seja na esfera pública ou privada. Vemos que hoje as escolas servem apenas para projetar os alunos para determinadas áreas específicas do conhecimento, para posteriormente se profissionalizarem em uma determinada área no qual desejarem. Sabemos que dentro dela há um misto de culturas muito

grande e que há vivências e experiências de diversos tipos, que se interligam, mas não se comunicam de forma a agregar positivamente na vida dos que passam pelo processo da educação.

Este artigo visa focar o olhar sobre tudo na questão da educação brasileira e sua pluralidade cultural, tomar toda a educação global como tema, demandaria uma tese maior e perderíamos o foco. Sendo o Brasil uma mistura muito grande de cultura, é importante pensar a educação e analisar de que forma ela se dá e trabalha diante de toda a pluralidade que existe dentro dela, principalmente quando se trata da educação na esfera pública, onde existe uma maior concentração de realidades diferentes, ao contrário da educação privada que tem generalizadamente ou grande parte dela, quase o mesmo padrão de realidade.

O grande desafio é ensinar respeitando as diferenças e trazer para dentro do contexto educacional as origens dessas culturas e criar diálogos que contribui para o desenvolvimento humano, trazendo para dentro dessa roda de debates a tarefa de exercitar o reconhecimento das diferenças e não mostrar como tolerar, mas como aceitar de uma forma natural o outro dentro do mesmo espaço de convivência, olhar com igualdade o diferente e ter na consciência os espaços em que convivemos.

Kujawa, mestre em história e sociólogo, inicia seu artigo adaptado em uma conferência na Semana Filosófica do Instituto Superior de Filosofia Berthier, de uma forma provocante para nos instigar a pensar¹ (KUJAWA, 2001/II, p. 105).

Indo de encontro com esta provocação e a partir de seu artigo que, percebemos que no atual momento, o que se tem diante de todo o caos político, econômico e cultural, é uma dificuldade maior em discutir todo este contexto, a população brasileira dividida entre todo este processo atual com a troca da gestão do governo e poucos olhares sobre a mistura cultural dentro da educação que se encontra enfraquecida devido ao esquecimento em que a base maior da gestão do ensino deveria atuar.

Observamos a educação sucateada, educadores e jovens desmotivados pelo descaso com que se tem lidado com a forma que os órgãos responsáveis atuam e olham para isso.

Para nos esclarecer melhor todo esse tema, tentaremos perceber a conceituação que Kujawa, faz em seu artigo adaptado.

¹ Discutir os desafios culturais para a filosofia no século XXI, num momento histórico em que estamos vivenciando a maior explicitação dos confrontos políticos, econômicos e culturais dos últimos tempos, é, no mínimo, ousado.

O historiador e sociólogo diz que, não apenas como uma herança herdada dos antepassados, mas como uma prática que com o passar do tempo as diferentes culturas vão se evoluindo e se readaptando, nós, seres humanos, passamos por diferentes experiências, e o que existe são construções novas de uma cultura herdada através dos tempos². (P. 106)

Nós, cada qual com a sua herança cultural, vivemos, processamos e repassamos para os demais em nosso convívio o que aprendemos, de acordo com o que entendemos, e essa prática chega aos demais já não mais iguais a primeiras manifestações que existiam, mas experimentada de acordo com os nossos movimentos de prática da cultura. Assim, a cultura não é sempre a mesma, ela vai se remodelando e criando novas estruturas, mas mesmo assim elas não se comunicam entre si, e sobre elas há olhares que as recusam por não passar por um processo de aprendizados de que as diferentes culturas devem se dialogarem.

A educação deve ser uma prática relacional, isso quer dizer que, deve-se realizar um intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais entre suas diferentes práticas, valores e tradições. Neste contexto poderíamos enxergar as desigualdades entre as culturas e observar como cada uma delas se comportam, e como é possível trabalhar de forma justa a questão do reconhecimento de cada uma entre si, analisar os conflitos gerados e trabalhar uma forma de apaziguar e igualá-las nos espaços em que transitam³ (MOREIRA, CANDAU, 2014, p. 27).

Pensar essa forma de educação, é pensar cidadãos mais justos e compreensivos, é pensar um lugar de convivência mais digno e agradável de viver, onde todos são reconhecidos não pelo poder aquisitivo, mas como verdadeiro ser humano, onde todos recebem e contribuem para uma evolução do ser.

A escola, não pode ser apenas um local onde se ensina disciplinas, mas onde se aprende a conviver, onde a dignidade e humanidade, a justiça e a igualdade transita no meio de todos. Trabalhando dessa forma, é possível que se haja uma diminuição de poder e dominação de uma cultura sobre outra, que haja uma diversidade de culturas que se reconhecem como iguais. Não pretendo com isso, concluir esse artigo, pois ainda há um longo caminho a percorrer para que possamos no mínimo enxergar os problemas que enfrentamos quando há lugares como no Brasil,

² A cultura não é algo estático, sedimentado, em indivíduos e grupos, que perpassa os mesmos, determinando a sua forma de pensar e agir. Os indivíduos e grupos, não são apenas receptores de cultura, mas são construtores a partir dos elementos histórico que estão vivenciando e dos elementos herdados que foram historicamente construídos.

³ Nesse enfoque as relações sempre se dão, seja em condições de igualdade ou desigualdade. Essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre grupos pertencentes a contextos culturais diversos.

que abriga diversas culturas desde sua fundação e que por um fator histórico, carrega um grande problema no reconhecimento das diferentes culturas que existem, pois, mais de quinhentos anos se passaram e nenhuma cultura superou o mal que foi causado no começo da história do país.

Em seu artigo, Dóris Gutierrez Fernandez e Alvaro B. Marquez-Fernandez expõe a ideia do filósofo exilado de seu próprio país, Raúl Fournet Betancourt, e que hoje reside na Alemanha, que ele considera que a razão administrada deve ser desconstruída e deve-se reconhecer o autêntico pensamento latino-americano, pois há validade e ensinamentos a ser passado através das diversas culturas que há na América-Latina, temos que aprender pelo viés de outros saberes. Temos que ser capazes de olhar desde o contexto do diálogo entre as culturas. (Fernandez, Marquez-Fernandez).⁴

Superar os traumas causados ao longo da história em uma sociedade plural onde a educação é frustrada e onde a prática relacional não entra, é um desafio gigantesco. Quando escrevo a afirmação de que a educação é frustrada, é no sentido de que a educação no Brasil, é feita com o olhar objetivo, apenas com um intuito de atingir uma meta estipulada no planejamento que os órgãos competentes à educação estipulam. Não há um olhar subjetivo, que busca inserir na base do ensino, uma prática relacional, onde será exposto na mesa de debates, as experiências que cada um traz consigo mesmo. Apenas seguem um protocolo, cria-se parâmetros que devem ser seguidos e que irá desenhar o perfil da educação no Brasil.

Conclusão

Pensar a educação no Brasil com vistas em uma sociedade plural, é no mínimo complexo, pois as culturas carregam uma carga gigantesca de mágoas e são marcadas pelo tempo, são cicatrizes que nunca se fecham e que ainda dói em muitos, tanto do lado das culturas que foram

⁴ Según Fomet-Betancourt, la filosofía intercultural intentará cambiar la conflictividad actual del mundo globalizado, brindándole mayor capacidad discursiva a las culturas para integrarse en una diversidad histórica que afiance mejores relaciones para la convivencia a través de una interpretación hermenéutica, epistemológica y antropológica de las realidades compartidas. Para cumplir con tal propósito, se hace necesario recuperar la categoría de “peregrino” en los pueblos de Latinoamérica, como lo propone la filosofía de la liberación.

Se indican, en el contenido teórico de este trabajo, los desafíos a los que se enfrenta el diálogo intercultural para poder acometer su compromiso. Es el caso de la necesaria contextualidad e historicidad en la que se deben desarrollar las diversas racionalidades filosóficas; así como el problema de la dominación de la filosofía europea que elimina la polifonía cultural. Estos desafíos, requieren de algunos presupuestos de tipo hermenéuticos y epistemológicos, entre los que se debe mencionar el rescate de la discursividad latinoamericana desde el origen mismo de sus voces y tradiciones más auténticas, permitiéndose la participación de quienes permanentemente han sido excluidos por la civilización occidental y sus procesos de modernización.

dominadas quase extinguidas, quanto do lado das culturas dominadoras que tentaram por sua vez inferiorizar aqueles que se tornaram sujeitos por construírem o que chamamos hoje de lar, mas não é o objetivo aqui entrar nesta questão tão polêmica. Com base nessa provocação e olhando com cautela para esta problemática tão profunda, podemos dizer que, organizar a educação, praticá-la de por meio de uma relação interpessoal-cultural, onde se têm a troca de todas as diversas experiências, é um desafio que se não for colocado em prática por nós acadêmicos, pensadores, pesquisadores e educadores, nunca iremos superar a tolerância e atingir um grau maior que é o da igualdade, dignidade, justiça e bem-viver.

Referências bibliográficas

KUJAWA, Ancieto Henrique. Os desafios culturais para a filosofia do século XXI. **Filosofazer**, Passo Fundo, v. 2, n. 19, p.105-112, jul. 2001. Semestral.

FERNANDES, Doris Gutierrez; MARQUEZ-FERNANDEZ, Álvaro B.. Raúl Fomet-Betancourt: diálogo y filosofía intercultural. Disponível em: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682004000300002>. Acesso em: 09 nov. 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. 360 p.

5. PROBLEMA HISTÓRICO E FILOSÓFICO ACERCA DA RAÇA EM ACHILLE MBEMBE

Raní de Souza

Resumo.

O objetivo desse breve artigo, é fazer uma reflexão sobre o surgimento das categorias de raça em Achille Mbembe e entender como se iniciou esse processo tendo em vista um único objetivo que persevera até os dias de hoje, o fortalecimento econômico do capitalismo e a incansável busca pelo poder, tendo que negar o próprio semelhante, privando-o de sua original identidade como ser humano para conseguir essa façanha, violentando moralmente, humanamente e escravizando para obter ordem e poder.

Palavras-chave: raça, capitalismo e racismo

Parte I

Motivado pelo grande trabalho do historiador, pensador e cientista político mais ativo da contemporaneidade, este trabalho tem a intenção de desenvolver um olhar reflexivo e sobre o capítulo primeiro da obra *A Crítica da Razão Negra*, no qual o autor busca desembaraçar os problemas que envolvem as questões sobre a raça. Achille Mbembe, nasceu em 27 de julho de 1957 na cidade do Centro em Camarões, é professor de História e de Ciência Política na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, e leciona na Universidade de Duke, nos EUA.

Tratar acerca do problema ontológico da raça no sentido da condição humana, é um assunto complexo e que requer um olhar minucioso e o pensador faz este movimento ao nos mostrar como surge esta questão tão delicada que atravessa séculos de história. É tentar compreender como o Ser, pode ter sido diminuído e subjugado em uma condição de submissão para tornar-se objeto de satisfação econômica para outros.

Para iniciarmos esta investigação dentro deste capítulo que o filósofo compôs, iniciaremos com um olhar inicial na seguinte citação:

Só nos é possível falar de raça (ou do racismo), numa linguagem totalmente imperfeita, dúbia, diria até desadequada. Por ora bastará dizer que é uma forma de representação primária. Não sabendo de tudo distinguir entre o que está dentro e o que está fora, os invólucros e os conteúdos, ela remete, antes de mais, para os simulacros de superfície. (Mbembe, 2014, p. 25)

Mbembe já inicia sua investigação, nos dando uma pista de que a raça pode ser uma definição inadequada de um problema a ser tratado e, que só é possível tratar essa questão de forma duvidosa no sentido em que teremos que observar não só o conceito de raça, mas para algo a mais que envolve essa situação onde é construído essa nomenclatura. Teremos que tomar uma posição em que nossa reflexão acerca dessa oficiosa tarefa, tenha um angulo de trezentos e sessenta graus para sermos capazes de captar onde essa investigação pode nos orientar.

De imediato podemos observar que, esta investigação deve ser analisada de forma mais filosófica do que histórica para entendermos o quão complexo nos tornamos e que somos uma causa infinita de inquietações com nossas inclusões injustas e exclusões injustas acerca do diferente.

Se aprofundarmos a questão, a raça será um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas sobretudo, de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Na sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da nevrose fóbica, obsessiva e, porventura, histérica. (Mbembe, 2014, p. 25)

O autor nos orienta sobre a questão do aprofundamento na análise quanto a questão da raça, ele nos alerta que este caminho pode ser uma trajetória tenebrosa e cheia de sofrimentos, no qual catástrofes foram causadas em nome de uma ideia desumana e desigual.

Usarei citações do capítulo para entender melhor o que o pensador expõe como um problema ontológico como podemos ver, segundo Mbembe (2014, p. 26) “constituindo o Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que simplesmente é preciso destruir [...]”.

Só com esta pequena citação podemos compreender como surge o grande problema por de trás da chamada raça, a anulação do Outro para a “proteção” pessoal, também leva à destruição do Outro, visto não apenas como um Ser anulado, mas também havendo a necessidade de aniquilação do mesmo. Tornando assim o que se sente ameaçado, o verdadeiro ameaçador.

É uma questão complexa e ao mesmo tempo desafiadora tentar compreender a que ponto nós iniciamos nossa história no mundo como seres humanos que se desvincula de sua humanidade para fortalecer-se em poder próprio, mesmo que para isso precisemos anular e aniquilar o Outro, demarcar território, aterrorizar e subjugar às vontades próprias, do desejo eufórico econômico.

O filósofo afirma que a raça não numa condição natural física, antropológica ou genética. Que a raça é uma invenção para a utilização de uma ideologia manipuladora e autoritária. O mundo

ocidental, sustentado no mito da superioridade, considerava-se o centro do mundo, o centro da afirmação humana absoluta. “Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um <<direito das gentes>>”. (Mbembe, p. 27)

O Ocidente legitimou como sendo sua a ideia de ser humano com os direitos cívicos e políticos. Só ele constituiu costumes como sendo ações de aceitação obrigatórias por outros povos. Só o Ocidente poderia ter costumes e diferenças a ser aceitas, anulando as diferenças, direitos e necessidades básicas, religião, costumes e moral pública de outros povos.

O restante, era como podemos dizer, um não ser, povos desprovidos de qualquer atenção e consideração na condição de humano com autonomia humana. “África, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada.

O objetivo da racionalidade ocidental era constituir o Outro não ser, como um objeto de negação, de ódio, de uma categoria limitada que não tinha capacidade para alcançar a condição humana. A raça é um nome que se dá para aqueles que lutaram contra a humilhação, a sujeição e as violações morais.

Parte II

Num segundo momento, Mbembe afirma que a raça não é um estado físico, nem antropológico e nem genético, isso significa que, a raça como explicado anteriormente, é uma invenção para situar como forma de exploração, diferentes humanidades referentes às suas diferenças e criar assim as categorias das desigualdades, daí surge o racismo, mas especificamente olhando para a questão do negro, dos povos africanos. (Mbembe, p. 27).

“A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos antigamente entendidos como mais verossímeis – a luta de classes, ou a luta de sexos, por exemplo. ” (Mbembe, p. 27)

A raça, é uma categoria que o ocidente cria, para servir de uma utilidade, no que se compreende, para categorizar povos diferentes aos que fazem parte do seu bairro intelectual e afirma-los como incapazes de pensar por si mesmos, sendo capazes apenas de produzir o que lhes foram ordenados. É uma forma de apropriar-se de outros povos para satisfazer interesses de fortalecimento econômico, para construção de grandes impérios sem ter que reconhecer como

seres dotados de racionalidades. Assim, ficando impossível o impedimento de debater o porquê da tamanha barbárie.

A ordem do mundo era o ocidente, sendo ela a ordem do mundo, era também a superioridade racial, tendo seus direitos políticos, sociais, jurídicos garantidos pela supremacia do pensamento estabelecido pela ordem do bairro intelectual do planeta.

A África, o Negro de forma em geral, era considerado o símbolo acabados e limitados de uma vida vegetal. O negro era o símbolo do vazio, do ser não pensante, comparado apenas como um Outro que vegetava a seguir um curso natural como a de um mero animal que se domesticava. Não havia lugar na categoria humana, não havia espaço, era o espírito negativo de todas as coisas humanas. Tinha-se um embasamento na teoria hegeliana como que cada coisa tinha um propósito, o do Negro era o de vegetar e servir sem ser servido, sem ter consciência de si mesmo. Era uma espécie de vida sem vida, sem coragem para se expressar aos olhos do ocidente. A África por sua vez era chamada de não-lugar onde o não-ser habitava.

Por volta de 1440, os negros viraram definitivamente, objetos de venda pública e vão se tornar, mercadoria de negociação para as grandes plantações. O homem negro é semelhante ao pensamento de Descartes em que ⁵Compreende que os animais são meras máquinas funcionando. Porém estas máquinas não funcionam por iniciativa própria, necessitam de uma força-mente (Deus) que explique sua existência e funcionamento. Ao tirarmos a figura de Deus como aparece na frase acima, e colocarmos no lugar, o Ocidente, veremos que se assemelha ao que a Europa pensou sobre o negro.

Não é o objetivo aqui falar sobre religião, mas assemelhar como os homens brancos e grandes intelectuais formavam seu pensamento sobre os homens negros para explorá-los com toda a sorte de violência, fosse ela, moral, social, física, entre outras barbáries.

Neste momento a Europa encontra-se no auge de sua ascensão econômica devido à esta grande ação contra os negros. Os negros viraram a peça central que fez com que a Europa crescesse economicamente.

O negro por sua vez, sente a necessidade de se auto afirmar como ser humano que sempre foi, mas descaracterizado pela Europa, estes povos ficam sem sentido, mas após 1492, acontece

⁵ Citação do Livro de Giuseppe Staconi: STACCONE, Giuseppe. **Filosofia da religião**: o pensamento do homem ocidental e o problema de Deus . 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

uma grande reviravolta e começa um processo de crioulização e resulta num intenso tráfego de religiões, culturas e tecnologias. Isso segue até os meados do século XX, onde já se tem grandes movimento pela emancipação dos negros.

A desumanização e a descaracterização do negro têm um único objetivo, a insaciável fome pelo lucro. O Atlântico se torna a grande incubadora da transnacionalização do negro, portanto é um momento constitutivo da modernidade, onde vai do Negro objeto (mercadoria de venda), até o negro livre, condenado por toda a vida a buscar sua subsistência.

Já no século XIX, nasce uma nova categoria, o branco crioulo, implantado pela grande elite afim de ressuscitar novamente a questão de inferioridade, o propósito é negar a raça e desvalorizar essa nova classe, separar novamente e tentar implantar uma supremacia econômica branca. E toda a história que com muito esforço, os negros conseguiram construir e toda as ações, realizada em toda a América do Sul, foi severamente ocultada. Mas em 1805, no Haiti, os negros conseguem parar o movimento da supremacia branca e interdita a nobreza, onde instauram a liberdade de expressão de cultos religiosos e a liberdade de crítica aos conceitos de propriedade e de escravatura.

Considerações finais.

Percebemos que com grande esforço e raciocínio, através da linguagem, pode ser desenvolvido um grande trabalho de efabulação a cerca das origens e significados de tudo o que existe. O que vimos nessa reflexão é exatamente o que o pensamento ocidental desenvolveu ao longo do tempo. É o que podemos chamar de pensamento gregário. Este pensamento se estruturou e ainda permanece até hoje, onde de uma nova e em nome do lucro e da edificação econômica capitalista, ainda permanecemos escravos, a grande maioria dessa categoria sendo ela, os negros.

Referências:

MBEMBE, Achille. A questão da raça. In: MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014. Cap. 1. p. 25-44. Tradução de Marta Lança.

STACCONE, Giuseppe. **Filosofia da religião**: o pensamento do homem ocidental e o problema de Deus . 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

6. A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E OS PAPEIS DE GÊNERO

Elisabete da Rosa Campos

Resumo

A família é a primeira instituição onde o sujeito é inserido e é nela que se constrói como indivíduo com sua personalidade e caráter. A família tem sofrido mudanças significativas em sua estrutura e na forma como cada membro vivencia os papéis de gênero, masculino e feminino. O presente artigo tem por objetivo discorrer sobre como são transmitidos os papéis de gênero na família e na sociedade e como esta transmissão estereotipada influencia a vida de homens e mulheres. Inicialmente são abordados os tipos de configuração familiar da atualidade, e como se dão os papéis masculino e feminino. Na sequência há uma definição de estereótipo e a explanação de como ocorre a transmissão dos papéis de gênero por meio da transgeracionalidade na família, na sociedade e na mídia. Este é um estudo breve que aponta que a polarização dos papéis de gênero reforçam e perpetuam a falta de equidade entre homens e mulheres.

Palavras-chave: Gênero; Transgeracionalidade; Família.

Ao longo da história, e principalmente das últimas décadas, a família sofreu modificações significativas. Estas alterações são reflexo das transformações sociais e ampliam não apenas o conceito de família, mas o papel que ela passa a ter na sociedade. A ampliação do conceito de família multiplica seus formatos, e não significa uma crise na família, mas sim uma crise no modelo tradicional de família (Wagner, 2011).

A família é o primeiro espaço de socialização do indivíduo, nela ele recebe o cuidado e proteção necessários para o seu desenvolvimento. É na família que se constrói a identidade, nela se vivenciam as primeiras relações, e destas relações a mais forte é entre pais (ou seus representantes) e filhos, é nesta relação que o senso de moral e responsabilidade está mais presente (Sarti, 2011).

Falar em crise no modelo tradicional de família significa dizer que a família composta por pai (responsável pelo sustento), mãe (responsável pelo cuidado) e filhos, já não é o único modelo de família aceito. A família pode ser unipessoal, nuclear, homoafetiva, monoparental feminina ou masculina, recomposta entre outras. Estes modelos existem há muito tempo, porém somente nas últimas décadas passaram a ser reconhecidos como famílias, levando-se em consideração mais o seu funcionamento do que a sua composição.

Independente do modelo, algumas funções são fundamentais para a constituição de uma família: a função paterna que está relacionada a organização, ordem, lei, está ligada ao crescimento

e ensina regras e limites. A função materna onde é fundamental vinculação, transmissão do afeto, continência, cuidado e a alimentação não somente do corpo, mas do psiquismo. Não são funções do pai e da mãe, podem inclusive ser desempenhadas pela mesma pessoa, uma avó por exemplo que compõe uma família com os netos pode em determinado momento desempenhar a função paterna e em outros a materna. Há ainda as funções de aprendiz que está ligada a aprendizagem, em qualquer idade todos aprendem na família e a função de historiador, aquele que transmite a história para as próximas gerações (Rosset,2013).

Mesmo com todas as mudanças em qualquer dos modelos de família ainda predomina o papel da mulher como responsável pelo cuidado, saúde e educação dos filhos, mesmo sendo muitas vezes a principal provedora econômica (Graciano; Galvão, 2014; Botto; Cúnico; Barcinski & Strey, 2015). A mulher saiu para o mercado de trabalho, mas não deixou de ser a principal cuidadora. Neste sentido existe uma movimentação masculina para assumir também o papel de cuidador, cada vez mais se encontram homens cuidando da casa e dos filhos/netos/sobrinhos. Hoje os papéis de gênero se misturam, porém ainda não garantem equidade entre homens e mulheres dentro e fora de casa.

Falar em papéis de gênero hoje pode ser polêmico, mas afinal o que é gênero? A palavra gênero tem mais de um significado, pode ser usada pela biologia como classificação taxonômica, pode ser usada para classificar um gênero musical, uma categoria de filmes e o gênero gramatical de uma palavra. Quando nos referimos às ciências humanas e sociais, principalmente à psicologia, a palavra gênero se aplica para definir se o indivíduo é do gênero masculino ou feminino e elucidar questões de identidade (Paechter, 2009; Botton; Cúnico; Barcinski & Strey, 2015).

Existe uma tendência popular de relacionar incondicionalmente o gênero ao sexo. O sexo masculino ou feminino é determinado biologicamente pelos órgãos genitais. Já o gênero, refere-se à manifestação comportamental do masculino e feminino, e é determinado socialmente. Gênero é a identidade masculina ou feminina, alguém que nasce com órgãos genitais masculinos pode se identificar com papéis, comportamentos e atitudes femininas ou o contrário.

A inversão dos papéis de gênero não significa necessariamente ser travesti ou homoafetivo, significa por exemplo um homem cuidando da mãe na velhice, lembrando que o cuidado é um papel historicamente feminino, ou uma mulher trabalhando no exército, ser militar, lutar e ir para

guerra é um papel historicamente masculino. O gênero é uma construção social, se aprende, e suas características mudam de acordo com o contexto ou o momento histórico (Jesus, 2012).

Quando se fala em papéis de gênero, fala-se em estereótipos, estereótipo é um produto cultural, historicamente construído, e constituído no processo de socialização humana. Um estereótipo não é facilmente desconstruído. Ele está arraigado na sociedade e não bastam ações isoladas para sua modificação (Crochik, 1996). Estereótipos não são criados por um único indivíduo, mas por uma sociedade, e quando criados dão surgimento á novas representações, enquanto velhas representações desaparecem. Eles são capazes de influenciar o comportamento do indivíduo e, dessa forma, gerar movimentos que englobem uma coletividade (Moscovici, 2007).

Os estereótipos masculino e feminino são construídos no indivíduo desde antes do nascimento, quando os pais esperam um menino ou uma menina e fazem os preparativos para receber o bebê de acordo com o sexo. Neste sentido o mundo poderia ser dividido em azul e rosa, e juntamente com a cor das roupas que se espera que meninos e meninas usem, vem uma série de comportamentos e papéis esperados de cada categoria, masculina e feminina (Paechter, 2009; Botton; Cúnico; Barcinski & Strey, 2015; Njaine; Silva; Rodriguez; Romeu, 2014).

Os brinquedos produzidos pela indústria normalmente são divididos em brinquedos para meninos e meninas. Para meninas as ofertas são casinhas, utensílios domésticos e bonecas, normalmente em tons de rosa, estes brinquedos indicam passividade, cuidado, maternidade e trabalho doméstico. Para os meninos os brinquedos são de ação e movimento, como carros e aviões, ou brinquedos que imitam equipamento bélico indicando poder, disputa e violência. Estes brinquedos atuam, desde sua divulgação midiática, na forma como são construídos o ser menina e ser menino, e reforçam as diferenças identitárias entre os gêneros, marcando a manutenção de uma relação de interesses sociais. Estes interesses dizem que a dimensão doméstica que envolve o cuidado com a casa e os filhos, deve ficar ao encargo da mulher, e a dimensão pública, que envolve a política e o mercado de trabalho ao encargo do homem (Lira & Nunes, 2016).

É na família que se constrói o indivíduo por meio da transgeracionalidade. Na palavra transgeracionalidade, o prefixo trans (através) resgata os componentes que perpassam a história familiar e se mantém presente ao longo das gerações. Transgeracionalidade é o conjunto de processos transmitidos pela família aos seus membros, cada indivíduo recebe uma carga emocional e conceitual, que orienta os comportamentos e faz com que muitos acontecimentos na vida

individual e familiar sejam repetições de padrões definidos pelas gerações anteriores (Falcke e Wagner, 2005).

Temas centrais da vida do indivíduo, como os papéis de gênero, não precisam ser ensinados na família, eles são passados naturalmente de forma transgeracional. No comportamento tradicional da mãe provedora do afeto e do pai provedor financeiro, por exemplo, constroem-se os modelos que serão seguidos pelos filhos.

Considerando que não é somente na família que existe transgeracionalidade, mas também na esfera social, deve-se levar em consideração a influência do que é transmitido por meio da mídia. Os discursos e cenários midiáticos não vendem apenas produtos, eles atuam como pedagogias culturais que ensinam maneiras específicas de ser homem e ser mulher. Representações de homens heterossexuais, brancos, valentes, viris e agressivos são amplamente utilizadas, e há décadas transmitem a imagem do que é esperado do modelo ideal de homem, assim como da mulher objeto sexual e de consumo (Baliscei; Calsa & Jordão, 2016). Mensagens transmitidas na comunicação em massa reforçam estereótipos e pré-conceitos sobre grupos de minorias, e referindo-se à masculinidade e feminilidade enfatiza características que impedem a equidade entre os gêneros (Roso; Strey; Guareschi & Bueno, 2002).

A rigidez na divisão dos papéis de gênero provoca polaridades onde tanto homens quanto mulheres sofrem prejuízos. Enquanto as mulheres são subjugadas no mercado de trabalho e na vida em sociedade e muitas sofrem violência psicológica e físicas, os homens sofrem pela imposição de uma masculinidade que não lhes permite expressar sentimentos, que os julga se decidirem dedicar sua vida aos filhos ou à arte já que estes são comportamentos ditos femininos este julgamento feito pela sociedade e pela família imputa ao homem uma violência psicológica significativa que normalmente não é vista ou levada em consideração.

As mulheres são normalmente vistas como vítimas e em muitos casos são, inclusive perdendo a vida, o que não elimina a vulnerabilidade e sofrimento masculino, a masculinidade hegemônica coloca os homens em inúmeras situações de violência e sujeitos à problemas de saúde diversos, mantidos pela cultura de que homem não pode adoecer ou sofrer, logo não deve buscar ajuda médica ou psicológica.

A sociedade e a família mudaram consideravelmente nos últimos séculos, ainda não se sabe quais serão as consequências destas mudanças, provavelmente não serão todas positivas e também não todas negativas, o que se sabe é que homens e mulheres tem o direito de viver todos os papéis

que desejarem e que lhes proporcione realização. Meninos tem o direito de aprender a serem pais mesmo que brincando de bonecas e meninas tem o direito de aprenderem a disputar conquistas profissionais e pessoais mesmo que brincando com espadas. É nas pequenas atitudes que se constrói a mudança.

Para se promover a igualdade de direitos e a equidade entre os gêneros é necessária uma mudança nas bases da cultura ocidental. Muito já se avançou neste sentido embora ainda esteja longe o horizonte que contempla esta realidade.

Referências

- Botton, A., Cúnico, S. D., Barcinski, M., & Strey, M. N. (2015). Os papéis parentais nas famílias: Analisando aspectos transgeracionais e de gênero. *Pensando Famílias*, 19(2), 43-56. Recuperado em 25 de abril de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Crochík, J. L. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), 47-70. Recuperado em 29 de agosto de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&tlng=pt.
- Falke, D., & Wagner, A. (2005). *Como se perpetua a família?: A transmissão dos modelos familiares*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Graciano, M. I. G., & Galvão, K. A. (2014). Modelos e arranjos familiares: Um estudo na área da fissura labiopalatina na realidade brasileira. *Arq. Ciên. Saúde*, 21(2), 56-63.
- Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos: guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 13 de novembro de 2016, de http://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989
- Lira, A. C. M., & Nunes, M. A. (2016). Ensinando a ser menina e menino: Brinquedos e relações de gênero. *Ensino & Pesquisa: Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente*, 14(1), 180-200.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Njaine, K., Silva, A. C. L. G. D., Rodriguez, A. M. M., & Gomes, R. (2014). *Violência e perspectiva relacional de gênero*. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

Paechter, C. (2009). *Meninos e meninas: Aprendendo sobre masculinidades e feminilidades*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Rehbein, M. P., & Chatelard, D. S. (2013). Transgeracionalidade psíquica: Uma revisão de literatura. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(3), 563-584.

Roso, A., Strey, M. N., Guareschi, P., & Bueno, S. M. N. (2002). Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 74-94. doi: 10.1590/S0102-71822002000200005

Rosset, S. M. (2013). *Terapia Relacional Sistêmica. Famílias, casais, indivíduos, grupos*. Belo Horizonte, MG: Artezã

Sarti, C. A. (2011). *A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo, SP: Cortez.

Wagner, A. (2011). *Desafios psicossociais da família contemporânea: Pesquisas e reflexões*. Porto Alegre, RS: Artmed.

7. INFANTICÍDIO INDÍGENA NO BRASIL

Ana Paula Pedroso

“O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Norberto Bobbio
Artigo dedicado a todas as crianças do mundo e especialmente as crianças indígenas do Brasil.

Resumo

O infanticídio é uma prática que faz parte da história da humanidade, por razões diversas muitas crianças tiveram suas vidas interrompidas em várias regiões do mundo em diferentes épocas. Atualmente ainda registram-se casos de infanticídio, em certas etnias indígenas a prática é recorrente, porque é a aldeia que decide sobre a vida ou a morte das crianças. O objetivo do estudo sobre o tema é a análise reflexiva a respeito do que de fato deverá preponderar, a prática cultural indígena ou a vida das crianças? Interferir ou não na cultura indígena? Se caso houver interferência, qual seria a mais adequada? O trabalho será orientado pelo método de abordagem dialético, o qual estabelece interação com as questões sociais, e o método de procedimento será o método histórico, o qual está fundamentado no estudo dos antepassados para a compreensão do contexto atual. As técnicas de pesquisas aplicáveis serão a qualitativa e a indireta bibliográfica, no que diz respeito à abordagem qualitativa distingue leis e teorias, formulam características observáveis ou determináveis de forma experimental.

Palavras-Chave: Infanticídio. Indígena. Brasil.

Introdução

Os casos registrados de infanticídio indígena no Brasil remetem à reflexão, dialogar com esse tema tão complexo, mais ainda tão presente é o desafio desse trabalho. Pensar em proteção cultural como mera justificativa, parece não ser o bastante para alguns estudiosos sobre o assunto, para outros pesquisadores, pelo fato do povo indígena ter sofrido interferência durante a colonização é justificativa suficiente para que não haja outras interferências culturais. Uma vez que o Brasil não possui pena de morte, a análise é o que de fato deverá preponderar, o direito cultural indígena? Ou o direito à vida?

As aldeias indígenas estão em solo brasileiro, portanto não seriam a elas aplicáveis as mesmas leis? Como sustentar a questão cultural com fundamentação na legislação e na Declaração

dos Direitos Humanos? A legislação expressa em seu texto à proteção aos indígenas e a preservação cultural das gerações dos nativos.

A pesquisa, a investigação tem essa finalidade de analisar as etnias indígenas no Brasil que praticam infanticídio, estudar a questão do relativismo cultural e a colisão existente entre a legislação vigente que assegura a vida como um bem maior a ser protegido.

É um tema que pressupõe cuidado, porque de um lado estão os nativos indígenas e a sua cultura milenar. Um povo que sofreu com a colonização e interferência dos europeus em sua cultura, e por outro lado está a Constituição Federal de 1988 e seu respectivo artigo 5º, sustentando a inviolabilidade à vida. A mesma carta apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente, protegendo a integridade da criança e a Declaração dos Direitos Humanos, também mencionando a vida como um bem maior a ser protegido, e ainda o Estatuto do Índio vem fundamentar a proteção aos indígenas.

O primeiro capítulo trará um resgate histórico das comunidades indígenas no Brasil, o período da colonização e dizimação desses povos, abordando a proteção as minorias étnicas, contextualizando com os fatos da atualidade. Ainda no mesmo capítulo será retratada a evolução da legislação brasileira no que diz respeito aos direitos indígenas, considerando o Estatuto Indígena e a FUNAI como órgão protetor desses povos. O segundo capítulo abordará a definição e origem do infanticídio, as antigas civilizações e o infanticídio nas aldeias indígenas brasileiras. Ainda serão mencionadas as Declarações, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais. Finalizando, o último capítulo retratará projetos de lei, julgados e uma análise conclusiva considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente e os Direitos humanos.

Histórico dos Povos Indígenas

O primeiro capítulo refere-se inicialmente a história das etnias indígenas, o significado da sua existência, as contribuições e a influência na cultura dos não índios. Contextualiza a proteção às minorias étnicas, a evolução da legislação brasileira no que diz respeito aos direitos indígenas, o estatuto indígena e conclui-se o capítulo abordando a função da FUNAI como órgão de proteção indígena no Brasil.

As comunidades indígenas permaneceram na invisibilidade durante certo tempo e os nativos passaram a inexistir pelos fatos que marcaram a história.

Como bem lembra o autor Carvalho os acontecimentos históricos da época:

A escravização dos índios foi praticada no início do período colonial, mas foi proibida pelas leis e teve oposição decidida dos jesuítas. Os índios brasileiros foram rapidamente dizimados. Calcula-se que havia na época cerca de 4 milhões de índios. Em 1823 restava menos de 1 milhão. Os que escaparam ou se miscigenaram ou foram empurrados para interior do país. A miscigenação se deveu à natureza da colonização portuguesa: comercial e masculina. Miscigenar era uma necessidade individual e política. A miscigenação se deu em parte por aceitação das mulheres indígenas, em parte pelo simples estupro. No caso das escravas africanas, o estupro era a regra. (CARVALHO, 2007, p. 20).

O autor considerado na citação acima menciona a realidade vivenciada no período colonial, a violência em que os indígenas foram surpreendidos, as mulheres indígenas violentadas, e seus ventres geraram um novo povo resultado da miscigenação.

Ainda nesta mesma linha de considerações, o autor referido anteriormente aponta um tempo de conquistas para os povos europeus, mas para os demais povos, indígenas e africanos foi devastador, pelas diferenças étnicas, pela segregação secular e que ainda permanece tão presente pelos conflitos ocorridos e ainda pelos conflitos registrados na atualidade. Tais fatos remetem aos acontecimentos com o povo africano, que escravizados chegaram ao Brasil. (CARVALHO, 2007, p. 20).

Posteriormente aos estudos realizados com ênfase ao período da colonização, o autor Kayser descreve a realidade indígena:

Todos os países do hemisfério latino-americano tem em comum o fato de constituírem o local de moradia de comunidades autóctones que se definem como índios, como descendentes das etnias pré-colombianas. Entre esses países, o Brasil pode reivindicar uma singularidade, pois em seu território vive uma multiplicidade única de povos étnica e culturalmente distintos. As mais recentes publicações documentam 225 povos com um número total estimado em 600 mil membros. (KAYSER, 2010, p. 27).

Analisa Kayser as comunidades indígenas atuais, as quais não são definidas como tribos e sim como povos de diferentes etnias, diferenciam-se pelas suas características próprias e pelo número de indivíduos pertencentes a cada comunidade. (KAYSER, 2010, p. 27-28).

Após o relato da realidade indígena, Kayser apresenta dados relevantes quanto à variação do número de indígenas nas extensões brasileiras, tal variação decorre da existência das diferentes etnias. O autor Kayser aborda os dados estatísticos a respeito dessas variações:

5 índios Júma, 200 índios Z'oié, 30.000 índios Ticuna e 46.000 índios Guaranis. Diferenciam-se por seu grau de contato com a Sociedade nacional brasileira. Existem povos que ainda se encontram na fase dos primeiros contatos com a “civilização” nacional, ou que vivem “isolados”, ou seja, ainda nem foram contados, além destes, há os que participam da “vida nacional”, e os que terminaram esse processo e que, segundo o muito criticado conceito do Estatuto do Índio, são considerados “integrados”, como por exemplo, os índios Potiguara, no estado da Paraíba. Outra diferença consiste na extensão de seu povoamento. Muitos povos vivem, em grande medida, espalhados predominantemente nos extensos areais da floresta tropical e nos areais fluviais da Bacia Amazônica, inclusive do Mato Grosso. (KAYSER, 2010, p. 28).

Aponta o autor que a sua casa é a Mata Atlântica, desde o Nordeste até o Rio Grande do Sul, 180 línguas indígenas, a maior densidade do hemisfério. São 36 etnias que ultrapassam as fronteiras, os Ticuna no Peru e na Colômbia, os Makuxi, na Guiana e os Yanomami na Venezuela. (KAYSER, 2010, p. 28).

Na citação acima referida, Kayser esclarece dados sobre a extensão territorial ocupada pelas diferentes etnias, algumas ultrapassando as fronteiras do Brasil.

Observada a análise do autor a respeito dos dados referentes às diferentes etnias existentes e a sua ocupação territorial, faz-se necessário considerar a influência da cultura indígena como um marco histórico no Brasil, como recorda Kayser:

As culturas indígenas datam um período de onze e doze mil anos. Novas descobertas arqueológicas permitiram o reconhecimento em locais como os Estados do Amazonas e no Mato Grosso no alto do Xingu, existiram grandes povoações humanas altamente desenvolvidas, já há vários milênios. A cultura brasileira foi influenciada pelas culturas indígenas, o cultivo de gêneros alimentícios, como a mandioca, o milho, a batata doce, o cará, espécies desconhecidas de nozes e de feijões e pimenta. Frutas como o abacaxi, o caju, a banana (pacoba) e maracujá, estimulantes, plantas medicinais e de uso industrial, o tabaco, o algodão, a erva-mate, o guaraná e o urucum, utilizado como tempero e também como corante vermelho. Produtos coletados como a borracha, utilizada pelos nativos como impermeabilização, cacau, as frutas açaí, cupuaçu e ingá, assim como o jenipapo utilizado na produção de licor e de corante preto e o próprio uso da rede. (KAYSER, 2010, p. 46).

O decréscimo populacional registrado desde 1500, devem-se em parte a miscigenação e ainda pelo extermínio desses povos. Entre 1900 e 1957 foi registrada a extinção de oitenta e sete etnias indígenas no Brasil. Atualmente doze povos indígenas estão ameaçados no Brasil. (KAYSER, 2010, p. 48).

Outro aspecto importante a ser considerado, é a existência da Comissão Rondon, que fez parte da história indígena. Argumenta Lasmar, (2011, p. 49) que o objetivo da Comissão era assegurar a autonomia das estações, a qual visava à criação de gado, aves, suínos e ainda a distribuição de sementes aos índios com a função de transformação das terras da região em áreas essencialmente produtivas e agrícolas.

O objetivo era colonizar através de um assentamento de colonos em lotes, ainda existiam estudos sobre a cultura, a flora e a fauna regional. A autora Lasmar (2011, p. 49), reitera que o objetivo ainda era civilizar as comunidades indígenas para que se tornassem trabalhadores, que contribuiriam para o progresso nacional.

O SPI (serviço de proteção indígena) criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 26 de junho de 1910 e chefiado por Rondon, a sua criação se deu em função do surgimento de uma política de proteção indígena. Um dos seus principais pontos de discussão iniciou no século XIX, sobre o posicionamento do Estado em relação aos indígenas no Brasil. Mas havia interesse em pacificar os indígenas da etnia Kaingang, devido à resistência da etnia ocorria à paralisação da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. (LASMAR, 2011, p.49).

Lasmar (2011, p. 49), ainda acrescenta que as expedições trouxeram inovações como o uso do telegráfo, a ocupação do Estado do Mato Grosso, do desenvolvimento agrícola regional. Foi então, entendido que se fazia necessária uma nova forma para tratar com as comunidades indígenas.

Proteção das minorias étnicas

Com o início do século XX Mason (2003, p. 84), argumenta que muitos países tinham um sentimento nacionalista, por sua vez o nacionalismo exaltava a identidade étnica, desencadeando um sentimento de exclusão em algumas etnias específicas.

De acordo com o autor Mason (2003, p. 86), em abril de 1903 em Kishinev, na Bessarávia, parte do Império Russo, e agora da Maldávia, foi o local em que ocorreu o massacre de judeus.

Sob o pretexto de que duas crianças cristãs teriam sido assassinadas pelos judeus, e que o sangue de tais crianças seria usado em cerimoniais para o ocultismo.

Nas palavras do autor Mason (2003, p.86): “ouviram-se ecos [...] do massacre dos judeus”, foram dois dias em que os judeus foram estuprados, assassinados e incêndios deflagrados.

Posteriormente às considerações do autor Mason sobre o massacre dos judeus, merece ênfase o Sistema Internacional de proteção das minorias, o qual nasce com os tratados que põem termo à primeira guerra e suas principais características são estabelecidas da seguinte forma:

- a) a proteção do estado não se deve limitar às minorias de religião: deve cobrir também as minorias de raça e de língua;
- b) essa proteção não é concedida apenas aos indivíduos, tomados isoladamente, mas também ao conjunto de cada minoria, considerada como entidade coletiva;
- c) a garantia dos compromissos internacionais assumidos nessa matéria e confiada a Sociedade das Nações. (ACCYOLI, 2012, p. 524).

Os princípios citados pelo autor Accyoli foram mencionados nos tratados de paz e em atos internacionais e pelo Conselho da Sociedade das Nações.

Após análise do Sistema Internacional de Proteção das Minorias Étnicas, relevante mencionar a citação de Maturana sobre o desenvolvimento da sabedoria humana:

A sabedoria desenvolve-se no respeito pelos outros, no reconhecimento de que o poder surge pela submissão e perda da dignidade, no reconhecimento de que o amor é a emoção que constitui a coexistência social, a honestidade e a confiança, no reconhecimento de que o mundo em que vivemos é sempre, e inevitavelmente, um afazer nosso. Mas se a ciência e o conhecimento científico não nos dão sabedoria, pelo menos não a negam, e a consciência disto abre a possibilidade de aprendê-la vivendo nela, para aqueles que escapam da ambição do sucesso e do desejo de controle e manipulação. (MATURANA, 2001, p. 158-159).

Maturana, dialoga sobre o valor fundamental, o respeito ao outro. Vive-se atualmente em um contexto denso de teorias, de legislações elaboradas com requinte de textos, como é o caso da Constituição Federal de 1988, que de fato faz previsões sobre o direito da coletividade, dos povos, da dignidade, do respeito à vida. O povo Brasileiro tem a Constituição mais brilhante de todos os tempos; fazer valer esse documento imensamente significativo é reiterar o valor da vida de cada ser humano.

Com a finalidade de compilar os pensamentos de diferentes autores faz-se interessante acompanhar a ideia da autora Maldonado sobre a construção da paz:

A esperança dos construtores da paz que já atuam no mundo é a de que, se mais algumas centenas, milhares, milhões de pessoas decidirem construir a paz, esse movimento crescerá com um impulso tão forte que fará uma verdadeira revolução mundial. Revertendo à situação atual de violência, injustiça e desigualdade para tomar uma sociedade humana capaz de convívio fraterno e solidário. (MALDONADO, 2012, p. 191).

Maldonado convida à reflexão de que se todos tiverem o ideal em comum, no caso em questão a paz, a paz social, como algo fundamental, certamente haverá a revolução da consciência humana, a humanização necessária. A sensibilização dos seres humanos que estão perdendo sua identidade humana diante das atrocidades cometidas a cada segundo no mundo.

Seguindo a linha de raciocínio da autora anteriormente citada, o pensamento de Nalini estabelece uma reflexão sobre o atraso cultural:

O atraso cultural explica a passividade, a inércia, a resignação e o conformismo com situações de verdadeira indignidade ainda existentes em vastas regiões – não necessariamente geográficas, mas nos rígidos limites postos pelo preconceito. (NALINI, 2008, p. 31).

Nalini menciona a responsabilidade do atraso cultural em situações de indignidade, as quais se repetem incessantemente. Situações essas que transcendem séculos de preconceito e de exclusão social, aumentando as diferenças e incentivando a violência. A permissividade ou a convivência em casos de verdadeira perversidade e que são capazes de desencadear perplexidade pelo seu conteúdo denso e cruel.

Para Maniglia, assim como os demais autores referidos analisa a decorrência da violação dos Direitos Humanos:

As violações aos direitos humanos, no Brasil, decorrem do não cumprimento das determinações que integram a atual Constituição: decorrem da ausência das políticas públicas, desrespeito do cidadão, da miséria do povo, da exploração econômica, da corrupção, dos políticos e do próprio desrespeito entre os membros da sociedade. (MANIGLIA 2009, p. 78).

Para Maniglia, as violações dos Direitos Humanos decorrem do não cumprimento da Constituição Federal de 1988, do atraso vivenciado em todas as esferas da sociedade, vive-se uma

cultura presa ao individualismo distante do senso da coletividade. Oportuno se faz diante das análises fundamentadas nos autores anteriormente mencionados, considerar as reações realizadas por Leibgott (2011, p. 282):

Os direitos humanos são direitos inerentes à pessoa para assegurar a sua integridade física, psíquica, social e cultural. São valores caracterizados como constitutivos dos seres humanos. Portanto não são concessões de Estado ou de sociedades. Ao contrário, são conquistas que dizem respeito a todos e o poder público tem o dever de nortear suas ações a partir de tais direitos. (LEIBGOTT, 2011, p.282).

Leibgott lembra em citação anterior que não há concessões de direitos, uma vez que eles são inerentes ao ser humano e que o Estado tem a função de orientá-los, garantindo o acesso de todas as pessoas aos seus direitos.

Posteriormente a todas as considerações realizadas, interessante se faz citar o artigo do Jornal Zero Hora com data de 19 de abril de 2014, sábado, página 12, Denise Wolf, Bióloga, especialista em gestão ambiental e presidente do Iecam – Instituto de Estudos Culturais e Ambientais, faz uma abordagem a respeito do dia do índio (WOLF, 2014, p. 12):

Dia do índio – 19 de abril – mesmo que na maioria das vezes seja pouco lembrado, contribui para promover uma reflexão sobre as condições em que vivem os povos indígenas no Brasil e no Planeta. O último censo realizado pelo IBGE (2010) registrou 896,9 mil indígenas no Brasil e no país, destes, 817 mil se autodeclararam indígenas tendo como quesitos a cor ou a raça. A grande maioria, 63,8% vive na área rural, o que por si só já denota um estreito vínculo com a terra. (WOLF, 2014, p.12).

A relação do índio deveria servir de referência ao homem branco. Antes de se falar em sustentabilidade, os povos indígenas já tinham esse entendimento sobre a necessidade da preservação dos recursos naturais. (WOLF, 2014, p. 12).

A bióloga Wolf relata uma experiência realizada aqui no Rio Grande do Sul baseada nos princípios do “etnodesenvolvimento”, a qual comprova mais uma vez o conhecimento dos povos indígenas:

A partir de diálogos, encontros, reuniões e atividades realizadas no ano de 2011 e 2012, pela equipe multidisciplinar projeto “Ar, Água e Terra: Vida e Cultura Guarani” em oito aldeias do Rio Grande do Sul, muitos saberes e práticas tradicionais de uso e manejo da biodiversidade foram aliadas a atividade como viveirismo, com pastagem e reciclagem, reconstruindo “métodos” de forma contínua e participativa. A profunda e longa reflexão

em anos anteriores, as visões e entendimentos guaranis, relacionados à natureza e o belo e singular trabalho, especialmente dos “cuidadores ou plantadores” guaranis, levaram ao plantio de mais de 20 mil mudas de 90 espécies da flora (35 delas em risco de extinção) nas aldeias indígenas. Outras 18 mil aguardam o inverno para serem plantadas. Neste período, a área de reconversão produtiva alcançou 12,78 hectares, a recuperação de áreas degradadas 39,13 hectares e a conversão de florestas atingiu mais de 3 mil hectares – 97,11% da área total das aldeias. (WOLF, 2014, p. 12).

Segundo a opinião de bióloga Wolf, a sociedade precisa valorizar esses povos, que ao garantirem a proteção da biodiversidade e os recursos naturais, também asseguram a nossa sobrevivência e de tantas outras espécies.

Povos que nos transmitiram costumes, como o chimarrão, e que nominaram a maioria das cidades, rios e localidades em nosso Estado e em nosso país. À medida que conhecemos as aldeias, as famílias, os (as) Karáí (xamãs, pajés), as lideranças e o ambiente (natural) onde vivem, percebemos que a cultura guarani só vive até então porque ela jamais morreu na alma dos guaranis, onde a terra e a natureza sempre teve e terá o seu lugar essencial. (WOLF, 2014, p.12).

Ainda nesta mesma linha de considerações, Wolf aponta a contribuição e influência das comunidades indígenas na cultura dos não índios, o imprescindível chimarrão para os gaúchos, assim como demais costumes que marcam a história.

A evolução da legislação brasileira e os direitos dos povos indígenas

Segundo o autor Albuquerque (2008,p.221-222), na primeira Constituição Brasileira (1824), foi negada a existência das sociedades indígenas. Anterior à independência havia discussões sobre as respectivas questões, mas mesmo com a independência, o Brasil continuou dependente, escravagista, latifundiário e monocultor.

Relata ainda o autor sobre o interesse do legislador:

O principal interesse do legislador não se concentrou na manutenção da pluriétnica, mas na implementação de colônias, com a promoção da imigração europeia, favorecendo e impulsionando o aviltamento e destruição de povos e terras indígenas, agravada com o advento de atividades econômicas como destilaria, madeiras etc. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 202).

As citações de Albuquerque elucidam os acontecimentos referentes à época, embora existissem debates sobre a existência dos povos indígenas, a independência não trouxe independência de fato, somente reafirmou a dependência das sociedades indígenas.

Sob a Luz da Escola Positiva de Augusto Conte foi criado um Projeto da Constituição, publicado em 1890. O Projeto visava, em seu art. 1º:

A proteção às sociedades indígenas e a não violação dos seus territórios. Considerava ainda a existência de dois estados confederados formadores da federação: os estados ocidentais brasileiros, compostos pela “fusão do elemento europeu como elemento africano e o americano aborígene” e os estados americanos brasileiros constituídos pelas sociedades indígenas, consideradas, na proposta constitucional, como “ordas feticistas esparsas”. (ALBUQUERQUE, 2008, p.202).

Mesmo existindo debates sobre os indígenas, o texto legal não obteve alterações significativas para as comunidades indígenas.

A Carta Magna de 1934, promovida por Getúlio Vargas, abordou a questão indígena, porém sob a mesma ótica do período colonial, trouxe o seu artigo 5º, inciso XIX, letra m, os silvícolas como um povo incorporado à comunhão nacional. Agora a política indigenista era exclusiva da União. O artigo 129 da mencionada carta reconheceu a posse da terra aos índios que estavam ocupando as suas terras, mas proibia aliená-las. Mesmo com o golpe de 1937, o governo preservou o texto legal. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 223).

Ocorreram alguns avanços sobre os direitos das comunidades indígenas, mas ainda de forma não tão significativa de uma Constituição para a outra, muitos eram os interesses envolvidos na época. Evidente interesse em terras indígenas, para a concretização de tal posse, comunidades inteiras foram dizimadas. Em 1946, ocorreram novos debates em torno das questões das sociedades indígenas, em função do processo de redemocratização e formação do Congresso Constituinte, mas novamente não ocorreram inovações. Outra Constituição foi outorgada em 1967, as Constituições de 1937 a 1969 mantiveram seus textos legais, não havendo muitas divergências. (ALBUQUERQUE, 2008, p.224).

Faz-se importante lembrar o período histórico sob a visão de Albuquerque:

Marcadamente, o último período ditatorial tornou-se o mais sombrio da nossa história, com o desaparecimento de muitos pensadores e a crescente violência às comunidades indígenas. As tramitações de interesses dos Povos indígenas frente a FUNAI tornaram-se cada vez mais difíceis,

devido à política imposta pelo governo militar. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 224).

Segundo a citação Leibgott, o evento da Constituição de 1988 foi extremamente significativo como bem menciona em citação abaixo:

Se rompeu com a perspectiva política estatal da incorporação indígena à comunhão nacional, assegurando com isso o direito à diferença e consolidando garantias individuais e coletivas de todos os povos, base essencial de qualquer “direito humano”. A nossa constituição passou a reconhecer os povos indígenas como portadores de organizações sociais próprias, com usos, costumes, crenças, tradições, línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, os quais deveriam receber atenção respeitosa da sociedade e a proteção do Estado brasileiro. (LIEBGOTT, 2011, p. 283).

Leibgott refere-se ao grande evento sobre as questões indígenas ocorrido com a Constituição de 1988, as garantias foram expressas constitucionalmente. O povo indígena brasileiro tem seus direitos amparados e expressos na Constituição Federal de 1988, conforme estudo abaixo citado: “O Capítulo VIII da Constituição Federal trata dos Direitos Indígenas, o artigo 231⁶ e seus respectivos artigos reconhecem a sua organização social e os seus direitos sobre as terras que ocupam, sendo, portanto, dever da União proteger todos os seus bens”.

Considera Moraes (2011, p. 34) a classificação dos Direitos Fundamentais em primeira, segunda e terceira geração como segue a citação abaixo referida:

⁶A Constituição Federal de 1988, Capítulo VIII, Artigo 231:

§ 1.º Estabelece direitos sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios. § 2.º Trata da posse permanente, do usufruto exclusivo das riquezas das terras. § 3.º Menciona o direito das comunidades indígenas serem ouvidas em caso de exploração de riquezas, ficando-lhes asseguradas a participação dos resultados e somente com aprovação do Congresso Nacional. § 4.º Garante que as terras são inalienáveis, indisponíveis, e os direitos imprescritíveis. § 5.º Veda a remoção dos indígenas de suas terras, salvo em caso de epidemia, catástrofe, que coloque em risco sua população, ou em caso de interesse da soberania, com aprovação do Congresso Nacional, garantido o retorno imediato logo cesse o risco. § 6.º Estabelece como nulos e extintos a ocupação e a exploração das terras, ressalvando os casos de interesse público da União, segundo lei complementar, não gerando nulidade e extinção direito a indenização ou ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé. § 7.º Não se aplica as terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3.º e 4.º. O artigo 174 da CF § 3.º menciona sobre as atividades de garimpo e em seu § 4.º trata-se da concessão para pesquisa. Ver mais em CASELLA, CESPEDES L. CURIA L. R. NICOLETTI J. (2012, p. 73).

Assim, os *direitos fundamentais de primeira geração* são os direitos e garantias individuais e políticos clássicos (liberdades públicas), surgidos institucionalmente a partir da *Magna Charta*. Referindo-se aos hoje chamados *direitos fundamentais de segunda geração*, que são os direitos sociais, econômicos e culturais, surgidos no início do século. Por fim, modernamente, protege-se constitucionalmente, como *direitos de terceira geração* os chamados *direitos de solidariedade ou fraternidade*, que englobam o direito a um meio ambiente equilibrado, uma saudável qualidade de vida, ao progresso e à paz, à autodeterminação dos povos.

Ferreira Filho citado por Moraes (2011, p.34), compila a citação acima apresentada sustentando que a primeira geração são os direitos referentes à liberdade, os de segunda se referem à igualdade e os de terceira contemplam o lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

Ainda nesta mesma linha de considerações Lafer citado por Moraes (2011, p. 35), sugere esses mesmo direitos, porém distribuídos em quatro gerações, esclarecendo o autor que os de terceira e quarta geração transcenderiam a esfera dos indivíduos, referindo-se as grandes transformações sociais.

Menciona o autor Moraes (2011, p. 39), o direito à vida, o qual está expresso em seu artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Ao referir-se a tal assunto, Moraes, enfatiza a inviolabilidade do direito à vida, afirmando que a Constituição “proclama” por tal direito, cabendo, portanto, ao Estado assegurá-lo. Explica ainda o autor que assegurar o direito à vida implica em continuar vivo e mais do que isso, seria fundamental ter uma vida digna.

Moraes cita o autor Mattos (2011, p. 39), em sua análise, remete a reflexão de quando a vida inicia-se de fato, como retrata na citação descrita abaixo:

O início da mais preciosa garantia individual deverá ser dado pelo biológico, cabendo ao jurista, tão somente, dar-lhe o enquadramento legal, pois do ponto de vista biológico a vida se inicia com a fecundação do óvulo pelo espermatozoide, resultando um ovo ou zigoto. Assim a vida viável, portanto começa com a nidação, quando se inicia a gravidez. Conforme adverte o biólogo Botella Lluziá, o embrião ou feto representa um ser individualizado, com carga genética própria, que não se confunde nem com a do pai, nem com a da mãe, sendo inexato afirmar que a vida do embrião ou do feto está englobada pela vida da mãe. A Constituição, é importante ressaltar, protege a vida de forma geral, inclusiveuterina.

Moraes instiga a reflexão sobre o direito inviolável à vida e aponta quando esse direito inicia na vida das pessoas, esclarecendo que a vida concebe-se em decorrência do encontro das células gaméticas de ambos os pais da criança.

Outro princípio constitucional citado por Moraes (2011, p.40), refere-se ao princípio da igualdade, em que serão todos tratados de forma igual, obviamente vedados os casos de abuso. Menciona Moraes, o fato do tratamento ser de forma desigual nos casos reconhecidos como desiguais, como bem elucida o autor na citação abaixo referida:

Dessa forma, o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desigualam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça, pois o que realmente protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito.

Comparato citado por Moraes (2011, p. 40), sustenta “que as chamadas liberdades materiais têm por objetivo a igualdade de condições sociais, meta a ser alcançada, não só por meio de leis, mas também pela aplicação de políticas ou programas de ação estatal”.

Argumenta o autor Souza Filho (2009, p. 106-107), sobre a legislação brasileira, a qual apresenta extrema proteção, porém com expressa forma intervencionista, pensando ser um bem dado ao gentio, com a crença de que a melhor forma de vida para as comunidades indígenas é a civilização.

A respeito da palavra civilização, Kretschmann, (2013, p. 13) menciona uma interessante reflexão a respeito do termo civilização como consta na citação abaixo:

Não são entidades tangíveis, mas construções mentais abrangentes e fluidas, que ligam sociedades entre si por meio de modos de organização social e ou/normas, valores, epistemologias, sensibilidades estéticas e comuns.

Argumenta ainda Kretschmann (2013, p. 14), que civilização “pode ser definida como o esforço para criar um estado social em que toda a humanidade conviva em harmonia, com membros de uma só família”.

Quanto à violação dos direitos dos povos indígenas, cabe momentaneamente lembrar o caso do índio Galdino dos Santos, índio pataxó hãhãhã: reitera o autor Souza Filho, que Galdino era descendente direto dos mesmos indígenas encontrados por Caminha nas praias de Porto Seguro

em 1500. Galdino dormia em um banco público de Brasília, foi queimado vivo ali mesmo, por um grupo de rapazes de classe média alta da capital. (SOUZA FILHO, 2009, p.40).

Com fundamentação no caso relatado no parágrafo anterior referente ao índio Galdino, o qual fora queimado vivo, o autor Souza Filho enfatiza a dificuldade de tratamento jurídico ao indígena. Os direitos desses povos foram negados por cinco séculos, e em pleno século XXI, quando parece que tudo se perdeu, não havendo esperanças para as comunidades indígenas, ressurgem as sociedades indígenas reivindicando os direitos de povos livres que são e assim se autodeterminam. (SOUZA FILHO, 2009, p. 40).

O estatuto indígena

Por influência da Convenção 107 da OIT – Organização Internacional do Trabalho-, adveio a lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973, denominada Estatuto do Índio, nascida em um período de grande repressão política e censura total dos órgãos de comunicação. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 227).

De acordo com o autor Albuquerque (2008, p. 227), houve um avanço significativo com o advento do Estatuto, principalmente sobre as questões das terras indígenas. O autor refere-se à criação do Estatuto Indígena como um marco, uma evolução, devido o evento ter ocorrido em um momento conturbado historicamente.

Com fundamentação nas palavras de Albuquerque (2008, p.227), o problema está na omissão das autoridades estatais na demarcação das suas terras. O prazo de cinco anos estipulado pela Constituição Federal de 1988 expirou sem conclusão das áreas demarcadas, ocorrendo conflitos em muitas regiões. Ainda o autor refere-se ao art. 20 do Estatuto, em suas alíneas c e d e f do § 1º, que trata dos motivos para a intervenção, acreditando que foi uma forma do estado apropriar-se das riquezas, principalmente, as minerais, que são encontradas no subsolo.

Albuquerque (2008, p. 227), menciona que o art. 232, em seu § 5º da atual Constituição, expressa a previsão de retirada de grupos étnicos em caso de interesse da soberania nacional e ainda nos casos de catástrofe e epidemia. Ocorreu que as alíneas a e f do art. 20 do Estatuto foram derogadas pela Lei Maior, determinando que cessado o risco à soberania os grupos retornam às suas terras.

Com o estudo realizado sobre o Estatuto cabe mencionar o surgimento do termo índio e como se deu ao longo da história as diferentes denominações.

Segundo o referido autor:

O termo *índio* constitui o conceito fundamental do Direito indígena atual no Brasil. Apesar do equívoco histórico, que levou à designação *índio*, e embora no Brasil, originalmente, não fosse a expressão *índios*, e sim *gentios* (pagãos), como designação dos portugueses para os primeiros habitantes do Brasil, os autóctones são hoje denominados predominantemente pelo conceito de *índio* no Direito Brasileiro. O conceito de índio substituiu no Brasil, no uso legislativo, o conceito de silvícola (selvagem, habitante da selva), que era utilizado até 1988 pela Constituição, e até 2003, mesmo pelo Código Civil. (KAYSER, 2010, p. 35).

Embora a denominação índio seja de certa forma depreciativa, pode-se dizer que tem um tom menos tendencioso do que a antiga denominação silvícola. (KAYSER, 2010, p. 35)

De acordo com Kayser (2010, p. 36) o conceito de índio foi determinado por definição legal, para o emprego jurídico. A Constituição de 1988 não traz uma definição de índio, esta se ampara no Direito Administrativo. O Estatuto do Índio (Ed. I - Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), não trouxe reformas nos últimos 20 anos, mas é válido desde quando entre em contradição com a Constituição.

Cita-se em seu art. 3º:

“I - Índio ou silvícola- é todo o indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana, que se identifica e é identificado como pertencentes a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.”

O conceito de índio é claro segundo o Estatuto, além de haver a descendência, ainda deve pertencer a um grupo étnico, e o fundamental é sentir-se pertencente a este grupo, apresentando características possíveis de distinção da sociedade nacional.

Mediante os conceitos ora estudados torna-se relevante apresentar a definição de Kayser (2010, p. 36 e 37), sobre índios:

Para a classificação como índio no sentido do artigo 3º Ed. I é objetivamente necessária, portanto, em primeiro lugar, a ascendência pré-colombiana da pessoa em questão. Isso significa uma ascendência de antepassados que tenham vivido no Brasil já antes da descoberta europeia. A segunda característica objetiva é a existência de um grupo étnico, que se diferencie da sociedade nacional, ou seja, da sociedade brasileira por suas características culturais. A estas características objetivas devem ser

acrescentadas duas características subjetivas de classificação pelo próprio indivíduo e por outros, como pertencente a este grupo étnico especial.

A classificação do índio em que faz referência Kayser é semelhante ao que determina o Estatuto, requer a ascendência de antepassados que tenham vivido no Brasil antes da descoberta europeia, entre outras características como a identificação de pertencimento a este grupo étnico.

Aponta Souza Filho (2009, p. 102), que o Estatuto do Índio concebido em plena ditadura militar, não compreendeu a complexidade de uma tutela de direito público, confundindo conceitos. Regulamentando o regime tutelar previsto no Código Civil e, por isso mesmo, revogando a lei de 1928.

Reitera o autor Souza Filho (2009, p. 103), que o Estatuto do Índio é considerado “um retrocesso do ponto de vista teórico em relação à tutela porque recria a idéia da emancipação e a possibilidade de devolução das terras indígenas ao Estado”.

Analisa o Estatuto do Índio o autor Souza Filho (2009, p. 103), e afirma que esse referido retrocesso faz com que os povos indígenas acabem por perder a sua identidade cultural, usando as palavras do autor acabem perdendo “a sua qualidade de índios”.

A FUNAI e os direitos indígenas

De acordo com a pesquisa realizada junto ao órgão em estudo a FUNAI denomina-se: A Fundação Nacional do Índio, órgão oficial do Estado brasileiro, criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, coordena e é a principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão é proteção e promoção dos direitos dos indígenas no Brasil. (FUNAI – QUEM SOMOS, 2014, s. p).

Faz-se oportuno citar os objetivos de forma específica da Fundação Nacional do Índio:

Promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Nesse campo, a FUNAI promove ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas. (FUNAI-QUEM SOMOS, 2014, s.p)

Segundo dados do próprio órgão em questão, também é responsabilidade da Fundação Nacional do Índio:

Estabelecer a articulação interinstitucional voltada à garantia do acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania aos povos indígenas, por meio do monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena, bem como promover o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais e de participação e controle social. (FUNAI-QUEM SOMOS, 2014, s.p).

A Fundação Nacional do Índio rege-se por princípios, entre os quais destacam-se: O reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, buscando o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil, contribuindo para a consolidação do Estado democrático e pluriétnico. (FUNAI-QUEM SOMOS, 2014, s.p)

Segundo as citações realizadas a FUNAI (Funai-quem somos, 2014, s.p), define-se como o órgão protetor que representa o povo indígena sobre todas as questões que dizem respeito aos seus direitos, visando à preservação dos povos indígenas em sua integralidade.

O Estatuto da FUNAI – foi aprovado pelo Decreto nº 7.778, de 27 de julho de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 30 de julho de 2013. (ESTATUTO DA FUNAI, 2014, s. p).

O Infanticídio - Origem e Conceituação

O segundo capítulo compõem-se da origem e definição da palavra infanticídio, como essa prática influenciou as antigas civilizações e como ocorre atualmente nas etnias indígenas brasileiras. Ainda apresentam-se dois subtítulos sobre a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Para a compreensão do tema em estudo torna-se relevante o estudo da origem e conceituação da palavra infanticídio.

A palavra infanticídio deriva do latim *infanticidium*, de *infanticida*, sendo aquele que mata o seu filho, a morte no caso é *provocada pela mãe*. Segundo a conceituação jurídica, o infanticídio em sua origem *infans significa* (infante) e *caedere significa* (matar). Portanto é a morte do *infante*, durante o parto ou *posteriormente a ele*, provocada pela parturiente. De acordo com a lei penal

brasileira, posteriormente ou logo após, compreende o período do *estado puerperal*, tempo necessário para que a mãe retome o seu estado de normalidade. Se a morte for provocada por *outrém*, configura-se homicídio. (SILVA, 2008, p. 421-422).

O autor SILVA, traz em suas palavras a origem e o conceito de infanticídio, como a morte provocada pela mãe em seu estado puerperal e ainda diz que quando a morte é provocada por outra pessoa, trata-se de um caso de homicídio.

Posterior às considerações do autor Silva a respeito da origem e conceituação da palavra infanticídio, tal prática decorre do estado puerperal, e sobre isso o autor Fiorelli (2011, p. 122) sustenta que: “A psicose puerperal ou pós-parto, desencadeada pelo parto, assemelha-se às psicoses (estado mental em que o indivíduo perde o contato com a realidade) de curta duração”.

Fiorelli (2011, p. 122) em seu livro descreve o estado puerperal como resultado de uma *síndrome* clínica com sintomas de acentuada depressão seguida de delírios; a ideia de ferir o seu filho, no caso o recém-nascido configura-se um risco real e ocorrência está em 1 a 2 em 1.000 partos.

Kaplan; Sadock 1993, p.381), reiteram que o risco é aumentado quando existe um histórico de transtorno de humor ou se há casos registrados na família, havendo evidências de que o transtorno está associado aos sentimentos de vir a ser mãe, os quais surgem de forma confusa, desencadeando conflitos para a mulher.

Kaplan; Sadock (1993, p.382), afirmam que são muitos os sintomas, um dos sintomas que merece atenção é a possibilidade da ocorrência de *alucinações auditivas*, dizendo a mulher, mãe que mate o seu filho. Em casos mais complexos, como mencionado nas palavras do autor há “psicose completa”, nesse caso ambos estão sujeitos a risco de vida. Nesse caso o percentual de suicídio incide em 5% e no caso de infanticídio a incidência é de 4%.

Ainda nessa mesma linha de considerações, o autor Fiorelli, (2011, p. 122-123), relata que poderá ocorrer uma transferência de sentimentos negativos para o bebê, como angústia, revolta e desconforto associados às alterações hormonais naturais e decorrentes da gravidez, desencadeando a prática de infanticídio. Afirma o autor que poderá haver elevada chance de recuperação para a paciente que sujeitar-se ao tratamento psiquiátrico.

A prática do infanticídio, de acordo com Rodrigues (2008, p. 63), aproxima-se do comportamento animal, ocorrendo entre os outros primatas. As crianças são sufocadas, estranguladas ou mortas por outra ação traumática, ou até mesmo abandonadas após o nascimento.

Acontece a prática por decisão exclusiva da mãe, ou por apresentar um estado de abalo psicológico (estado puerperal) ou ainda por outros fatores como pressão coletiva, e em outros em função da existência de outras crianças. Lembrando que o Código Penal considera apenas o estado puerperal para a configuração do crime de infanticídio.

Considera Rodrigues (2008, p. 57-58) que as alterações bioquímicas provocadas pela gravidez da mãe a deixam emocionalmente vulnerável e em alguns casos podem ocorrer o desenvolvimento de um estado de morbidez grave, a medicina o definiu como psicose grávida, o qual ocorre durante a gravidez ou psicose puerperal ocorrendo posteriormente ao parto. Os fatores dependem do contexto de cada mulher, como bem menciona a autora desencadeiam em decorrência “de problemas situacionais ou condições orgânicas pré-existentes”.

As mulheres grávidas, segundo a autora Rodrigues (2008, p. 58-59) inúmeras vezes são hostilizadas por diferentes motivos, por serem mães solteiras, idosas, ou carentes, a adolescente hostilizada pelo namorado ou pelo grupo de amigos, pelos familiares, empregadores, e médicos. As adolescentes percebem que a vida muda de forma intensa, e existem perdas das fases da vida em função de uma maternidade precoce. As mulheres com mais idade tem medo de morrer ou ainda que a criança apresente problemas de saúde em função da sua idade avançada, ou até mesmo sentem-se envergonhadas por estarem grávidas. Há um estresse emocional, sentem-se desamparadas diante de tais situações.

Dahlberg, mencionado por Rodrigues (2008, p 60), traz o contexto das sociedades complexas no que diz respeito à gravidez e ao nascimento das crianças não aceitas pela comunidade:

Quando um grupo das sociedades complexas condena o nascimento, a mulher precisa assumir todos os cuidados com as crianças, mas isso deveria ser um trabalho coletivo, pois o esforço requerido na formação plena de um agente social é considerável. Isso é rotina na maioria das sociedades tribais conhecidas, pois todos os adultos consideram-se responsáveis pela subsistência e proteção de todas as crianças.

No caso acima mencionado pela autora Rodrigues, quando há a rejeição da criança, os cuidados com a mesma recaem somente sobre a mãe, se a criança não fosse rejeitada seria cuidada por toda a comunidade. Existe uma severa condenação da mãe pelo fato de ter gerado uma criança indesejada.

Relevante observação a respeito do termo infanticídio, o qual será abordado no decorrer da pesquisa de forma genérica, ampla e não somente no sentido jurídico, abarcando a morte de crianças em geral. Quando há referências a respeito da morte da criança praticada por outra pessoa que não seja a figura da mãe, nesse caso expressam os manuais de Código Penal que não há uma configuração do crime de infanticídio e sim do crime de homicídio, como será esclarecido no capítulo seguinte.

Menciona Rodrigues (2008, p. 49), os casos de infanticídio em alguns países como a Índia e a China:

O infanticídio feminino pode tornar-se uma rotina, como ainda acontece na Índia e na China, aumentando a frequência de gestações da mulher para propiciar o número adequado de herdeiros para o clã de seu marido.

A autora Rodrigues refere-se à prática de infanticídio nos países acima citados como rotineiras, com o objetivo de atingir o número de herdeiros desejados pelo marido, caso em que geralmente existiu e ainda existe uma predileção de gênero, ou seja, por filhos do sexo masculino.

Após o estudo dos dois países acima expostos, cabe mencionar o caso do Brasil, Azevedo, citado por Rodrigues (2008, p. 64), refere que o infanticídio foi sempre um grande problema no país.

Importante observar que as citações a respeito das questões referentes ao abandono, tem a finalidade de esclarecer o fato de que quando os filhos eram indesejados, nem sempre o crime de infanticídio era a prática adotada para dar fim à vida do recém-nascido, muitas famílias optavam pelo abandono.

Comum à época eram às crianças recém-nascidas, serem abandonadas, tanto que a administração colonial em 1699 tomou como medida, em Salvador a criação do Registro dos Enjeitados, para que outras famílias ficassem com as crianças que eram encontradas nas ruas e no campo. Quem aceitasse o bebê recebia pensão anual pelo tempo de três anos para custear as despesas obtidas com a manutenção da criança. (RODRIGUES, 2008, p. 65).

Surgiu a Santa Casa de Misericórdia, segundo Mattoso, citado por Rodrigues (2008, p. 64), a casa dos expostos, na qual as crianças rejeitadas ficavam juntamente com pessoas doentes e dois terços dessas crianças acabavam morrendo. Mesmo com a casa de Misericórdia as crianças continuaram abandonadas e devoradas muitas vezes no campo por animais. De acordo com Azevedo, citado por Rodrigues (2008, p. 64-65), foi então determinado pelo rei de Portugal e em

1726, o então governador providenciou uma roda onde seriam colocados os filhos rejeitados, os quais adentrariam à casa de Misericórdia preservando o anonimato de quem os deixasse no local.

O infanticídio nas antigas civilizações

Segundo Coutinho (2007, p. 104), o infanticídio é comum em determinadas espécies animais, sendo uma forma de selecionar os mais aptos. Quando têm gêmeos, os sagüis matam um dos filhotes. Chimpanzés e gorilas abandonam as crias defeituosas.

O infanticídio era uma prática recorrente em antigas civilizações conforme citação abaixo mencionada:

Em Esparta, cidade-estado da Grécia antiga que primava pela organização militar de sua sociedade, o infanticídio servia para eliminar aqueles meninos que não renderiam bons soldados. Um dos seus mais brilhantes generais, Leônidas entrou para a história por ter liderado a resistência heróica dos Trezentos de Esparta no desfiladeiro de Termópilas, diante do Exército persa, em 480 a.C. Segundo o historiador Heródoto, Leônidas teria sido salvo do sacrifício apesar de ter um pequeno defeito em um dos dedos da mão porque o sacerdote encarregado da triagem pressentiu o grande futuro que o bebê teria. (COUTINHO, 2007, P. 104)

Na Idade Média, o infanticídio era uma prática usada muitas vezes para limitar o número de filhos e havia a preferência por essa prática, porque o aborto colocaria em risco a vida da mulher, o objetivo era da preservação da vida da mulher. Em algumas sociedades o pai decidia sobre a vida ou morte da criança, o abandono, era uma prática comum, acreditava-se que os deuses deveriam decidir sobre o destino da criança. Finalmente, na Renascença ocorre a legalização da proibição do infanticídio. (C. BONNET citado por CORREIA, 1998, p. 368).

Como referido na citação acima, no período da Idade Média, o infanticídio não era considerado um crime, pois os pais e principalmente o pai decidia sobre a vida ou morte de seus filhos, embora o ato fosse praticado pela mãe. O infanticídio era preferível ao aborto, o abandono era atribuído aos deuses, decidiriam o melhor destino para a criança. A Renascença marca a proibição da prática do infanticídio, com a proibição legal, a mulher toma o lugar de uma mãe cuidadora do seu filho.

Considera Maggio (2004, p. 40), sobre os filhos dos povos primitivos da humanidade, que a morte das crianças não era considerada crime, nem contra a moral ou os costumes, as legislações na época não mencionavam nada a respeito sobre esse crime, sendo, portanto, permissiva tal conduta.

Refere Sullivan citado por Lopes (2013, s.p), que as práticas discriminatórias que datam anterioridade à Idade Média revelam historicamente que em Esparta essa ideologia pode ser observada de forma bem clara, conforme citação abaixo referida:

[...] Por volta de 480 a.C., crianças recém-nascidas frágeis ou com alguma deficiência eram jogadas do alto do monte Taigeto a mais de 2.400 metros de altura por não estarem dentro do padrão físico adequado.

A civilização romana, por sua vez, preconizava a perfeição e estética corporal, de modo que a deficiência era tida como monstruosidade fato que legitimava atos seletivos tal como descreve Silva citado por Lopes (2013, s.p), o famoso discurso de Sêneca (4-65 d. c), que justifica o infanticídio:

..."Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis”.

Dasen, citado por Lopes (2013, s.p), considera que as pessoas que apresentavam deficiência eram vistas como monstros e isso ocorria inclusive através de intervenções cirúrgicas. A cultura grega definia as pessoas com deficiência como fracos e imperfeitos. As pessoas que apresentavam nanismo eram aceitas pela sociedade, devido à semelhança com os Sátiros⁷.

Sullivan citado por Lopes (2013, s.p), considera que as anomalias eram vistas com horror, o físico era entendido como qualidade da alma.

Ebenstein citado por Lopes (2013, s.p), menciona que “na mitologia grega Hefesto, o deus do metal e do fogo, que era manco e por isso considerado disforme aos olhos dos antigos gregos, sendo posteriormente expulso do Olimpo por sua própria mãe a deusa Hera.”

⁷Entidade mitológica, que vivia nos campos e bosques com o corpo metade humano e metade bode. (LOPES, 2013, s.p).

Segundo as palavras de Lopes (2013, s.p), o antropólogo Francis Galton (1822-1911), publicou em 1901 um manuscrito em que aplicava a Teoria da Evolução de Charles Darwin, na sociedade humana. Neste texto ele afirmava:

Que existem pessoas com mais “valor cívico” do que outras e que tal patamar poderia ser alcançado, por meio do acasalamento seletivo tal como é feito com bois e cachorros. Nesta época, se considerava que ao impedir a procriação dos indivíduos de menor valor, através da esterilização, se impedia que sua “fraqueza” fosse perpetuada para a próxima geração melhorando o estoque do material humano. No entanto esse conceito foi remodelado, incluindo também o extermínio baseado no argumento de não era necessário para a sociedade se importar com pessoas “mentalmente ou intelectualmente mortas” quando o Estado sacrificou gerações de vidas saudáveis e jovens no campo de batalha.

De acordo com Hudson, citado por Lopes (2013, s.p), a Primeira Guerra Mundial se deu inicialmente na Alemanha nazista, criou-se um programa de eutanásia para crianças as que apresentavam deficiência, o qual foi definido como programa T4, cujo objetivo era aplicá-lo para adultos. Sedimentado pelo nazismo, o programa era divulgado através de cartazes e trazia o seguinte lema: “... *porque Deus não quer que o doente se reproduza*”.

Os registros de tais práticas podem ser observados em diferentes regiões do mundo, segundo Schewinski citado por Lopes (2013, s.p), como abaixo mencionado:

No Império Bizantino, a Igreja Católica em conjunto com o Estado, levava pessoas com deficiência para mosteiro. Enquanto que na Idade Média, segundo Adams citado por Lopes (2013, s.p), a deficiência era vista como atuação de maus espíritos e do demônio, sob o comando das bruxas, e também resultado da ira celeste e castigo de Deus.

A citação acima mencionada por Lopes revela as diferentes regiões do mundo e o tratamento dado às pessoas que apresentavam deficiência em épocas distintas historicamente.

O Infanticídio nas etnias indígenas brasileiras

Relevante observar para fins de esclarecimento, que nesse ponto específico da pesquisa, o termo infanticídio será usado genericamente, e não juridicamente conforme o Código Penal.

As comunidades indígenas preservaram a maioria de seus costumes, crenças e rituais milenares. E entre um desses costumes, está a prática do infanticídio, fundamentada na cultura

indígena de algumas etnias em alguns casos específicos como descreve a citação abaixo mencionada:

Centenas de crianças indígenas foram rejeitadas por suas comunidades nos últimos anos. Condenadas à morte por serem portadoras de deficiências físicas, ou mentais, por serem gêmeas, ou filhas de mãe solteira, elas foram enterradas vivas, envenenadas ou abandonadas na floresta. Muitas eram recém-nascidas, outras foram mortas aos 3, 5, e até 11 anos de idade.(CAMPANHA HAKANI, 2014, s.p).

Muitas crianças, centenas delas não foram aceitas por suas comunidades. Para a compreensão da realidade em estudo, apresenta-se o caso da índia Hakani, um caso conhecido internacionalmente, o qual foi noticiado na revista veja em 15 de agosto de 2007, sob o título crimes na floresta, escrito por Leonardo Coutinho, que descreve os acontecimentos:

A história de Hakani também traz as marcas de uma rejeição. Nascida em 1995, na tribo dos índios suruarrás, que vivem semi-isolados no sul do Amazonas, Hakani foi condenada à morte quando completou 2 anos, porque não se desenvolvia no mesmo ritmo das outras crianças. Escalados para ser os carrascos, seus pais prepararam o timbó, um veneno obtido a partir da maceração de um cipó. Mas, em vez de cumprirem a sentença, ingeriram eles mesmos a substância. (COUTINHO, 2007, p. 104).

Para fins de entendimento da complexa realidade vivenciada pela índia Hakani, segue abaixo a foto da Revista Veja de 15 de agosto de 2007, de autoria de Coutinho. A reportagem é ilustrada com a foto de Hakani com 5 anos de idade em sua comunidade em que aparece extremamente debilitada, com altura e peso de uma criança de 7 meses, e em outro momento com a sua mãe adotiva Márcia Suzuki comemorando seu aniversário de 12 anos de vida.



Fonte: Foto Revista Veja, (COUTINHO, 2007, p.104)

Relata Coutinho (2007, p. 104), que “o duplo suicídio enfureceu a aldeia, que pressionou o irmão mais velho de Hakani, Aruaji, então com 15 anos, a cumprir a tarefa. Ele atacou-a com um porrete. Quando a estava enterrando, ouviu-a chorar. Aruaji abriu a cova e retirou a irmã”.

Segundo o artigo da Revista Veja, (2007, 104-109), a história de Hakani, ainda não havia chegado ao fim, quando o seu irmão a desenterrou, seguindo em citação os detalhes da história da índia Hakani:

Ao ver a cena, Kimaru, um dos avôs, pegou seu arco e flechou a menina entre o ombro e o peito. Tomado de remorso, o velho suruarrá também se suicidou com timbó. A flechada, no entanto, não foi suficiente para matar a menina. Seus ferimentos foram tratados às escondidas pelo casal de missionários protestantes Márcia e Edson Suzuki, que tentavam evangelizar os suruarrás. Eles apelaram à tribo para que deixasse Hakani viver. A menina, então, passou a dormir ao relento e comer as sobras que encontrava pelo chão. "Era tratada como um bicho", diz Márcia. Muito fraca, ela já contava 5 anos quando a tribo autorizou os missionários a levá-la para o Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, em São Paulo. Com menos de 7 quilos e 69 centímetros, Hakani tinha a compleição de um bebê de 7 meses. Os médicos descobriram que o atraso no seu desenvolvimento se devia ao hipotireoidismo, um distúrbio contornável por meio de remédios. (COUTINHO, 2007, P. 104).

Hakani foi adotada, o hipotireoidismo foi controlado, mas os maus-tratos e a desnutrição deixaram sequelas. Os suruarrás a ignoravam, e acreditavam que só falaria na convivência com os brancos. (COUTINHO, 2007, p. 104-109).

Realmente a índia Hakani pronunciou as primeiras palavras somente aos 8 anos e a citação abaixo apresenta as sequelas que a acompanham devido a sua experiência de vida em sua aldeia e o seu processo de adoção:

Hoje, tem problemas de dicção, que tenta superar com a ajuda de uma fonoaudióloga. Um psicólogo recomendou que ela não fosse matriculada na escola enquanto não estivesse emocionalmente apta a enfrentar outras crianças. Hakani foi alfabetizada em casa pela mãe adotiva. Neste ano, o psicólogo autorizou seu ingresso na 2ª série do ensino fundamental. A história da adoção é um capítulo à parte. Mostra como o relativismo pode ser perverso. Logo que retiraram Hakani da aldeia, os Suzuki solicitaram autorização judicial para adotá-la. O processo ficou cinco anos emperrado na Justiça do Amazonas, porque o antropólogo Marcos Farias de Almeida, do Ministério Público, deu um parecer negativo à adoção. No seu laudo, o antropólogo acusou os missionários de ameaçara cultura suruarrá ao impedir o assassinato de Hakani. Disse que semelhante barbaridade era "uma prática cultural repleta designificados". (COUTINHO, 2007, p. 109).

Coutinho diz que, ao contrário do que acredita o antropólogo Almeida, os índios da aldeia não decidem sempre da mesma forma e dois casos são citados em que as mães decidem enfrentar a decisão da comunidade indígena pela vida de seus filhos:

Em 2003, a suruarrá Muwaji deu à luz uma menina, Iganani, com paralisia cerebral. A aldeia exigiu que ela fosse morta. Muwaji negou-se a executá-la e conseguiu que a tribo autorizasse seu tratamento em Manaus. Médicos da capital amazonense concluíram que o melhor seria encaminhar Iganani para Brasília. Antes disso, porém, foi necessário driblar a Fundação Nacional do Índio (Funai). O órgão vetou sua transferência com o argumento de que um índio isolado não poderia viver na civilização. Só voltou atrás quando o caso foi denunciado à imprensa. Agora, Iganani passa três meses por ano em Brasília. Aos 4 anos, consegue caminhar com o auxílio de um andador. Estaria melhor se a Funai permitisse que ela morasse continuamente em Brasília. Há dois anos, os suruarrás voltaram a enfrentar uma mãe que se recusava a matar a filha hermafrodita, Tititu. A tribo consentiu fosse tratada por brancos. Em São Paulo, ela passou por uma cirurgia corretora. Sem a anomalia, Tititu foi finalmente aceita pela aldeia. (COUTINHO, 2007, p. 104).

Segue uma foto da índia Muwaji e sua filha Iganani com paralisia cerebral, a mãe lutou pela vida da filha.



Fonte: Uol notícias (2009, s. p)

A história da índia Muwaji motivou a criação do Projeto de Lei com o seu nome. Abaixo uma foto da Kasimura e sua filha Tititu, a mãe índia convenceu a aldeia a tratar a sua filha que nasceu hermafrodita, em vez de sacrificá-la. Marcia Suzuki



Fonte: Foto da Revista Veja, (COUTINHO, 2007, p. 109).

Entre os índios brasileiros, diz Coutinho (2007, p. 104-109), que o infanticídio foi sendo abolido à medida que se aculturavam. Mas ele resiste, principalmente, em tribos remotas – e com o apoio de antropólogos e da FUNAI. É praticado por, no mínimo, treze etnias nacionais.

Em um dos estudos realizados pela Fundação Nacional de Saúde foram levantados dados estatísticos das mortes ocorridas nas comunidades indígenas:

Ele contabilizou as crianças mortas entre 2004 e 2006 apenas pelos ianomâmis: foram 201. Mesmo índios mais próximos dos brancos ainda praticam o infanticídio. Os camaiurás, que vivem em Mato Grosso, adoram exibir o lado mais vistoso de sua cultura. Em 2005, a tribo recebeu dinheiro da BBC para permitir que lutadores de judô e jiu-jítsu disputassem com

seus jovens guerreiros a luta *huka-huka*, parte integrante do ritual do Quarup, em frente às câmeras da TV inglesa. Um ano antes, porém, sem alarde, os camaiurás enterraram vivo o menino Amalé, nascido de uma mãe solteira. Ele foi desenterrado às escondidas por outra índia, que, depois de muita insistência, teve permissão dos chefes da tribo para adotá-lo. (COUTINHO, 2007, p. 104)

O deputado Henrique Afonso (PT-AC) apresentou um projeto de lei em maio do ano de 2007, prevendo a pena de um ano e seis meses para o homem definido como branco que seja conivente, não contribuindo com a intervenção de tal prática para salvar crianças indígenas condenadas à morte:

O projeto classifica a tolerância ao infanticídio como omissão de socorro e afirma que o argumento de "relativismo cultural" fere o direito à vida, garantido pela Constituição. "O Brasil condena a mutilação genital de mulheres na África, mas permite a violação dos direitos humanos nas aldeias. Aqui, só é crime infanticídio de branco", diz Afonso. Ao longo de três semanas, VEJA esperou por uma declaração da Funai sobre o projeto do deputado e as histórias que aparecem nesta reportagem. A fundação não o fez e não justificou sua omissão. Extra-oficialmente, seus antropólogos apelam para o argumento absurdo da preservação da cultura indígena. A Funai deveria ouvir a índia Débora TanHuare, que representa 165 etnias na Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira: "Nossa cultura não é estável nem é violência corrigir o que é ruim. Violência é continuar permitindo que crianças sejam mortas". (COUTINHO, 2007, p. 104).

Com a exposição da história de Hakani, cita-se ainda o depoimento do professor Edson Bakairi, (sobrevivente de infanticídio, líder indígena, especialista em Antropologia e licenciado em História, em carta aberta ao governo em repúdio ao infanticídio), proclamou:

"Somos índios, somos cidadãos brasileiros! Portanto manifestamos nosso repúdio à prática do infanticídio e a maneira irresponsável e desumana com que essa questão vem sendo tratada pelos Órgãos Governamentais. Não aceitamos os argumentos antropológicos baseados no relativismo cultural. "Não aceitamos o infanticídio como prática cultural justificável, não concordamos com a opinião equivocada de antropólogos que têm a pretensão de justificar estes atos e assim decidir pelos povos indígenas colocando em risco o futuro de etnias inteiras."(SOUZA, 2014, p.10).

Muitas etnias indígenas repudiam o sacrifício das crianças e adolescentes em nome da cultura. O professor Edson Bakairi, como um dos sobreviventes da prática de infanticídio, foi

abandonado na mata, mas teve a sorte de ser salvo pelas suas irmãs, diz que a questão é tratada de forma desumana, comprometendo o futuro das etnias.

O autor Souza, assim como o professor Edson Bakairi expõe o seu posicionamento em defesa da vida das crianças indígenas:

Ignorar o infanticídio indígena e não intervir para impedi-lo sob o pretexto de que faz parte da “cultura deles” constitui um dos exemplos mais gritantes dessa ditadura desumana. Do mesmo modo como não se podem justificar as Câmaras de gás de Auschwitz sob o pretexto de que os nazistas “estavam reavivando os velhos mitos germânicos de superioridade racial” ou o trabalho escravo na China porque é “tradição deles”; ou ainda os pelotões de fuzilamento em Cuba porque são feitos “segundo a lei local”. (SOUZA, 2014, p. 10).

Importante consideração a ser mencionada refere-se ao artigo sobre infanticídio nas etnias indígenas brasileiras publicado por Denis Lerrer Rosenfield, professor de Filosofia na URGS, na edição de 05/01/2009 do jornal “O Estado de São Paulo”:

Há vários relatos de infanticídios entre as populações indígenas, que são simplesmente tolerados, se não explicitamente admitidos, em nome da igualdade entre culturas. As causas podem ser as mais variadas desde a existência de gêmeos até a escolha de sexo, passando pelos mais distintos motivos. Em terra ianomâmi, tão celebrada como exemplo de política indigenista, tudo indica que se trata de uma prática comum. Observa-se que esses índios são os que vivem mais à parte do contato com os civilizados, embora em muitas aldeias existam postos da Funai e da Funasa. Habitam um imenso território e, no entanto, vivem subnutridos, o que é visível à simples observação dos homens e das mulheres. O argumento de que amplas extensões de terras são fundamentais para a sua reprodução física parece não se sustentar, dadas as suas condições precárias de vida. (ROSENFELD, 2009, s.p).

Nesse sentido, eles se situariam fora ou acima da Constituição brasileira, que assegura o direito à vida. Os argumentos apresentados podem ser vários, desde o tamanho da roça até o fato de os indivíduos do sexo masculino serem privilegiados. (ROSENFELD, 2009, s.p).

Ora, quem sustenta o infanticídio como sendo apenas uma prática cultural compactua, na verdade, com um crime severamente punido pela legislação brasileira. Os indígenas são, assim, tratados como se não fossem brasileiros, a lei não se aplicando a eles. Temos aqui um evidente paradoxo: como a Constituição brasileira não se aplicaria a eles, estando suas aldeias situadas em território nacional e sendo auxiliados, e

mesmo apoiados, por instituições do Estado? Como pode uma cláusula pétreia ser relativizada dessa maneira? (ROSENFELD, 2009, s.p).

Segundo a reportagem do UOL Notícias de São Paulo, publicada em 16 de abril de 2009, sob o título “o infanticídio entre indígenas é um tema que envolve leis, valores culturais, religião e saúde pública, resultando em documentários e projetos de leis”.

Ainda utilizado por volta de 20 etnias entre as mais de 200 do Brasil, esse princípio tribal leva à morte não apenas gêmeos, mas também filhos de mães solteiras, crianças com problema mental ou físico, ou doença não identificada pela tribo. A proposta é polêmica entre índios e não índios. Há quem argumente que o infanticídio é parte da cultura indígena. Outros afirmam que o direito à vida, previsto no artigo 5º da Constituição, está acima de qualquer questão. O antropólogo Mércio Pereira Gomes, que foi presidente da Funai (Fundação Nacional do Índio) nos quatro primeiros anos do governo Lula, admitiu que sofreu "um dilema muito grande" no órgão diante da questão do infanticídio. Como cidadão, é contrário à prática, mas como antropólogo e presidente do órgão, discorda de uma política intervencionista - segundo ele, há de cinco a dez mortes por infanticídio no Brasil por ano. (O INFANTICÍDIO ENTRE INDÍGENA É UM TEMA QUE ENVOLVE LEIS, VALORES CULTURAIS, RELIGIÃO E SAÚDE PÚBLICA, RESULTANDO EM DOCUMENTÁRIOS E PROJETOS DE LEI, 2009, p. 12).

Foi promulgado pelo governo brasileiro em 2004, o governo brasileiro decreto presidencial, a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), determinando que os povos indígenas e tribais:

"deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos". (CONVENÇÃO 169 DA OIT, 2009, s.p).

Anterior a esses fatos acima mencionados, em 1990, o Brasil já havia promulgado a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, que reconhece:

"que toda criança tem o direito inerente à vida" e que os signatários devem adotar "todas as medidas eficazes e adequadas" para abolir práticas prejudiciais à saúde da criança. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DA ONU, 2009, s.p).

Com fundamentação na notícia anteriormente apresentada, observa-se a existência de: “limitação na Convenção da OIT (Organização Nacional do Trabalho) que determina o direito

aos povos indígenas de conservar seus costumes desde que não haja incompatibilidade com os direitos fundamentais definidos pela legislação”.(CONVENÇÃO 169 DA OIT, 2009, s.p).

Em curso com o antropólogo Brandão⁸, (2014, s.p), argumentou a respeito do infanticídio indígena no Brasil como um tema controverso, devido ao fato da existência de casos em que a etnia não tem recursos suficientes para manter toda a comunidade, a própria escassez de alimentos leva a aldeia a realizar um controle populacional. Diz ainda Brandão, a emissão de julgamentos sobre as etnias indígenas por suas práticas de infanticídio, “dizendo a eles que o que estão fazendo é errado, e eles nos dirão, pior é o que vocês não índios fazem com as crianças de vocês”, permitindo o seu nascimento e os deixando perecer.

Ao referir-se a tal assunto o autor Brandão, aponta para o fato de que mais uma vez na história haveria outra intervenção cultural, além do holocausto da colonização, que o assunto é complexo e requer um cuidado especial ao ser tratado. Uma vez que todos em uma aldeia são responsáveis por todos, pois convivem de forma cooperativa e em comunidade.

A declaração universal dos direitos humanos e a declaração dos direitos sociais econômicos e culturais

Considera o autor Castilho (2010, p. 67), a respeito da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão:

Tomada a Bastilha, a Assembleia Nacional Constituinte francesa passou a elaborar a Constituição. Em paralelo, uma comissão de deputados decidiu escrever um preâmbulo para a carta francesa, com uma síntese dos ideais da revolução. Reuniram-se na casa de Thomas Jefferson⁹, então embaixador norte-americano em Paris. Os principais membros dessa delegação eram o marquês de La Fayette, que havia participado da guerra da independência dos Estados Unidos, Antoine Pierre Joseph Marie Barnave, grande orador e ativista da revolução, e o jornalista e escritor Honoré-Gabriel Victor Riqueti, conde de Mirabeau, este responsável pelo texto final. A declaração foi aprovada em sessão da Assembleia Constituinte de 26 de agosto de 1789. CASTILHO (2010, P. 67).

⁸Antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, curso realizado no dia 23 e 24 de maio de 2014, na Universidade de Passo Fundo no Estado do Rio Grande do Sul e no dia 24 de maio na casa Santa Cruz na mesma cidade e estado.

⁹Thomas Jefferson seria, pouco mais tarde, o terceiro presidente dos Estados Unidos da América, entre 1801 e 1809. (CASTILHO, 2010, p. 67)

Nota o autor Castilho (2010, p.67), que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) ficou assim acordada:

I – Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum. II – O objetivo de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. III – O princípio de toda a soberania reside essencialmente na razão; nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane diretamente. IV – A liberdade consiste em fazer tudo que não prejudique a outrem. Assim, o exercício dos direitos naturais do homem; não tem limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo desses mesmos direitos; seus limites não podem ser determinados senão pela lei. V – A lei não tem o direito de impedir senão as ações nocivas à sociedade. Tudo o que não é negado pela lei não pode ser impedido e ninguém pode ser constrangido a fazer o que ela não ordenar.

A Declaração universal dos Direitos Humanos foi promulgada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Em seu Preâmbulo, a Declaração reconhece a Dignidade Humana como direito inalienável, sendo o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. A Declaração lembra que o desrespeito aos Direitos Humanos resultou em barbáries ocorridas na história da humanidade e considera que os Direitos Humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito. (PSICOLOGIA CLÍNICA, 2010, p. 45).

Os povos das Nações reafirmam na Carta:

Sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a desenvolver, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades, Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso. (PSICOLOGIA CLÍNICA, 2010, p. 50).

A Assembleia proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos e tem como ideal que todos os povos e nações promovam pela educação o respeito a esses direitos a nível nacional e internacional. A Declaração vem em seu Artigo I dizer que: “todas as pessoas nascem livres e

iguais em dignidade e direitos” e em seu Artigo II expressa: que toda pessoa sem distinções estão a elas garantidos os Direitos estabelecidos na Declaração. (PSICOLOGIA CLÍNICA, 2010, p.50).

Faz-se relevante apresentar os demais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

E o seu Artigo III refere-se que “toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. Clarificante é o seu artigo V dizendo: “ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. O seu Artigo VI: “toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei”. E o Artigo VII reitera que “todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”. Em seu último Artigo XXX a Declaração clarifica que nenhuma disposição pode ser interpretada como justificativa para praticar qualquer ato destinado a contrariar os direitos estabelecidos. (PSICOLOGIA CLÍNICA, 2010, p. 50).

Após a exposição da Declaração Universal dos Direitos Humanos o autor Lenza expressa à responsabilidade sobre os direitos humanos:

A União na qualidade de ente federado com personalidade jurídica na esfera internacional, que tem o poder de contrair obrigações jurídicas internacionais em matéria de direitos humanos, mediante a ratificação dos tratados. Consequentemente, a sistemática de monitoramento e fiscalização de tais obrigações recai na pessoa jurídica da União. Deste modo por coerência, há de caber à União a responsabilidade para apurar, processar e julgar casos de violação de direitos humanos, uma vez que por comandos internacionais, obrigou-se a fazer valerem tais direitos em todo o território nacional. (LENZA, 2011 p. 911)

Lenza, atribui à União a responsabilidade de coibir as possíveis violações aos direitos humanos, apurando os fatos e tomando as demais medidas cabíveis, não podendo delegar essa responsabilidade.

Moraes (2011, p. 36) faz referência ao artigo 29 da Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas:

Toda pessoa tem deveres com a comunidade, posto que somente nela pode-se desenvolver livre e plenamente sua personalidade. No exercício de seus direitos e no desfrute de suas liberdades todas as pessoas estarão sujeitas às limitações estabelecidas pela lei com a única finalidade de assegurar o respeito dos direitos e liberdades dos demais, e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática. Esses direitos e liberdades não podem, em nenhum caso, serem exercidos em oposição com os propósitos e princípios das Nações Unidas. Nada na presente declaração poderá ser interpretado no

sentido de conferir direito algum ao Estado, a um grupo ou uma pessoa, para empreender e desenvolver atividades ou realizar atos tendentes a supressão de qualquer dos direitos e liberdades proclamados nessa Declaração.

De acordo com o pensamento do autor Souza Filho (2009, p. 80), “curioso que ainda haja discussões a respeito da liberdade e da dignidade humana” .

Posteriormente à colocação do autor Souza Filho sobre o fato de ser curioso ainda haver discussões sobre garantias como liberdade e dignidade humana, o autor Redin (2006, p.76), reitera o seu diálogo na citação abaixo sobre os direitos humanos e as garantias individuais:

Os direitos humanos, enquanto garantias individuais de liberdade contra a opressão, de vida, de dignidade e integridade pessoais, são valores que podem ser realizados dentro do sistema jurídico concebido pelo Estado contemporâneo na medida em que as constituições ganharam caráter normativo e impositivo, tornando-se assim uma universalidade.

Segundo Redin (2006, p. 76), merecem a devida importância os Pactos de Direitos Humanos das Nações Unidas, definido como Pacto de Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto de Direitos Econômicos, sociais e Culturais, datados em 1966. Em seu artigo 1º convencionaram o direito à autodeterminação de todos os povos, garantias desenvolvimento econômico, social e cultural.

Considera Redin (2006, p. 78), que essa categoria legal foi reafirmada da seguinte forma:

Pela Carta de Direitos e Deveres Econômicos dos Estados de 1974, pela Declaração sobre o Reconhecimento dos Direitos dos Povos, de 1984, pela Declaração sobre o Desenvolvimento, de 1986, e pela Conferência de Viena sobre Direitos Humanos e sua Declaração e Programa de Ação, de 1993.

Autodeterminação, sustenta Redin (2006, p. 81), “é a capacidade do povo garantir por meio do autogoverno sua liberdade substancial, garantida pela efetiva cidadania”.

Redin (2006, p. 84), afirma que “o direito à autodeterminação, pelo vínculo existente com o conceito de soberania, exige o enfrentamento do discurso do dever de não-intervenção e, paradoxalmente, do dever de intervenção por questões humanitárias”.

O direito internacional, segundo Cançado Trindade citado por Redin (2006, p. 78), revela as dimensões à autodeterminação dos Povos definindo-as como interna e externa. A dimensão

externa esta embasada no desprezo a dominação estrangeira, a dimensão interna está no direito de escolha do destino na afirmação de sua vontade.

Redin (2006, p. 79), diz que a autodeterminação estende-se à população de um território sem governo, sendo no caso encargo exclusivo das Nações Unidas [...].

Nas palavras do autor Souza Filho (2009, p. 84), “Se fizermos uma análise em relação aos direitos de última geração como os direitos econômicos e sociais, sua parcialidade surge com mais clareza”:

Os direitos econômicos não são mais que o direito a gozar o desenvolvimento segundo padrões capitalistas, isto é, sob a concepção da cultura dominante, o que é uma forma de colonialismo. Cada povo há de ter um conceito de direitos econômicos e sociais vazado segundo a sua cultura, crença e sonho que coletivamente acalenta. Poderiam existir, então, princípios universais? O único princípio universal pensável é a liberdade que possibilita a cada povo viver segundo seus costumes e transformá-los, quando necessário, em Constituições rígidas, após inventar sua própria forma estatal de organização. (SOUZA FILHO, 2009, p.84).

Souza Filho, em sua citação, argumenta dizendo que a liberdade é o único princípio fundamental a ser considerado de fato, abrindo caminhos para cada povo viver livremente a sua cultura definindo o desejo de toda a comunidade na qual está inserido. Cada cultura é única em sua forma de existir historicamente, portanto, devem ser regidas de acordo com a sua contextualização, não fugindo da sua realidade.

A Declaração Universal sobre o Direito a Diversidade Cultural e a Declaração de Viena

Para a compreensão a respeito da diversidade cultural faz-se relevante diferenciar as palavras etnia e raça, as quais não são sinônimas segundo o autor Flores (2008, p. 24):

Etnia expressa uma realidade cultural na qual as pessoas que formam um determinado grupo étnico, se baseiam na percepção comum e experiências espirituais compartilhadas e, com frequência, visam superar privações materiais. O termo raça, de uso mais freqüente e antigo, refere-se aos atributos dados a povos que compartilham traços biológicos comuns e ocupam áreas continentais desde tempos remotos. As mais recentes pesquisas dos especialistas no assunto, os geneticistas, demonstram que nos genes não se comprovam as teorias das raças humanas. A genética, com vigor para se tornar a principal ciência do século 21, tem afirmado que não há motivos para acreditar que a espécie à qual pertencemos, Homo sapiens, possa ser dividida em grupos biológicos distintos e separados. A

diversidade biológica é, incomparavelmente, pequena quando analisada com as experiências e as situações ambientais e culturais.

O autor Flores (2008, p. 24) afirma em sua citação que não há entre os humanos diferentes raças, ou seja, todos os seres humanos são *Homo sapiens*, não havendo possibilidade de tal diferenciação.

Segundo Cashmore, citado por Flores (2008, p. 25) etnias poderão ser definidas como:

Os grupos sociais, produtores de bens materiais e culturais, possuem identificações étnicas; os grupos sociais postulam origem, memória e história comuns que os remetem a uma ancestralidade; a privação material é uma das condições para a construção da etnia como forma de pertencimento; os grupos étnicos, geralmente, ultrapassam as fronteiras raciais; a etnia se manifesta na defesa da diferença cultural diante das adversidades econômicas e a dominação política. Os grupos étnicos são artesãos que trabalham nos suportes de culturas que se circunscrevem aos territórios e ecologias com histórias singulares, dotados de mobilidade, contato, informação e identidade: seus membros se identificam e são identificados por outros como diferenciáveis. Imaginemos os artefatos e os percursos das diferenças: línguas, costumes, histórias, tradições, rituais, crenças, lugares, espaços, montanhas, rios, vales, mares, modos de vida, cultura material.

O autor Flores (2008, p. 26,) remete aos movimentos indígenas contemporâneos na América Latina, cita o exemplo da Bolívia em que elegeram o primeiro presidente indígena da história do país, Evo Morales. Também a luta do México por governos que adotam políticas públicas para populações camponesas e que assumem a sua identidade indígena. No Brasil, os povos indígenas lutam pelo reconhecimento dos seus direitos em diferentes contextos e regiões do país. O autor ainda menciona que em todos os casos apresentados “um traço de ancestralidade tornou-se o elemento de unidade política para valorizar as tradições étnicas e os seus direitos humanos”.

Desde o século XVI, segundo Santos e Nunes citado por Flores (2008, p. 26), dizem que, com o evento da Colonização europeia, as sociedades indígenas passaram por privações como descrito na citação que segue abaixo:

Privadas dos seus recursos naturais ,dos seus bens culturais (danças, música, festas) e espirituais (crenças, deuses, ritos) foram classificadas como inferiores e perseguidas para que fossem extintas. Apesar desse longo processo de inferiorização, os movimentos sociais contemporâneos da América Latina, baseados nas etnias e ancestralidades indígenas, se

constituem nos grandes atores sociais da era da globalização. Podemos dizer que, nesse início de século, a identidade étnica demonstra-se mais forte do que a identidade de classe, herdada do século 19 (classe operária, burguesa, capitalista).

Santos e Nunes, citados por Flores (2008, p. 25-26), referem-se que as etnias indígenas na América Latina estão em condições de reivindicar os seus direitos, uma vez que lhe imposta à inferioridade, a diferença e interferência em sua cultura abrem caminhos a essa possibilidade.

Interessante destacar as disposições dos instrumentos internacionais adotados pela UNESCO, sobre a diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais, em especial a Declaração Universal sobre a diversidade cultural, de 2001, que adota, em 20 de outubro de 2005, a convenção. (FLORES, 2008, p. 27).

A conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, protege a diversidade cultural como apresenta a citação abaixo:

Afirmando que a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade; ciente de que a diversidade cultural constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos; Sabendo que a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações; Reconhecendo a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial, e, em particular, dos sistemas de conhecimento das populações indígenas, e sua contribuição positiva para o desenvolvimento sustentável, assim como a necessidade de assegurar sua adequada proteção e promoção. (FLORES, 2008, p. 28).

O documento referido na citação acima apontada visa além de proteger também valorizar as pessoas pertencentes a minorias e povos indígenas, com o objetivo, de difundir a sua cultura e promover o seu respectivo desenvolvimento.

Em seu segundo artigo um dos seus princípios é o de respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais, o seu princípio terceiro sustenta-se na igual dignidade e no respeito por todas as culturas.

Previsão Legal Para o Crime de Infanticídio

O crime de infanticídio está previsto no Código Penal, Título I, Dos Crimes contra a Pessoa, e Capítulo I, Dos Crimes contra a Vida, em seu respectivo artigo 123: “Matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após”, com a previsão de pena de detenção de dois (2) a seis (6) anos. Diferente do homicídio que tem a sua previsão também no mesmo Código, Título e Capítulo, em seu artigo 121, porém a sua previsão penal é variável de acordo com as qualificações atribuídas ao crime. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 521-522)

De acordo com o autor Jesus, (2007, p. 107), o estado puerperal compreende as consequências do parto, como convulsão, emoção ocasionada pelo choque físico, podendo a mulher sofrer perturbação de sua saúde mental. O Código Penal refere-se à influência do estado puerperal, como o conjunto de perturbações psicológicas e físicas sofridas em função do parto. O Código Penal traz como exigência que o fato seja cometido pela mãe sob a influência do estado puerperal.

Considerando a mesma linha de argumentações, relevante se faz mencionar Bitencourt em sua análise a respeito dos efeitos do estado puerperal, identifica o autor quatro hipóteses:

A primeira hipótese, o estado puerperal não desencadearia nenhum distúrbio de ordem psicológica, a segunda hipótese refere-se ao fato de que ocorrem alterações de ordem psicossomáticas que acabam resultando a morte da criança, ainda a terceira hipótese, ocorre à manifestação de uma doença mental e concluindo a quarta hipótese, em decorrência da perturbação de ordem mental ocorre à redução da sua capacidade de entendimento. Segundo o autor a primeira hipótese, configura-se o crime de homicídio, já na segunda hipótese, observa-se a configuração do crime de infanticídio. Na terceira hipótese ocorre à isenção da pena em função da sua inimputabilidade¹⁰ e na quarta e última hipótese sua pena será reduzida devido à semi-imputabilidade. (BITENCOURT, 2012, p. 439).

Ao referir-se a tal assunto, o autor Bitencourt aponta que o bem jurídico no crime de infanticídio é a vida humana, resguardando a vida do nascente e do recém-nascido. Contemporaneamente não há distinções entre vida biológica e vida autônoma ou extrauterina. A

¹⁰ Artigo 26, *caput*, do Código Penal, do CP. Isento de pena o agente por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 511)

vida biológica define-se pelos batimentos cardíacos e outros meios aceitos pela medicina. (BITENCOURT, 2012, p. 438).

Reitera Bitencourt que o infanticídio trata-se de um crime próprio, portanto a mãe é o sujeito ativo do crime, somente ela poderá praticá-lo e sob a influência do estado puerperal. O sujeito passivo é o filho, neonato¹¹ e o nascente¹², durante ou logo após o parto, enfatizando que o feto sem vida não poderá ser sujeito passivo de tal crime. O autor faz a sua sustentação, referindo-se que o infanticídio configura-se uma modalidade especial de homicídio privilegiado, aponta o autor como crime próprio privilegiado¹³. Ainda esclarece no que diz respeito ao nexo de causalidade, que este está entre o estado puerperal e a ação cometida, podendo não ocorrer na mãe à manifestação das alterações psicológicas. (BITENCOURT, 2012, p. 439).

Ainda nesta mesma linha de considerações o autor Greco (2012, p. 294), apresenta a sua argumentação:

Analisando-se a figura típica do infanticídio, percebe-se que se trata, na verdade, de uma modalidade especial de homicídio, que é cometido considerando determinadas condições particulares do sujeito ativo, que atua influenciado pelo estado puerperal, em meio a certo espaço de tempo, pois que o delito deve ser praticado durante o parto ou logo após. Seus traços marcantes e inafastáveis são, portanto, os seguintes: a) que o delito seja cometido *sob a influência do estado puerperal*; b) que tenha como objeto o *próprio filho* da parturiente; c) que seja cometido *durante o parto* ou, pelo menos, *logo após*.

Greco afirma que se existir de fato indícios contundentes de que ação da acusada foi motivada com *animus necandi*¹⁴, não será recepcionada a tese de erro de tipo, uma vez que a acusada será julgada pelo Tribunal do Júri.

Esclarece o referido autor Greco (2012, p. 294):

Se a prova dos autos, inclusive a de natureza pericial, atesta que a recorrente matou o seu filho, após o parto, sob influência de estado puerperal, imperiosa a desclassificação da imputação de homicídio qualificado para que a pronunciada seja levada a julgamento pelo cometimento do crime de infanticídio. (art. 123 do Código Penal).

¹¹ Neonato é o recém-nascido. (BITENCOURT, 2012, p. 439).

¹² Nascente é aquele que está nascendo. (BITENCOURT, 2012, p. 439).

¹³ Crime próprio privilegiado, *crime próprio*, porque é cometido pela mãe da criança e sob influência puerperal e privilegiado, pelo fato do verbo nuclear do tipo ser o mesmo do homicídio art. 121, do Código Penal, embora a pena seja reduzida em relação a mesma ação, no caso a de matar. (BITENCOURT, 2012, p. 440)

¹⁴ *Animus necandi* - a vontade de matar. (SILVA, 2008, p. 50).

Seguindo a mesma linha de pensamento, o autor Greco (2012, p. 294), considera que caso não seja provado que a acusada encontrava-se no ato com o seu psicológico perturbado, alterando conseqüentemente a sua consciência e vontade, devido ao estado puerperal, desclassifica-se tal conduta.

Ainda o autor Greco (2012, p. 294), destaca que se praticado o ato da subtração da vida da criança sob o estado puerperal, ocorre à imputação ao crime de infanticídio desclassificando-se a imputação para o crime de homicídio.

A respeito do assunto em estudo cabe citar Mirabete (1997, p.842):

Tanto o homicídio quanto o infanticídio pressupõem a conduta típica ‘matar’, repousando a diferença entre ambos apenas na específica situação em que se encontra o agente deste último, qual seja o ‘estado puerperal’, definindo como sendo ‘o período que vai do deslocamento e expulsão da placenta à volta do organismo materno às condições normais.

Outro aspecto considerado pelo autor Greco (2012, p.295), é a classificação doutrinária para o crime de infanticídio:

“Crime próprio¹⁵; simples, de forma livre; doloso, comissivo e omissivo¹⁶ impróprio¹⁷; de dano material; plurissubsistente, monossubjetivo, não transeunte¹⁸, instantâneo de efeitos permanentes”.A destruição do feto durante o parto caracteriza o crime de homicídio, desde que não praticada por quem se encontrar nas condições do privilégio previsto no art. 123 (infanticídio) do Código Penal.

Argumenta Greco sob o estado de influência puerperal seria um critério fisiopsíquico ou biopsíquico, em que o exige para a configuração do crime a influência do estado puerperal, e caso não haja tal influência configura-se o crime de homicídio. Segundo o autor, parte da jurisprudência entende que a conduta do crime de infanticídio é presumida, e ainda existem entendimentos que não acreditam nessa possibilidade. Fundamentam-se no argumento de que se não ocorreu logo após o parto, não há como identificar a ação do estado puerperal. (GRECO, 2012, p. 295).

¹⁵Crime próprio (que somente pode ser cometido pela, que atua influenciada pelo estado puerperal). (GRECO, 2012, p. 295)

¹⁶ Artigo 13, § 2º do Código Penal. (CURIA, CESPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 510)

¹⁷ Uma vez que o sujeito ativo goza do *status* de garantidor. (GRECO, 2012, p. 295)

¹⁸ Transeunte – Do latim *Transiens, de transire* (andar de um lugar para o outro)[...] é quem está em trânsito, passageiro [...] (SILVA, 2008, p. 707)

A prova pericial, segundo Barros, é dispensável, é também o entendimento da jurisprudência majoritária, uma vez que a gestante, após o parto, sofre perturbações físicas e psicológicas e se ocorrer de forma intensa poderá resultar no crime de infanticídio. (BARROS, 2002 p. 125)

Ainda o autor Greco, seguindo a mesma linha de considerações, vale-se da sustentação de que não havendo a prova pericial, caso houver, será aceita a prova testemunhal, segundo o artigo 167 do Código Penal¹⁹. (GRECO, 2012, p.296).

Enfatiza Greco a respeito da inimputabilidade, que se caso a mãe estiver sobre influência elevada do estado puerperal e vier a cometer o crime de infanticídio, será ela considerada inimputável, não sendo culpada por tal crime e não incidindo a infração penal. (GRECO, 2012, p. 295)

Um dado importante observado pelo autor Greco é o limite do tempo do estado puerperal, a medicina compreende o período de seis a oito semanas, porém somente será configurado o crime de infanticídio se existir uma proximidade entre o parto e o crime, que deverá ser fundamentada no princípio da razoabilidade. Tratando-se de um crime de elemento subjetivo, por não haver previsão culposa no Código Penal, cometido de forma dolosa, direta ou eventual. A sua consumação ocorre com a morte da criança, caso contrário, configura-se como crime impossível, sendo admitida tentativa, devido ao *iter criminis*²⁰. (GRECO, 2012, p. 296).

A ação do crime de infanticídio, aponta Jesus, é pública incondicionada, independe da provocação de qualquer pessoa, sendo o procedimento realizado de ofício, instaurado inquérito, o promotor público dará início a ação pelo oferecimento da denúncia. (JESUS, 2007, p. 117).

Ainda o autor Jesus aponta para outras questões relevantes:

Cabe a agravante do art. 61, II, *e* (crime cometido contra descendente)? Não, uma vez que a relação de parentesco já faz parte da descrição do delito de infanticídio. Esta solução está contida no art. 61 *caput*, do CP. Não incide a agravante quando o seu conteúdo integra a definição legal do delito. Cabe a agravante do art. 61, II, *h*, do CP (crime contra a criança)? Não, uma vez que essa realidade do sujeito passivo já integra o tipo descritivo. Qual a solução se a mãe, sob a influência do estado puerperal, mata outra criança, supondo tratar-se do próprio filho? Responde por delito

¹⁹ Não sendo possível o exame de corpo de delito, por haverem desaparecido os vestígios, a prova testemunhal poderá suprir-lhe a falta. (CURIA, CESPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 602)

²⁰ *Iter criminis*- entende-se como as etapas do percurso do crime, quando não ocorre a conclusão de tais etapas, considera-se a tentativa. (SILVA, 2008, p. 444)

de infanticídio. Trata-se de infanticídio putativo²¹. A falsa noção de realidade aproveita à agente. E se a mãe mata um adulto sob a influência do estado puerperal? Responde por homicídio. (JESUS, 2007, p. 117)

Considerável observação defende o autor Greco sobre o erro de pessoa, se a mãe sob a influência do estado puerperal acaba matando o filho de outra pessoa, será então responsabilizado pelo crime de infanticídio. (GRECO, 2012, p. 297)

Há divergências entre os autores, sendo que a respeito do concurso de pessoas, entre a comunicabilidade da influência do estado puerperal, o autor Bitencourt explica da seguinte forma:

Ninguém discute o fato de que a “influência do estado puerperal” constitui uma *elementar típica* do infanticídio. Como elementar do tipo, ela se comunica, e o terceiro que contribui com a parturiente na morte de seu filho, nas condições descritas no art. 123, concorrerá para a prática do crime de infanticídio e não de homicídio, como sugeria Hungria. (BITENCOURT, 2012, p. 440).

Bitencourt explica que o fato de ser indispensável a realização de prova pericial de vida extrauterina, nota-se que não existe uma imposição absoluta de perícia médica para comprovar o estado puerperal. Caso ocorra a interrupção da morte da criança anterior ao parto configura-se o crime de aborto, e se ausente o estado puerperal configura-se o crime de homicídio. Uma vez que para a configuração do crime de infanticídio é fundamental o lapso temporal, antes ou após o parto. Embora haja diferentes posicionamentos doutrinários, o concurso de pessoas é admitido com fundamentação no artigo 30²² do Código Penal. (BITENCOURT, 2012, p. 442).

Projeto de Lei sobre Infanticídio

Eli Ticuna, líder indígena da etnia Ticuna, do Amazonas, revela em sua fala a situação do infanticídio, diz que a prática causa sofrimento nas famílias das crianças, as quais são forçadas pela tradição a sacrificar suas crianças. Muitas mães, mesmo sem conhecimento sobre Direitos Humanos, enfrentam a comunidade indígena e acabam salvando os seus filhos. Diante da problemática vivenciada, o líder indígena trabalhou na elaboração de um projeto de Lei, contou com apoiadores, uma equipe de especialistas e com o apoio de um deputado federal. Se autodeclara

²¹ Putativo – Do latim *putativus* (imaginário) de *putare* (reputar, crer, imaginar, considerar). (SILVA, 2008 p. 606)

²² Artigo 30 do Código Penal – Não se comunicam as circunstâncias e as condições de caráter pessoal, salvo quando elementares do crime. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 512)

defensor dos direitos fundamentais e pede o apoio de toda a sociedade, índios e não índios. (HAKANI, CAMPANHA, 2014, s.p).

Com fundamentação nos motivos acima expostos pelo líder Eli Ticuna é indispensável citar a Lei então elaborada, que foi chamada de Lei Muwaji:

O que é a Lei Muwaji? O PL 1057, projeto de lei apresentado pelo Deputado Henrique Afonso (PT-AC) em 2007, foi batizado de Lei Muwaji em homenagem à coragem da indígena MuwajiSuruwaha. Pela tradição do seu povo, ela deveria ter sacrificado sua filha Iganani, que nasceu com paralisia cerebral. Mas Muwajienfrentou não só os costumes de sua sociedade, mas toda a burocracia da sociedade nacional, para garantir a vida e o tratamento médico de sua filha. A Lei Muwaji, se aprovada, vai garantir que os direitos das crianças indígenas sejam protegidos com prioridade absoluta, como preconizam a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e todos os acordos internacionais de Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário. Mesmo assim, o projeto tem enfrentado desinteresse e até oposição de parlamentares. (HAKANI, CAMPANHA, 2014, s.p).

Hakani foi outro caso de repercussão, a criança foi enterrada viva, dizendo ela em seu depoimento:

“Quando fui enterrada. Fiquei muito tempo dentro do buraco. Eu chorei muito. Mas Deus me consolou e me deu uma família.”(HAKANI, CAMPANHA, 2014, s.p).

Hakani foi salva por seu irmão que a desenterrou e mais tarde foi adotada por uma família não índia que ficou comovida com a história de vida de Hakani. Foi realizado também um vídeo sobre os fatos ocorridos com ela que está disponível no site com o seu nome. (HAKANI, CAMPANHA, 2014, s.p).

Casos julgados pelo crime de infanticídio

Apresentam-se três casos de julgamento pelo crime de infanticídio, como forma de exemplificação e complementação do tema em estudo. O primeiro caso refere-se a um julgamento do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, publicado em 24 de outubro de 2013, restando a dúvida sobre a ocorrência do crime de infanticídio, porém fora concedida a liberdade provisória.

Primeiro caso:

- **TJ-RS - Habeas Corpus HC 70056385230 RS (TJ-RS)**
Data de publicação: 24/10/2013

Ementa: HABEAS CORPUS. HOMICÍDIO QUALIFICADO. DÚVIDA QUANTO À OCORRÊNCIA DE **INFANTICÍDIO**. AUSÊNCIA DE PERICULUM LIBERTATIS. PACIFICAÇÃO SOCIAL. CONCESSÃO DE LIBERDADE PROVISÓRIA. 1. A periculosidade do agente, revelada pelo modus operandi desenvolvido para a prática do crime imputado, configura fundamentação idônea para decretação da prisão preventiva para garantia da ordem pública. O mesmo fundamento, na linha de impedir novos crimes, é motivo suficiente para a segregação, desde que amparada em elementos concretos que revelem risco de reiteração. 2. Caso dos autos em que a imputação é de homicídio qualificado cometido, em tese, pela paciente contra o seu filho, recém nascido. Por outro lado, diante dos elementos contidos nos autos, é possível cogitar a possibilidade da ocorrência do crime de **infanticídio**, desinflando o periculum libertatis diante da maneira de execução do delito sustentado pela apontada autoridade coatora. 3. A pacificação social - que até pode ser uma das finalidades do processo penal como um todo - não ampara, por si, a segregação cautelar. A confiança e a credibilidade da justiça também dependem da prudente avaliação, que deve evitar sacrificar o indivíduo, mais ainda em situações de paroxística fragilidade, no altar da ansiedade, e do justo luto, da comunidade. A sociedade, se exercer a faculdade da alteridade, há de perceber que se trata de uma garantia que é de todos os cidadãos. Pacificação social virá com a decisão de mérito, na sentença ou no acórdão, que responderá, de acordo com as regras do jogo, se e qual a pena merecida ao fato cometido. 4. O simples fato de a paciente residir em outra comarca, considerada a existência de laços com o município no qual ocorreu o fato, não encerra, isoladamente, "real perigo de fuga", desautorizando a decretação da prisão cautelar para garantir a aplicação da lei penal. LIMINAR RATIFICADA. ORDEM CONCEDIDA. (Habeas Corpus Nº 70056385230, Terceira Câmara Criminal, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Jayme Weingartner Neto, Julgado em 03/10/2013).

O segundo caso também é do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, com data de 19 de abril de 2014, com sentença de pronúncia mantida, havendo provas da materialidade dos fatos.

- **TJ-RS - Recurso em Sentido Estrito RSE 70052643202 RS (TJ-RS)**
Data de publicação: 19/04/2013
Ementa: RECURSO EM SENTIDO ESTRITO. CRIMES CONTRA A VIDA.**INFANTICÍDIO**. SENTENÇA DE PRONÚNCIA MANTIDA. Materialidade e autoria. Há nos autos prova da materialidade, consistente no auto de necropsia, e indícios suficientes da autoria, conforme relato de testemunhas. Auto de necropsia que indica que a vítima, recém nascida, morreu em consequência de asfixia mecânica. Ausência de conduta. Há nos autos depoimentos que indicam ter a vítima desmaiado na ocasião do nascimento da vítima. Desta forma, é possível que se verifique a ausência de conduta, decorrente da involuntariedade pelo estado de inconsciência.

Contudo, neste momento não é possível acatar essa hipótese, estreme de dúvidas, porquanto há indícios em sentido contrário. Tipicidade. A ausência de dolo não pode, neste momento, ser constatada, cabendo a análise ao Conselho de Sentença. Estado puerperal. Existência de laudo psicológico que demonstra essa circunstância. Ausência de culpabilidade. Não se pode afirmar, nas circunstâncias até o momento comprovadas, que a acusada era, ao tempo do fato, completamente incapaz de determinar-se conforme o seu entendimento, ou seja, que não poderia, quando do nascimento da vítima, impedir a sua morte. RECURSO DESPROVIDO. (Recurso em Sentido Estrito Nº 70052643202, Terceira Câmara Criminal, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Diogenes Vicente Hassan Ribeiro, Julgado em 04/04/2013).

O terceiro caso, do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, com data de publicação recente, em 21 de janeiro de 2014, houve a extinção da punibilidade devido a ocorrência da prescrição.

- **TJ-SP - Apelação APL 00035977420078260052 SP 0003597-74.2007.8.26.0052 (TJ-SP)**

Data de publicação: 21/01/2014

Ementa: INFANTICÍDIO JÚRI - Alegação de decisão contrária à prova visando à anulação do julgamento Pedidos subsidiários ligados à fixação da pena ACOLHIMENTO Jurados que optaram por uma das correntes que lhes foi apresentada Julgamento mantido Pena que deve ser recalculada, afastando-se os aumentos pelo bisin idem Demonstração de frieza por parte da apelante que não se coaduna com o reconhecimento do estado puerperal Agravantes previstas no artigo 61 , II , e e h , do Código Penal que fazem parte do tipo penal Pena diminuída, levando ao reconhecimento da prescrição - RECURSO PROVIDO, com EXTINÇÃO DA PUNIBILIDADE pela prescrição. OCULTAÇÃO DE CADÁVER Pena em concreto Ocorrência da prescrição Extinta a punibilidade RECURSO PREJUDICADO.

Direito Humanos, ECA – estatuto da criança e do adolescente

Torna-se relevante analisar o Estatuto da Criança e do adolescente diante da questão do infanticídio em comunidades indígenas no Brasil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente²³ de Lei N. 8.069, de 13 de Julho de 1990 versa sobre a proteção da Criança e do Adolescente e demais providências: “A criança e o adolescente

²³Em seu artigo 1º expressa que a Lei dispõe da proteção integral à criança e ao adolescente, em seu artigo 2º limita quem é considerada criança e adolescente, criança até doze anos de idade e adolescente entre doze e dezoito anos. E

têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 985)

O Capítulo III refere-se ao Direito à convivência familiar e comunitária.

O Título II do Estatuto trata das Medidas de Proteção, e em seu Capítulo I faz as disposições gerais em seu art. 98 (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 1472):

As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I-por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II-por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III-em razão de sua conduta.

O Capítulo II traz expressas as medidas específicas de proteção do artigo 99 ao artigo 102 do Estatuto da Criança e do adolescente.

Todos os direitos comentados intensificam o fato de que toda a criança ou adolescente deve estar sob a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente. Uma vez que o Estatuto não faz diferenciações sobre quais crianças deverão ser protegidas, abrangendo todas as crianças e adolescentes, independente da sua etnia, são merecedoras da proteção do respectivo Estatuto por serem seres humanos de direito. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 1471-1472).

ainda em seu § único: “Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade”.

Em seu art. 3º está expresso que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando assim seu desenvolvimento em todos os aspectos, e em condições de liberdade e dignidade.

O art. 4º do Estatuto chama a atenção quanto ao dever da família, da comunidade e da sociedade, com absoluta prioridade expressa o Estatuto, a efetivação dos direitos à vida, a saúde, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária e ainda traz outros direitos.

Ainda o art. 5º do Estatuto expressa que “nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

O Capítulo II do Estatuto trata do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, em seu art. 15 ressalta o fato da criança e o adolescente serem respeitados como pessoas humanas em processo de desenvolvimento, portanto sujeitos de direito civil, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 285).

Posteriormente ao estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, cabe citar Azambuja (2011, p. 136), que traz a sua contribuição a respeito do assunto em questão. A autora relata que são muitas as tentativas de proteção à criança, as quais são realizadas desde o século XX, vítimas recorrentes da antiguidade à atualidade, sujeitas à vulnerabilidade, [...] e atos de extrema violência e crueldade [...].

Reiterando as considerações da autora no que diz respeito às tentativas de proteção à criança, enfatiza o fato de que se deu início a proteção com a Declaração de Genebra, em 1924, quando o Comitê de Proteção à infância alertou sobre a importância dos cuidados para com a criança. Outro marco importante ocorreu com o pós-guerra, em que houve a positivação dos direitos relacionados à criança motivando a busca pela paz mundial. Ainda a Declaração dos Direitos Humanos, vem declarar que todas as crianças têm direito à proteção social e delega aos pais o direito de escolher a educação para os seus filhos. Porém, impondo o dever de frequentar a escola, a escola pública é o meio pelo qual é assegurado o direito a escola gratuita. (AZAMBUJA, 2011, p. 137).

Azambuja (2011, p. 137), aponta para o fato de que a Declaração dos Direitos da Criança, de novembro de 1959, motivou o trabalho da Comissão de direitos da ONU, embora sem força vinculante, consolidou-se por sua presença moral, concretizando-se após trinta anos. Também a Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança, em 1989, foi então “instituído o princípio do melhor interesse da criança”, tal princípio fundamentado na dignidade da pessoa humana, e o reconhecimento da criança como ser humano em [...] desenvolvimento. O Brasil inclui no art. 227 da Constituição Federal de 1988, o princípio da proteção integral à criança e em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, agora a proteção à infância sedimentou-se em princípios os quais resultaram das normas internacionais.

As autoras Costa, Terra e Richter (2008, p. 188), corroboram no sentido de alertar que há ainda povos que estão sob a visão do direito primitivo, embora observadas evidências significativas em termos de legislação, referindo-se precisamente as conquistas obtidas constitucionalmente. O Direito Constitucional tem como finalidade a garantia dos direitos das pessoas em situação de vulnerabilidade, portanto, fundamental se faz tal garantia, uma vez que atualmente a convivência em um contexto de exposição à violência se faz tão presente, seja por meio da globalização, do multiculturalismo e de tantas outras formas.

Ao considerar tal assunto, as autoras Costa, Terra e Richter (2008, p.189-191), apontam a existência de tribos aborígenes no Brasil, as quais vivem em desacordo com a Constituição contemporânea, arraigados a cultura da etnia local, fundamentando-se em crenças, alusão ao divino, e assim justificando determinadas práticas, consideradas inaceitáveis pela Constituição. As autoras remetem à reflexão da possibilidade de tolerar práticas contrárias aos Direitos Humanos, contrárias ao direito à vida, considerado um dos bens maiores a serem resguardados.

Nesta mesma linha de pensamentos, as autoras relatam um exemplo típico de uma das tribos aborígenes do Brasil, anteriormente mencionado na pesquisa, o caso da índia suruuarás, Hakani, suruuarás, é uma tribo da Amazônia, onde os índios vivem de forma semi-isolada. A indiazinha com dois anos de idade era ignorada pela aldeia, onde hoje vivem 141 pessoas, ela e seu irmão, um ano mais velho do que ela não andavam, foi o suficiente para que a tribo impusesse a família que executassem Hakani e seu irmão com o uso de timbó²⁴. Os pais preferiram consumir o veneno, então a missão foi passada ao irmão mais velho, de 15 anos, que os tentou matá-los por meio de pauladas, e depois os deixou em uma cova, o irmãozinho foi enterrado vivo, Hakani chorava muito e foi salva por seu outro irmão Bibi de 9 anos. Bibi enfrentou a rejeição da tribo. O irmão mais velho, hostilizado pela tribo, acabou também consumindo o timbó, ainda o avô tentou matar Hakani usando uma flecha, mas também acabou suicidando-se usando o timbó como recurso, assim a família acabou dizimada. A tribo considerava as crianças como espíritos maus, não humanos, por essa razão não permitiam a convivência com a aldeia. (COSTA, TERRA E RICHTER, 2008, p. 198-199).

As mesmas autoras continuam relatando sobre a tribo suruuará, momento em que um casal de missionários, no ano de 2000 ficaram sensibilizados ao ver Hakani, a menininha com 5 anos de idade, vivia escondendo-se, não conseguia andar e nem falar, com a sua coordenação comprometida, com sessenta e oito centímetros e 7 quilos. Diante de tal situação, pediram à Funai e à Funasa, Fundação Nacional de Saúde para cuidarem da menina índia, a qual foi diagnosticada com hipotireoidismo congênito. Temendo pela vida da criança, pediram à sua guarda na justiça, o que levou um tempo de cinco anos, porque o antropólogo do Ministério Público, Marcos Farias de Almeida negou o pedido de adoção, dizendo que tal prática era um ato repleto de significados para a tribo. Foram acusados de ameaçarem a cultura da aldeia, devido à intervenção realizada. (COSTA, TERRA, RICHTER, 2008, p. 199).

²⁴ Timbó – cipó, uma espécie de erva venenosa, em que se prepara a sua infusão em forma de chá, usado por algumas tribos como ritual para condenar espíritos maus presentes em crianças que apresentem diferenças não aceitas pela aldeia. (COSTA, TERRA, RICHTER, 2008, p. 198)

Reiteram as autoras Costa, Terra e Richter (2008, p. 200), argumentando sobre o assunto em tela:

Será mesmo que essa situação ainda é tolerável em face de todos os direitos fundamentais conquistados pela infância e juventude? A vida, ou melhor, o direito à vida, é o mais elementar de todos eles, e, é garantido constitucionalmente. Ademais, o direito brasileiro proíbe a pena de morte...

Revelam as autoras Costa, Terra e Richter, (2008, p. 200), o fato de que na mesma tribo no ano de 2003, nasce uma menina com paralisia cerebral e a aldeia mais uma vez, impôs à morte da criança, a mãe não aceitou e conseguiu seu tratamento em Manaus. Não parecendo mais haver impedimentos, a FUNAI negou o pedido justificando que um índio não poderia viver na civilização de forma isolada, não levando em consideração a saúde da criança e o apelo da mãe, e ainda a autorização da aldeia para que a indiazinha fosse tratada. A FUNAI acabou cedendo quando a mídia tomou partido do caso, noticiando o posicionamento do órgão protetor indígena. Em 2006, nasce na tribo suruarrás uma menina hermafrodita, a tribo posicionou-se da mesma forma, exigiu da família que a executasse, mais uma mãe enfrentou a aldeia, recusando-se a cometer tal ato. A criança foi tratada com autorização da tribo e realizou uma cirurgia corretora.

Continuam as autoras anteriormente mencionadas, (2008, p. 201), referindo que as práticas de extermínio de crianças em tribos indígenas acontecem no Brasil em 13 tribos indígenas, um exemplo a ser apresentado são os Camaiurás, de Mato Grosso. Embora haja previsão legal para o crime de homicídio e infanticídio eles continuam a acontecer, afirmam as autoras que o infanticídio diminuiu em virtude do seu acultramento.

Uma vez que os rituais indígenas são justificados pela sua cultura, e o restante da sociedade brasileira, os não índios são compelidos à disciplina da legislação que expressa em seu texto legal que matar é crime, tanto homicídio quanto infanticídio, com as suas devidas previsões de pena.

Costa, Terra e Richter (2008, p. 202), estabelecem uma interessante análise a respeito do Estatuto Indígena e sua respectiva proteção:

No entanto, o próprio Estatuto do Índio, em seu artigo 57 da Lei nº 6.001/73 tolera a aplicação de sanções penais ou disciplinares, desde que não tenham caráter cruel ou infamante, sendo vedada em qualquer caso a pena de morte. Então, a conduta de condenar uma criança à morte não só contraria a legislação brasileira como o próprio Estatuto Indígena.

Atentam Costa, Terra e Richter (2008, p. 202-203), para o fato dos indígenas serem inimputáveis, frente à legislação penal brasileira. Uma vez permitida a aplicabilidade da lei penal dever-se-ia observar o art. 56 do Estatuto indígena, que expressa que a pena deverá ser atenuada em casos de condenações, deverá ser analisados se há um entendimento de fato do cometimento do delito, sendo investigado o grau de interação silvícola. Declaram as autoras, a existência de um retrocesso, como o tempo de Esparta, onde o infanticídio ocorria em função de eliminar os meninos que não se destacariam como eficientes soldados. Alguns animais também fazem uso de tais práticas, abandonando os seus filhotes, é o caso dos chimpanzés e gorilas, e os saguis, matam um dos gêmeos. Os dados fornecidos pela Fundação Nacional da Saúde evidenciam a morte de 201 crianças entre os anos de 2004 e 2006, registradas somente pela tribo dos ianomâmis.

Oportuno considerar o Projeto de lei do deputado Henrique Afonso (PT-AC), “O projeto classifica a tolerância ao infanticídio como omissão de socorro e afirma que o argumento de “relativismo cultural” fere o direito à vida, garantido pela Constituição”. (COSTA, TERRA, RICHERT, 2008, p. 202).

Diante do estudo realizado, resta à dúvida, qual o direito que deverá preponderar, a liberdade de crença ou o direito à vida? Cabe lembrar, do “hard cases” de Ronald Dworkin, nos casos de incertezas, casos considerados de difícil resolução em função de alguns fatores como, as inúmeras normas com suas respectivas previsões, ou pela existência de normas contraditórias ou então pela inexistência de uma norma adequada. (COSTA, TERRA, RICHTER, 2008, p. 202).

Com fundamentação nas ideias das autoras anteriormente mencionadas observa-se claramente, o conflito constitucional existente entre a preservação cultural da prática de infanticídio nas comunidades indígenas nas florestas brasileiras. O infanticídio é um caso de difícil solução, controverso ao conteúdo Constitucional, e ao mesmo tempo, essa mesma carta garante a preservação cultural das tribos. O fato é que existe o conflito, e o mesmo pede uma solução com um clamor de urgência, porque são vidas que esperam para serem salvas da guilhotina da morte. Uma nova norma poderia ser criada, esclarecendo o conflito e pacificando essas questões, embora a criação de apenas uma norma, não seja talvez o suficiente para resolver definitivamente os casos de infanticídio nas tribos brasileiras, seria necessário ir além, para que houvesse uma compreensão real das questões que envolvem o multiculturalismo.

Relevante colocação das autoras Costa, Terra, Richter (2008, p. 203) que trazem como fundamental a presença de políticas públicas educacionais para as tribos isoladas do Brasil:

Nesse sentido, resta uma necessidade premente de ampliação de políticas públicas educacionais no âmbito dessas tribos, de modo que se reconheçam as diversidades culturais da dignidade humana e se compatibilizem esses preceitos com os diferentes modos de conceber o ser humano. Dito de outro modo, faz-se fundamental o respeito às várias facetas que o Princípio da Dignidade Humana pode encerrar num mundo plural como o nosso, respeitando, sobretudo, o direito mais elementar que o direito à vida. Ressalta-se que a exclusão da existência de um delito àqueles que não conhecem a legislação brasileira, porque não possuem discernimento para tanto, não pode ser uma desculpa para que as autoridades nada façam diante de tamanha barbárie. É preciso, pois de uma presença efetiva dos órgãos protetores dos silvícolas nessas regiões isoladas, para que as práticas de abandono, envenenamento ou violência, sejam coibidos.

Defendem as autoras Costa, Terra e Richert (2008, p. 203) que o Estado e seus órgãos competentes têm como dever prestar a devida assistência médica para a resolução de casos de saúde em tribos indígenas, o que não deverá continuar acontecendo é a recorrente justificativa fundamentada em questões culturais, encobrendo atrocidades cometidas. A busca deverá ser constante na produção de uma sociedade solidária, que respeita a diversidade cultural, mas que ao mesmo tempo não está submetida à violação dos direitos fundamentais e humanos.

As autoras Costa, Terra e Richert, foram mencionadas, por serem fundamentais para a proposta do trabalho apresentado, pois foram a partir das suas citações que foram fundamentadas a sugestão final da pesquisa.

O Decreto n. 678, de 6-11-1992 versa sobre o Pacto de São José da Costa Rica, de 22 de novembro de 1969, anexo ao Decreto que promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigorou internacionalmente partir de 18 de julho de 1978. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p.1471).

Segue o preâmbulo da Convenção Americana sobre Direitos Humanos: Os Estados americanos signatários da presente Convenção,

Reafirmando seu propósito de consolidar neste Continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos essenciais do homem. Reconhecendo que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana, razão porque justificam uma

proteção internacional, de natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados americanos; Reconhecendo que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele nacional de determinado Estado, mas sim do fato de ter como fundamento os atributos da pessoa humana, razão porque justificam uma proteção internacional, de natureza convencional, coadjuvante ou complementar da que oferece o direito interno dos Estados americanos²⁵;

Curia, Céspedes, Nicoletti (2012, p. 1471), mencionam que a parte I é composta dos deveres dos Estados e direitos protegidos, o seu capítulo I traz a Enumeração dos Deveres, art. 1.º expressa a Obrigação de Respeitar os Direitos²⁶, no art. 2.º O Dever de adotar Disposições de Direito Interno²⁷, o Capítulo II trata dos Direitos Cívicos e Políticos, art. 3.º Direito do Reconhecimento da Personalidade Jurídica²⁸, o art. 4.º Direito à Vida.

Relevante se faz mencionar o Artigo 4.º Direito à vida,

1. Toda a pessoa tem o direito de que se respeite a sua vida. Esse direito deve ser protegido pela lei e, em geral, desde o momento da concepção. Ninguém pode ser privado da vida arbitrariamente. 2. Nos países que não houverem abolido a pena de morte, esta só poderá ser imposta pelos delitos mais graves, em cumprimento de sentença final tribunal competente e em conformidade com a lei que estabeleça tal pena, promulgada antes de haver o delito ter sido cometido. Tampouco se estenderá sua aplicação a delitos aos quais não se aplique atualmente. 3. Não se pode estabelecer a pena de morte nos Estados que a hajam abolido. 4. Em nenhum caso pode a pena de morte ser aplicada por delitos políticos, nem por delitos comuns conexos com delitos políticos. 5. Não se deve impor a pena de morte a pessoa que, no momento da perpetração do delito, for

²⁵Reiterando que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, só pode ser realizado o ideal do ser humano livre, isento do temor e da miséria, se forem criadas condições que permitam a cada pessoa gozar dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos cívicos e políticos; e Considerando que a Terceira Conferência Interamericana Extraordinária (Buenos Aires, 1967) aprovou a incorporação à própria Carta da Organização de normas mais amplas sobre direitos econômicos, sociais e educacionais e resolveu que uma convenção interamericana sobre direitos humanos determinasse a estrutura, competência e processo dos órgãos encarregados dessa matéria,

²⁶ 1. Os Estados-Partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social. 2. Para efeitos dessa Convenção pessoa é todo ser humano.

²⁷ Se o exercício dos direitos e liberdades mencionados no art. 1.º ainda não estiver garantido por disposições legislativas ou de outra natureza, os Estados-Partes comprometem-se a adotar, de acordo com as suas normas constitucionais e com as disposições desta Convenção, as medidas legislativas ou de outra natureza que forem necessárias para tornar efetivos tais direitos e liberdades.

²⁸ Toda pessoa tem direito ao reconhecimento de sua personalidade jurídica.

menor de dezoito anos, ou maior de setenta, nem aplicá-la a mulher em estado de gravidez. 6.²⁹
(CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 1471).

O Artigo 5º trata do Direito a Integridade Pessoal como segue em citação:

1. Toda pessoa tem o direito de que se respeite a integridade física, psíquica e moral. Ninguém deve ser submetido a torturas, nem a penas ou a tratos cruéis, desumanos ou degradantes. 2. Toda pessoa privada da liberdade deve ser tratada com o devido respeito devido à dignidade inerente ao ser humano. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, P. 1471).

O Artigo 19 convencionou a respeito dos Direitos da Criança, o qual também tem previsão no Estatuto da Criança e do Adolescente e ainda no Artigo 227 da Constituição Federal³⁰: “Toda criança tem direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado”. (CURIA, CÉSPEDES, NICOLETTI, 2012, p. 1471).

Viola e Pires (2011, p. 161) estabelecem importante observação sobre a declaração dos Direitos Universal dos Direitos Humanos:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos representou um alerta e um sonho. Alertava para o horror de Auschwitz, e os extermínios que lá ocorreram, e anunciava a possibilidade de outro tipo de organização social respaldado pelos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Organização social que precisaria ser construída nas relações humanas através de um amplo processo educativo capaz de criar uma nova cultura na qual a Barbárie dos campos de concentração nunca mais fosse possível.

Após o estudo a respeito dos Direitos Humanos, relevante se faz mencionar a história da autora Arbex, (2013, p. 13) que faz impressionantes revelações em seu livro o Holocausto Brasileiro, momento em que conta a triste história, praticada no maior hospício do Brasil, denominado a Colônia, situado na cidade mineira de Barbacena. Inacreditável pensar que isso tenha ocorrido em pleno século XX, um verdadeiro genocídio, um campo de concentração, local em que 60 mil pessoas perderam a vida, entre elas, mulheres e crianças. A maioria das internações

²⁹ 6. Toda pessoa condenada à morte tem direito a solicitar anistia, indulto ou comutação de pena, os quais podem ser concedidos em todos os casos. Não se pode executar a pena de morte enquanto o pedido estiver pendente de decisão ante a autoridade competente.

³⁰ 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.

ocorria sem o consentimento do paciente, 70% dos casos não apresentavam qualquer diagnóstico de doenças mentais. Entre os pacientes estavam homossexuais, prostitutas, esposas abandonadas, filhas de pessoas com posses que haviam perdido a virgindade [...] crianças grávidas que foram violentadas e tinham seus bebês dentro do próprio hospício.

As palavras da autora Arbex seguem em forma de citação (2013, p. 14), acompanhadas de perplexidade aos descrever como viviam os pacientes do hospício de Barbacena:

Homens, mulheres e crianças, às vezes comiam ratos, bebiam esgoto ou urina, dormiam sobre capim, eram espancados e violentados. Nas noites geladas da Serra da Mantiqueira, eram atirados ao relento, nus ou cobertos apenas por trapos. Instintivamente faziam um círculo compacto, alternando os que ficavam do lado de fora e no de dentro, na tentativa de sobreviver, alguns não alcançavam as manhãs.

Reitera a autora Arbex (2013, p. 16-17), que nenhuma violação dos direitos humanos perdura por tanto tempo sem que haja omissão. Atualmente contam-se 200 sobreviventes da tragédia, a maioria perdera a vida no hospício por conta de maus tratos, tortura e homicídio.

Os corpos eram tantos que começaram a ser comercializados para faculdades de medicina, quando veio a público o horror que acontecia no hospício, os corpos então passaram a ser jogados em um rio, às vezes boiavam e eram empurrados com pedras para o fundo novamente. Tomaram-se outras medidas, para comercializarem os ossos, passaram a usar ácido nos cadáveres em pleno pátio, momentos em que todos assistiam às cenas. (ARBEX, 2013, p. 14).

A autora conta a história de muitos pacientes sobreviventes e entre eles está uma criança, Silvio Savat, o qual pensavam, que se tratava de um cadáver, porque estava com o corpo coberto de moscas, fotografado em 1979. (ARBEX, 2013, p. 105),

Sobre os acontecimentos na cidade mineira de Barbacena conclui a autora Arbex (2013. P. 255):

O fato é que a história da Colônia é a nossa história. Ela apresenta a vergonha da omissão coletiva que faz mais e mais vítimas no Brasil. Os campos de concentração vão além de Barbacena. Estão de volta nos hospitais públicos lotados que continuam a funcionar precariamente em muitas outras cidades brasileiras. Multiplicam-se nas prisões, nos centros de socioeducação para adolescentes em conflito com a lei, nas comunidades à mercê do tráfico. O descaso diante da realidade nos transforma em prisioneiros dela. Ao ignorá-la nos tornamos cúmplices dos crimes que se repetem diariamente diante de nossos olhos. Enquanto o

silêncio acobertar a indiferença, a sociedade continuará avançando em direção ao passado da barbárie. É tempo de escrever uma nova história e de mudar o final.

A autora alerta, que não há como justificar tais fatos, dizendo que o hospício era o local adequado, porque eram doentes mentais, isto seria a maior insanidade dita, uma vez que a maioria nem mesmo apresentavam ao menos um diagnóstico, eram pessoas esquecidas propositalmente naquele lugar. Ainda defende que os crimes ali cometidos se deram pela convivência do Estado e de profissionais, médicos, funcionários e da própria população. (ARBEX, 2013, p. 254-255)

O relato de Arbex, foi mencionado no trabalho com o objetivo de lembrar as tragédias que foram permitidas na história brasileira, com as mais interessantes justificativas, e que ainda na atualidade essa permissividade continua indelével, como são os casos de infanticídio e de homicídio indígena nas florestas brasileiras. No momento em que há uma sociedade omissa, sem alteridade, as justificativas a respeito de atrocidades poderão ser aceitas sem nenhum questionamento.

Considerando as argumentações de Silva e Ponchio (2011, p. 9), cabe mencionar à seguinte citação: “Por ser a vida o bem jurídico mais importante, tanto a bioética como o Direito Penal, têm o objetivo primordial de cuidar dos temas que lhe são pertinentes a fim de revelar os tratamentos mais apropriados”.

A autora ainda reitera mencionado que o infanticídio faz parte da história da humanidade, ocasionado por diferentes motivos:

Nascimento com anomalias inaceitáveis, sacrifícios em rituais religiosos, gênero, raça, classe social, controle de natalidade, preservação da honra, ausência de condições financeiras, dentre outros. Assim, não é possível tratar o infanticídio sem focar a desigualdade de gênero, a vulnerabilidade, a pobreza, enfim, sem ter uma perspectiva crítica sobre a sociedade e a moralidade. Assim, pode-se afirmar que realmente lidar com temas bioéticos não é tarefa agradável, pois o sofrimento é a essência dos conflitos relacionados a essa temática. (SILVA e PONCHIO, 2011, p. 127),

A autora faz importante análise relatando que o infanticídio apresenta divergências jurisprudenciais e doutrinárias, classificado como um dos temas mais controversos existentes, porém não há como não relacionar alguns fatores como uma forma encontrada pelas mulheres de proteger-se de uma sociedade implacável e machista. (SILVA E PONCHIO, 2011, p. 126-127).

Conclui a autora que a Bioética não poderá silenciar-se, não abrindo espaços para discussões a respeito do assunto. O infanticídio apresenta uma intensa relação com a bioética, por seu objetivo de tutelar a vida, a bioética dialoga com os direitos sociais dos sujeitos, fundamentando-se que a vida deverá ser pautada em dignidade, para cumprir seu objetivo maior, o de preservação da vida. (SILVA E PONCHIO, 2011, p. 20-40).

Silva e Ponchio, foi uma opção entre os autores para finalizar o trabalho, com a sua relevante contribuição, uma vez que a Bioética está comprometida com o cuidado com a vida e relaciona-se com o tema pesquisado, uma vez que as crianças das florestas brasileiras também merecem o devido cuidado.

Considerações Finais

A prática de infanticídio em comunidades indígenas no Brasil é um tema polêmico, a respeito do assunto, há posicionamentos divergentes, estudiosos, antropólogos e o próprio estado defendem a preservação cultural da prática, outros posicionamentos são tomados pela comoção de artistas, políticos e algumas etnias indígenas, as quais defendem o direito a vida, argumentando que o infanticídio é uma prática primitiva e que deverá ser abandonada, assim como as outras etnias já o fizeram.

O fato, é que o infanticídio é uma realidade viva no Brasil, cabe mencionar a sensibilização no caso recente de homicídio do menino Bernardo, o caso Isabela, e outros meninos e meninas não índios. São seres humanos assim como as crianças indígenas da floresta, não há como justificar uma prática que condena crianças à morte, uma vez que o Brasil não possui pena de morte. Se há um Estatuto que protege a criança, documentos que declaram os direitos humanos, uma Constituição que protege o direito à vida, como continuar sustentando o argumento da prática do infanticídio?

Existem dados que relatam que são ínfimos os casos de ocorrência de infanticídios nas aldeias indígenas. Mesmo assim, elas não deixam de ser o que elas são, crianças sacrificadas atualmente em nome da cultura, são vidas humanas que estão sendo dizimadas, por conta da omissão e conivência do Estado e da sociedade. Justificar as mortes das crianças indígenas é negar o direito à vida a esses seres humanos, é retroceder a todas as barbáries vividas no passado.

Após o estudo realizado, a proposta sugerida está longe de criminalizar os indígenas, até porque o entendimento dessas etnias sustenta-se culturalmente. Propõem-se, a criação de uma

norma que possa esclarecer o conflito constitucional existente, mas é imprescindível o investimento em políticas públicas no campo educacional e da saúde preventiva, evitando possíveis doenças e possibilitando tratamentos. A educação poderá ser o despertar para um caminho diferente, um momento histórico que contemplará inúmeras vidas. A educação é um instrumento poderoso, que poderá superar o infanticídio e o homicídio provocado nas etnias indígenas no Brasil.

O Estado terá que tomar o seu verdadeiro papel, função de Estado democrático de direito, validando o direito das comunidades indígenas. Há uma luta tão consistente contra o preconceito que é momento das etnias indígenas praticantes de infanticídio e homicídio repensarem as suas práticas, porque uma cultura não poderá ser absoluta, quando torna-se uma ameaça à vida das suas próprias crianças.

Referências

ACIOLY, H. CASELLA, P. B. SILVA. N. E. G. **Manual de Direito Internacional Público**. 20. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ALBUQUERQUE, A. A. U. L.. **Multiculturalismo e direito à autodeterminação dos povos indígenas**. Ed. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2008.

ANAYA, J. **Relatório da Survival International para o Comitê para Eliminação da Discriminação Racial ONU (CERD ONU). Violação dos direitos dos índios Guarani no Mato Grosso do Sul, Brasil**. 2009. Disponível em: <http://assets.survivalinternational.org/documents/208/Survival_Guarani_Report_Portuguese-2.pdf>. Acesso em: out. 2013.

ANHANGUERA EDUCACIONAL. **Manual de Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. Disponível em: http://www.anhanguera.com/bibliotecas/normas_bibliograficas/. Acesso em 08 ago. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**. Informação e documentação: referência e elaboração. Rio de Janeiro, 2003.

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro**. 4. Ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

AZAMBUJA, M. R. F. **A Justiça criminal e a proteção da criança**. Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul. – n. 68 (2011) - Porto Alegre; AMP/RS, 1973-, v.; 23cm.

BARROS, F. D. **Código Penal. Parte Geral**. Niteroi. Impetus, 2004.

BITENCOURT, C. R. **Código penal comentado**. 7 ed. São Paulo. Saraiva, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

CAMPANHA HAKANI. **Campanha Hakani**. Disponível em: <http://www.hakani.org/pt/campanha>. Acesso em maio de 2014.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASELLA, P. B. **Manual de direito internacional público**. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COUTINHO, L. **Crimes na floresta**. Revista Veja. V 40, n 32, p. 104-106, 15 de ago. 2007.

CONFERÊNCIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005. Disponível em: www.cultura.org.br. Acesso em maio de 2014.

CASTILHO, R. **Direitos Humanos: processo histórico – evolução no mundo, direitos fundamentais: Constitucionalismo Contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORREIA, J. C. **Psicologia clínica da maternidade**. 1998. REVISTA psicologia clínica vol. 20. N. 2. RJ, 2008. <Disponível em [www. Scielo.oces,mctes.pt](http://www.scielo.oces.mctes.pt)> Acesso em abr de 2014

COSTA, M. M. TERRA, R. B. M. RICHTER, D. **Direito, cidadania e políticas públicas III: direito do cidadão e dever do Estado**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

CURIA, L. R. CÉSPEDES. NICOLETTI, J. **VadeMecum**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FIGLIARELLI, J. O. **Psicologia Jurídica**. 3. Ed. São Paulo: atlas, 2011.

_____. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Quem somos**. Brasília. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>. Acesso em abr. 2014.

_____. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Estrutura organizacional- Estatuto da FUNAI**. Brasília. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/estrutura-organizacional/estatuto-da-funai>. Acesso em abr. de 2014.

FLORES, E. C. **Nós e eles: etnia, etnicidade, etnocentrismo. Direitos humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária. UFPB, 2008. Disponível: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_dirhumanos_volume2.pdf

Acessado em 20 de maio de 2014.

GRECO, R. **Código Penal: comentado**. 6. Ed. – Noteroi, RJ: Impetus, 2012.

JESUS, D. E. Direito Penal, 2º volume: parte especial: **dos crimes contra a pessoa e dos crimes contra o patrimônio**. 28. Ed. Ver. E atual. SP: Saraiva, 2007.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. **Compêndio de psiquiatria**. 6. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KAYSER, H. E. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Ed., 2010.

KRETSCHMANN, A. **Cultura, direitos Humanos e Emancipação Latino-Americana**. Passo Fundo: Editora Imed, 2013.

LASMAR, D. P. **O acervo magnético da Comissão Rondon: museu do Índio**. 2º Ed. Rio de Janeiro, 2011.

LEIBGOTT, R. A. **Os Direitos Humanos dos Povos Indígenas: Os Povos Guarani, Kaingang e Charrua e a contínua luta pela garantia de seus direitos**. Relatório Azul da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa. 2011.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. 15. Ed. Ver. Atual. E ampl.- São Paulo: Saraiva, 2011.

LOPES, I. M. R. S. **Revista Brasileira de ginecologia e obstetrícia**. Rio de Janeiro: Federação Brasileira das sociedades de ginecologia e obstetrícia, v. 26, nº 2, mar. 2004.

MAGGIO, V. P. R. **Infanticídio e a morte culposa do recém-nascido**. Campinas, SP: Editora Millennium, 2004.

MALDONADO, M. T. **Os construtores da Paz: Caminhos da prevenção da violência**. 3º ed. São Paulo: Moderna, 2012.

MANIGLIA, E. **As Interfaces do direito agrário e dos direitos humanos e a segurança alimentar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MASON, A. **O surgimento da era moderna**. Rio de Janeiro: Reader'sDigest, 2003.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MIRABETE, J. F. **Código Penal Interpretado**. 4, ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MORAES, A. D. **Direito Constitucional**. 27 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NALINI, J. R. **Filosofia e ética jurídica**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

REDIN, G. **Direito à autodeterminação dos povos e desenvolvimento: uma análise a partir das relações internacionais**. Passo Fundo: Méritos, IMED, 2006. 166 p.

RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Comissão de cidadania e Direitos Humanos. Relatório Azul 2011: garantias e violações dos direitos humanos** Porto Alegre, 2011.

SILVA, L. P. **O estado puerperal e suas intersecções com a bioética**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RODRIGUES. G. C. **O dilema da maternidade**. São Paulo: Annablume, 2008.

ROSENFELD, D. L. **Voz pela vida**. 2009. Disponível em: <<http://vozpela vida.blogspot.com.br/>> artigo publicado na URGS, na edição de 05/01/2009 do Jornal o Estado de São Paulo, p. 12. Acesso em maio de 2014.

SILVA, P. et al. **Vocabulário jurídico conciso**. 1. Ed.- Rio de Janeiro: Forense, 2008.

SOUZA, R. **Infanticídio indígena no Brasil: A tragédia silenciada**. Saint Gabriel Communications International, dos EUA. Disponível em: <http://saintgabriel-international.com/downloads/infanticidio%20ebook.htm>. Acesso em maio de 2014.

SOUZA F.C. F. M. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. 1ª Ed. Curitiba: Juruá, 2009.

POLÊMICA SOBRE INFANTICÍDIO INDÍGENA MISTURA LEIS, VALORES CULTURAIS E SAÚDE PÚBLICA. Uol notícias. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/brasil/2009/04/16/ult5772u3629.jhtm>. *Acesso em maio de 2014.*

- **PSICOLOGIA CLÍNICA. Infanticídio**. Vol. 20. n. 2. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:
- *Print version* ISSN 0103-5665 Psicol. clin. vol.20 no.2 Rio de Janeiro 2008 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000200015>. Acesso em maio de 2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL. **Habeas corpus. infanticídio**. RS, 2014. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Infantic%C3%ADdio%20julgados> Acesso em jun de 2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL. **Recurso em sentido estrito. Crimes contra a vida. Infanticídio.** RS, 2014. Disponível em: [http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Infantic%C3%ADdio julgados](http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Infantic%C3%ADdio%20julgados) Acesso em jun de 2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Infanticídio.** SP, 2014. Disponível em: [http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Infantic%C3%ADdio julgados](http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=Infantic%C3%ADdio%20julgados) Acesso em jun de 2014.

VIOLA, S. E. A. PIRES, T. V. **Nilce Azevedo Cardoso: Relembrar é preciso.** Comissão de cidadania e Direitos Humanos. Relatório Azul 2011: garantias e violações dos direitos humanos. Porto Alegre, 2011.

WOLF, D. **Cultura (viva) guarani.** Zero Hora. Porto Alegre, 19 de abr. 2014. Editoriais, p. 12.

8. NORTHERN ARAPAHO IMMERSION PRESCHOOLS: PARENTAL OPINIONS OF CULTURE AND LANGUAGE MAINTENANCE

Katharine L. Brown

Abstract

This study investigates the Northern Arapaho Tribe's maintenance of culture and language through two immersion preschools that conduct all lessons entirely in Arapaho. A comparison was made between parents' perspectives of the immersion/non-immersion preschool(s) on the Wind River Indian Reservation in Wyoming. This study determined there is a conditional demand for the extension of immersion education programs beyond preschool levels to counter endangerment of Arapaho language and culture. Results indicate that parents are supportive of their children participating in immersion education, though non-immersion parents aren't confident in the immersion preschools currently available. Parents' primary concerns to be addressed are accreditation, establishment of rules and regulations, and knowledgeable, trained/certified teachers. However, there is support of expansion of the immersion program to develop fluency in immersion students. Research directed by Professor J. Andrew Cowell

Key words: American Indian, Language Revitalization, Immersion Education

Introduction

“There are 210 different indigenous languages still spoken by American Indians and Alaska Natives in the United States and Canada,” (Reyhner 2000) of the 750 spoken before the arrival of colonization (De Korne 2010). The death or extinction of these languages that have thus disappeared along with the beginning of colonialism to the Americas was produced by various social, biological and economic factors destroying the vitality of these Indigenous tongues. Further, “only 35 of the remaining languages in the United States and Canada are still being spoken by children,” (Reyhner 2000), meaning that the remaining 175 languages are dying. The enduring Indigenous tongues of these two nations have been struck by massive reduction in populations of their respective Tribes (Archambeault 2003, Reyhner 2000), been brutalized by Indian Boarding Schools (Greymorning 1997, Reyhner 2000), and are threatened by the constant pressures of majority (colonial) language and culture (De Korne 2010). These factors have led to the remaining indigenous tongues of North America to become subject to language endangerment.

Approximately 95% of Indigenous children attend English-only public schools, (Aguilera & LeCompte 2007, De Korne 2010) an issue that is disparaging Native identities and practices within indigenous cultures. Individuals belonging to culturally distinct groups that find themselves

in pluricultural settings often struggle to maintain their own respective identities, languages, and cultures (Pavlenko 2004). The Northern Arapaho, many of who reside on the Wind River Indian Reservation of Wyoming, face such a struggle, as there are many obstacles obstructing the maintenance of their ancestral tongue and culture. The Arapaho language has been named one of the endangered Indigenous tongues that are presently confined within the boundaries of what is now known as the United States of America. In this case, Arapaho is endangered as there is a generational gap in speakers, meaning that the only generation with fluency is the eldest population, leaving parents unable to transmit the language to their children. In response to the risk of the death of the Arapaho language, the Tribe developed two immersion preschool education programs in the early 90's (Greymorning 1997). School-based programs have become a common approach to revitalize and maintain endangered languages in the US (De Korne 2010).

The US government has introduced policies that are intended to address language endangerment faced by Indigenous tongues, as well as provide a means for their revitalization via education (De Korne 2010). These policies include the US Native American Languages Act (1990, 1992) and the Esther Martinez Native American Languages Preservation Act (1996). General school programs are not sufficient to produce fluent Indigenous language speakers and thus are unable to effectively counter language endangerment (De Korne 2010). Thus, utilizing such policies is crucial to the success and creation of immersion education programs in Indigenous communities facing language and culture endangerment. However, these policies' support of Indigenous language learning isn't enough; inclusion of immersion education and community control of the education process is crucial for Indigenous language education (ILE) success (De Korne 2010). The State of Wyoming doesn't explicitly provide such support, though it doesn't overtly constrain ILE and community participation. However, Wyoming reserves the right to certify Indigenous language teachers without the support or endorsement of the Tribe (De Korne 2010), hindering community control.

De Korne defines immersion education broadly, as "approaches to language instruction that prioritize contextual and communicative education, maximize the learner's exposure to language use, and treat language as a medium of education, rather than the object of education," (2010: 118). Immersion in the Northern Arapaho community is intended to be full-immersion, meaning that the entire school day is conducted in Arapaho, with an emphasis on exclusion of the dominant language, English, within the classrooms. This is closest to what is known as the

language nest immersion model, meaning that the “Indigenous language is considered the student’s first language, and children converse and study in that language every day and all day,” (Aguilera & LeCompte 2007: 17). The two Arapaho immersion schools exist on opposing sides of the Wind River Indian Reservation, and are separated by approximately 30 miles. The first school is conducted in a one-room facility, with three Elders teaching three separate classes of approximately five students each; thus, the student-teacher ratio is rather low. The second school is conducted in a larger facility, with two to four classrooms depending on enrollment. Each class is divided primarily by age and skill level, with two Elders working as co-teachers; often, one fluent elder is paired with one non-fluent teacher who is supposed to know and be improving on their Arapaho. Each classroom holds approximately 10 students, again with a low, 5:1 student-teacher ratio.

The primary objectives of this research project are as follows: 1. To draw a comparison between Northern Arapaho parents who choose to send their children to immersion preschools, as well as parents who select non-immersion preschools, and their motivations for doing so. 2. To determine obstacles to and/or worries of Northern Arapaho parents related to the immersion schooling currently available, as well as the prospect of immersion education beyond the current preschool level. 3. To gauge the perceived effectiveness of the existing immersion preschools in maintaining Arapaho culture and language. 4. To identify the benefits and downfalls of immersion education for students, families and the Tribe as a whole. Expansion of the programs beyond the preschool level is ideal, as students will have more opportunities to establish fluency in the mother tongue (Aguilera & LeCompte 2007, Greymorning 1997). This study will be utilized by the education system of the Wind River Reservation to alter, expand, or maintain the current immersion programs.

To provide further contextualization, as well as a more complete picture of perspectives of community members surrounding Arapaho language and culture, several transcripts of Arapaho Elders discussing Native education, language and culture are summarized in this paper. The purpose is to provide the opinions of those members of the Tribe who still retain the Arapaho language, and those who are most knowledgeable about Arapaho traditions and culture. As this study is limited primarily to the parental generation of the Tribe, the Elders can offer the voice of the eldest generation of the Tribe. This is valuable as many Elders witnessed the language shift that transpired on the Reservation, which produced the current generational gap in speakers and

the subsequent endangerment of Arapaho. Further, Elder participation in immersion education is central to its success, as they are the only remaining fluent speakers of the Arapaho language.

The purpose of this study is to identify if a demand exists among the parental population on the Reservation for the expansion of existing preschool immersion education programs beyond the preschool level, as immersion education programs are particularly effective in maintaining/revitalizing endangered languages (Aguilera & LeCompte 2007, Greymorning 1997, De Korne 2007). This research project will obtain information from parents of preschool-age students of the Arapaho Tribe related to the feasibility of and issues facing the expansion of immersion programs beyond the preschool education level. The third school included in this study is a non-immersion preschool, with the intention of inclusion of more diverse perspectives of the Northern Arapaho community in the data. The names of all three preschools are being withheld from the study for the purposes of anonymity.

Methods

This qualitative research study was designed to be conducted in two separate phases. The primary motivation for the two-phase approach was to ensure that parents were in fact making an intentional decision when choosing to send their child to the immersion or non-immersion preschools; if it were the case that parents were simply sending their children to the schools due to convenience and/or in place of daycare, then the direction of the follow-up interviews would have need to shift in Phase Two of the study. This method proved to be highly useful, as unanticipated issues with data collection were found in Phase One before the initiation of the Phase Two. The data collected is presented anonymously to protect participants' identities, as well as to encourage participants to offer their most genuine opinions for the sake of preserving the accuracy of data collected.

Phase One was the preliminary survey portion of the study, with the intention of randomly surveying ten parents from each of the immersion preschools, as well as one non-immersion preschool for a total of thirty participants. The non-immersion preschool was included for the purpose of comparison. To qualify to be involved in this portion of the study, all participants had to be of Northern Arapaho descent, over the age of 18, currently living on the Wind River Indian Reservation, and a primary care giver of at least one student at one of the three schools included in the study. The specification of being a primary care giver (e.g. legal guardian, grandparent, etc.),

rather than requiring participants to be biological parents of the students, was important as many Northern Arapaho children are not raised in a nuclear family setting. The survey consisted of twenty short-answer questions, relating to why parents selected the (non-)immersion school for their child, the importance they place on Arapaho language and culture, the possibility of expansion, their recommendations for and issues with the current programs, and the potential expansion process. All participants were compensated \$5 after completion of the survey.

The second phase of the project was the follow-up interview portion of the study, which was intended to include 15 of the 30 participants involved in Phase One, or five parents from each of the three preschools respectively. Participants in Phase Two were planned to be selected based on their responses in the survey administered in Phase One. The interview guide was semi-structured, including 33 questions related to their commitment to and involvement with the Tribe, their perceptions of the (importance of) Arapaho language and culture, as well as a portion of the questions included in the Phase One survey to allow for more in-depth responses. Interviews were conducted in a location chosen by the participants and were not recorded in order to improve dialogue between the interviewee and interviewer, as well as to comply with IRB standards.

The intended research design was found to be impractical once the study was initiated on the Reservation, due largely to factors outside the control of the study. These factors included lack of completed files for students' families' contact information, students being bussed to school, and low enrollment in the immersion schools. As such, the Phase One surveys were not completed by a random population, but instead were administered as a convenience sample. At one of the immersion preschools, which had a total of 14 students, the majority of students were brought to the school by bus. This meant that interaction with parents was impractical due to time constraints, so surveys were sent home and returned by the students via bus. The second immersion school, with an enrollment of approximately 22 students, uses a combination of busing and parent drop-off. Surveys were sent home with students, and some surveys were also collected on-site as parents dropped their children off at the beginning of the school day. The third and final school, the non-immersion preschool, has no busing system so all surveys were collected as parents dropped-off or picked-up their students.

Due to the issues of distribution and collection of completed surveys, the intended 30 surveys were unfortunately not collected. However, 27 surveys from 26 different parents/primary caregivers were collected by the end of the study. This created a pool of participants to choose

from for Phase Two of the study, though several parents indicated on their surveys that they would not be willing to meet for a follow-up interview. Thus, only ten interviews were conducted in Phase Two instead of the planned 15, five of which were with parents from the non-immersion preschool, two from the first immersion preschool, and three from the second immersion preschool.

Data analysis was conducted on both sets of data collected in Phase One and Phase Two using open, axial, and selective coding methods. Also, many of the findings included in the discussion section of this paper originated from contradictions in participant's responses on the surveys of Phase One and/or in interviews during Phase Two. This was deemed a useful method, as contradictions draw out competing priorities and values within the community.

Review of the Literature

The discussion of language and culture revitalization and maintenance center on colonization, power dynamics and hierarchies, identity negotiation, and education, as demonstrated by the literature referenced by this study.

Colonization

The legacy and perpetuation of colonialism in the Americas is felt throughout Indian Country, and (threat of) language loss. Anderson (1998), Archambeault (2003), Carbaugh (1996), De Korne (2010), Glatzmair (2000), Reyher (2000), Van Broekhoven (2006), Whitright-Falcon (2004) discuss the roots of language loss and their relationship to colonialism in what is now known as North America. The introduction of white colonizers and tactics utilized to disempower Indigenous peoples via attacks on their respective cultures and languages was the beginning of the risk of extinction and language loss on the scale we see today. Van Broekhoven (2006) argues that Indigenous people are marginalized politically, socially and economically in their own homelands, which reinforces discrimination and racist attitudes toward Indigenous groups. Permeation of colonization into historical and present day existences of American Indian people Anderson (1998) argues that colonization's contribution to the Northern Arapaho's shift from Arapaho to English impacts Tribal member's perspectives on identity, economic factors, political conditions, life experience and age.

Power Dynamics and Hierarchy

Further, as colonization is a process in which power dynamics shift to favor the colonizers over those being colonized, the introduction of hierarchies complicates the ability of Indigenous communities to sustain and protect their cultural and lingual existences. Anderson (1998), Archambeault (2003), and Pavlenko (2004) address the role of disparate power and its correlation with language loss. In the case of colonization of what is now referred to as North America, Indigenous communities experienced violence, oppression, and abuse for practicing their cultures and speaking their mother tongues; this is something seen historically and in present day. Archambeault (2003) describes how today's U.S. policies and actions "enslave the eagle spirit of Indian Peoples," (2003: 3) relative to historical practices and the criminal legal system today; Anderson (1998) discusses the shift from use of one's lingual heritage shift has impact on perspectives, namely identity, economic factors, political conditions, life experience and age; there is little areas of one's existence and Tribal existence more broadly not touched by (threat of) language loss. Anderson acknowledges the conscious processes that occur during language shifts, and their ability to empower their speakers respectively; ceasing to speak heritage languages and/or refusal to pass language on to younger generations can actually be a tactic to make youth safer from (threats of) violence for speaking their heritage language.

Identity and Identity Negotiation

Imposition of hierarchy and unequal dynamics of power disrupts traditional and cultural formation of identity for Indigenous peoples (Anderson (1998), Archambeault (2003), Carbaugh (1996), Cowell (2007), Glatzmair (2000), Pavlenko (2004), Van Broekhoven (2006)). Archambeault argues that identities of Indigenous groups found in the United States are further harmed as a result of obfuscating tribal identities under the umbrella term 'Native American,' as well as establishing hierarchies within tribal culture via labels granted by the government. Similarly, Pavlenko (2004) argues that the shaping of an identity is an on-going process of self-identification and internalization of identification imposed on an individual by others and systems such as the above hierarchy or those that result of a society's politics, history, and economics. Essentially, the hierarchies that a born out of colonialism result in both external and internalized oppression. Additional, in respect to language loss specifically and its connection to identity

construction, Cowell (2007) highlights the importance of language in maintaining a culturally traditional identity, both individually and for a Tribe as a whole.

To further complicate identity formation within American Indian communities, Carbaugh (1996) discusses dueling identities, and how American Indians must learn to navigate multiple and/or conflicting identities successfully to survive in the US. According to Carbaugh, when two identities come in contact, one is usually more dominant and more highly regarded by the individual, another symptom and consequence of colonization and hierarchy. Essentially, Tribes and their community members that form them are put in a position where they must make efforts develop a means by which their dueling identities (namely their traditional identity and an identity associated with the western, colonized world) will conflict less and develop common ground. Glatzmair (2000) echoes these complexities, and investigates how American Indians construct and describe their own cultural identities. Due to historical oppression, the role of the US government in assigning identity based on blood quantum, whether or not individuals live in reservation or urban settings, and the subsequent tension within and amongst American Indian Tribes, American Indians have an enormous amount of work to do should their goal be to maintain identity connected to their traditional cultures. Further, spirituality and symbols of identity are both crucial to identity formation, and they are often misunderstood by the outside white world. As such, Glatzmair argues that American Indian identities must be dynamic, as they are influenced by history, politics, traditions, rituals, etc... Both labeling processes and self-identification are key in shaping identities, though labeling offers the risk of ascription of stereotypes.

Van Broekhoven (2006) also aims to answer the question of how to rebuild identities of the Indigenous peoples to the Americas after colonialism, and searches for the answer considering that these peoples' colonizers have not left and are still running their countries and subjugating them to their power, described by Van Broekhoven as internal colonialism. She stipulates that knowledge and awareness of historical and present colonization are crucial in establishing strong Indigenous identities. These identities are key to Indigenous survival, as they motivate these peoples to become actors of social change to overcome the obstacles created by colonialism; a primary goal is to become autonomous in practice, not just by law. Van Broekhoven states that political mobilization can be a means to empower identities on a collective level, as members of these groups will no longer be victims in 'faceless masses,' and will begin the process of overthrowing the hardships enforced by colonialism (both in a historical sense, and the present

sense, or what Van Broekhoven refers to as internal colonialism). The hope is that this process will produce the ability to rebuild selves as determined by the group themselves, and in a manner that will enable Indigenous groups to face the future successfully.

Pavlenko (2004) utilizes critical poststructuralism (which identifies conflicts in ideologies surround identity and language in multilingual settings), to determine influential factors that shape the negotiation process of identity shaping in a multicultural setting. Identities are a combination of imposition, assumption of the imposition, and negotiation of one's own identity introspectively. Pavlenko defines identity as "social, discursive, and narrative options, offered by a particular society in a specific time and place to which individuals and groups of individuals appeal to an attempt to self-name, to self-characterize and to claim social spaces and social prerogatives," (2004: 19); language is the prominent manner of self and imposed identification. Those of a dominant ethnic group or speakers of dominant languages can utilize language as a form of social control over speakers of minority languages. For example, language and literacy can be used as a marginalizing and disempowering tool. The "negotiation of identities in multilingual settings frequently occurs in encounters where relations of power are unequal," and "such encounters are profoundly influenced by the social, cultural, political and historical settings in which they occur," (2004: vii). A language can demarcate its speakers in many forms, be that by ethnic or cultural identity, or even as "a form of symbolic capital or as a means of social control, and yet in others these multiple roles may be interconnected," or even clash (2004: 2). Pavlenko provided a framework that challenges the monolingual paradigm for the sake of maintaining lingual and cultural distinctness amidst dominate culture and language.

Anderson (1998), however, acknowledges the conscious processes that occur during language shifts, and their ability to empower their speakers respectively; this view point is largely ignored by previous studies. Anderson argues that the Northern Arapaho's shift to English on their reservation doesn't indicate assimilation or acceptance of the white culture, as what Anderson calls 'Reservation Arapaho English' is what is in fact spoken there; a shift to 'white' English is what is needed to signify a shift to acculturation overall. In fact, this English is actually an expression of "cultural or ethnic identity" separating this group from national society. Also, identity is most visible relative to social ties with family, peers, community and the Tribe over Reservation English.

Education as a Tool to Self Advocacy

With all the harm, marginalization, and oppression exacted against American Indian communities, education stands as a strong response to challenge colonialism, hierarchy, and disruption in identity formation within Indian Country. In particular, the use of heritage languages in educational settings for American Indian communities is particularly effective in promotion of healthy identity construction for youth and their communities at large (Aguilera & LeCompte (2007), Archambeault (2003), Cowell (2007), Greymorning (1997), Reyhner (2000), Strong (2010), Van Broekhoven (2006), Whitright-Falcon (2004)). Archambeault (2003) also claims that cultural revitalizations coupled with movements toward tribal education is working towards overcoming the above oppressions and regenerating pride in Native American identities. Strong (2010) expands the discussion of education as a means to healing the aforementioned ills as inclusion of education to revitalize and/or maintain traditional cultures and languages can also increase control of tribal governments. This shift is valuable because it is empowering and more aligned with 'indigenous preference;' educational spaces can serve as a meeting place between Indigenous communities and the outside world. Van Broekhoven's agrees, as education led by Tribes can increase knowledge of obstacles faced by Native populations, while describing potential for developing empowered identities that can lead to self-advocacy by American Indian Tribes themselves. Reyhner (2000) advocates for the significance of as well as the resources for revitalization of Indigenous languages, primarily by means of education. He cites the seriousness of the situation of endangerment and Indigenous languages of the US, and the need to address the rapid language loss that is taking place.

Henze & Davis (2008) examine the role of language education in authentic Indigenous identities. Viewing language, as a right and resource are popular amongst revitalization supporters. The authors site the danger of sole reliance upon education as means to maintain culture and language, and stresses the necessity of intergenerational interaction to transmit language outside of schools. That being said, it also becomes apparent that inclusion of intergenerational contact leads to the need to recognize the intersection of language and culture with politics and economics, as well as education. Further, the recent Declaration of the Rights of Indigenous Peoples from the U.N. has introduced the idea of language as an intellectual property right, particularly under the social justice perspective relative to culture and language revitalization.

De Korne (2010) examines different policy models related to Indigenous language education (ILE) with the goal of maintaining and revitalizing Indigenous languages. Immersion education and community control of education were found to be two of the most crucial factors in ILE success. The study investigates restrictive and supportive policy throughout the US and Canada as it relates to ILE, and illustrates policy impacts with various examples from communities within the region. Levels of support vary, and some ILE policy can actually be used to reinforce and/or strengthen community control and immersion education. This work provided information about policies in the US related to immersion education to be considered by the Arapaho Tribe, and provided information about the potential for political advocacy from the community itself. Whwright-Falcon (2004) discusses the advantages of preservation and revitalization of Indigenous languages by means of education; these advantages are not only limited to the maintenance of Indigenous culture and language, but also improved academic achievement of students. Whwright-Falcon argues that inclusion of particular approaches to education and a balance between heritage and modernity can produce Indigenous students who are able to effectively navigate the modern world from within their ancestral culture and language. These kinds of students and Indigenous peoples are crucial in countering endangerment and language/culture loss faced by Indigenous groups of the US.

Aguilera & LeCompte (2007) studies three Indigenous communities' immersion models that are working to revitalize and/or preserve their respective language. They found that all of the immersion models discussed in the study were effective in maintaining Native languages, though total immersion was found to be most effective. Also, knowledge of a Native language at times benefitted, though never inhibited, immersion students' learning abilities. This source offered concrete evidence of the benefits of immersion education, while also validating many of the concerns reported by participants in this study in regards to (expansion of) immersion education within the Arapaho community. Henze & Davis (2008) argue that parents, teachers and community members must all be a united front as to what portions of language and culture they want to inculcate their children with. Issues of identity and authenticity arise when language values are enacted through education, as it requires prioritizing some version of culture over others (traditional, modern, etc...). Henze & Davis provide a strong argument for the value of immersion education, as well as for the potential benefits of immersion expansion.

Greymorning (1997) discusses the issues of culture and language revitalization specific to Native cultures, and more specifically, within the Northern Arapaho Tribe. The advantage of immersion education is that language acquisition takes place primarily in early childhood, meaning teaching Arapaho children in your childhood will overcome the risk of language loss and development of the capability to pass language on to future generations. The method of instruction coupled with the amount of time spent teaching Arapaho during the school day positively predicts the students' success in learning the language. The eventual implementation of an immersion preschool was seen, with the goal of language acquisition and fluency occurring during preschool. A shift was intended to be made later to a focus of language maintenance in the higher education levels. It was determined that it is critical to understand the process of language acquisition and to teach students how to use the language dynamically, rather than just learning key phrases.

Cowell (2007) highlights the importance of language in maintaining a culturally traditional identity, and describes how immersion schools created within the community, as well as materials developed for the schools manage to uphold Arapaho identities in the students who consume the materials, as well as the Tribe as a whole. He also states that the inclusion of elders as well as the Arapaho language in educational settings offer the ability to teach youth how to negotiate their identities, as elders are a middle-ground from which the students can draw (2007: 208). Cowell (2007) goes on to discuss the role of contemporary bilingual (Arapaho-English) curricular materials in the context of the Wind River Indian Reservation of the Northern Arapaho Tribe. The locally produced materials are advantageous in several ways. First, they avoid "socialization to 'white, middle-class' literacy" (2007: 197), which more mainstream education often fosters, maintains ideologies unique to the Tribe, and supports Arapaho identities; better yet, they can serve as a tool to fight assimilation to white culture. Second, they unite the younger and older generations, as the materials are authored by elders who often serve as teachers of the youth. Third, they maintain the traditional practice of storytelling, as they are examples of performance unique to Arapaho culture; the individualistic, temporary nature of the booklets provide school materials that are relevant to current issues, providing a space for negotiation, critique and dialogue to redefine societal practices. Fourth, they insulate the Tribe from the outside world, as social issues are discussed in an Arapaho context and means for solutions are within the hands of the Tribe.

Arapaho Elder's Perspectives of Arapaho Language and Culture

As the Elder population of the Arapaho Tribe is regarded with the utmost respect due to their vast knowledge of the Arapaho language, culture and ancestors, their perspectives on the current situation faced by the Tribe is central to addressing issues at hand with immersion education. Further, their unique ability to speak the Arapaho language fluently places them as the only viable teachers within an immersion setting. Thus, their participation and support of the immersion programs currently and in the potential for expansion of the immersion programs on the Reservation are key to immersion success. Their perspective can also identify various issues that were not addressed or fully elucidated by participants in the study. All information is drawn from various transcripts from the Center for the Study of Indigenous Languages of the West. All quotations included below from the transcripts are translations from the original Arapaho.

The first theme that emerged from the 8 transcripts examined was the Elders' negative perception of the younger generations' interest in Arapaho tradition and way of life, as well as the youth's lack of respect for their heritage. Several comments in transcript 68b claim that "this young generation doesn't respect anything," and further that, "these young people, it's like they don't even bother to think about this," (meaning language, culture, loss of traditional knowledge, etc.). The discussion of the younger generation's lack of knowledge includes misconduct in ceremonies, inability to produce traditional medicines, etc. Further, lack of knowledge of the younger generations is pointed to as a cause for the dying of culture and language; the elders in 68d discuss this loss as 'disappearing' or 'dying' of values and the 'dragging' of the language.

Elders were also extremely critical of the younger generation's assimilation to the English-speaking world, pointing to such assimilation as the cause of their lack of knowledge of the language (68c, 68e, 34c, 44c, 44d, 44e); one Elder remarks that, "it's like they just live, they follow the white person, how he lives," (68c). This includes speaking the English language monolingually, diverting from eating traditional foods, and singing songs from the non-Native world. Abhorrence is also expressed by the Elders in regards to the imitation of other subcultures from the non-Native world. However, the Elders point out that the lack of knowledge of the youth is largely due to the fact that "their parents do not speak Arapaho," (68c). Further, some Elders recognize the lack of effort and even cases of assimilation by some within their own generation, one speaker saying "the Arapahos are pitiful," (44a).

Second, the Elders recognize their critical role in maintaining the language, as they are the lone generation that still has knowledge of Arapaho, and thus “are keeping the language alive in [their] minds,” (68d, 68e). Many acknowledge their unique ability to transmit the language in order to maintain/revitalize Arapaho, and have thus come to the conclusion that fluency should be the only qualification necessary for them to be teachers. However, literacy is generally the standard for certification, and few Elders can fluently speak, read and write Arapaho. Therefore, fluent speakers who are necessary for the effectiveness of immersion education are unable to become certified and meet accreditation standards (44b, 44c). This calls the Arapaho value of respect for Elders into conflict with educational standards that are expected to be met by the immersion schools, particularly if expansion is to take place. One Elder remarked that, “These who really know this language, they are not seen/recognized as true [experts],” (44b).

Next, problems with approaches to teaching the language were noted by the Elders. First, there was mention of the need to develop new materials for older students. The commonly used Greymorning Method, which utilizes pictures and captions of the subjects of the pictures in Arapaho to teach students the language, doesn’t enable students to gain conversational, functional, and/or everyday usage of the language (44b). This leads to the students getting ‘stuck’ (44c), meaning fluency is never gained. One Elder states that, “they start to know the Arapaho language,” (44c) but never fully know it without conversational capabilities. Second, many mention a lack of curriculum and structure; this included statements about teachers discussing whichever topic they so choose with their students, as well as allowing children to play outside during class time. Further, an Elder teacher admitted to not adhering to the Arapaho-only requirement within the immersion schools (34c), which is crucial in enabling the rapid language gain of students.

More positively, many speakers in the transcripts demonstrate approval of teaching of Arapaho, as well as hope for improvement of the situation of language endangerment faced by the Arapaho Tribe (68e). One Elder states, “and this is good, the other ones who are teaching,” (68e), as teaching is opening up the opportunity to revitalize the Arapaho language. Further, several Elders discuss hearing students at the immersions schools demonstrating acquisition of the Arapaho language, one saying that “they are catching on to Arapaho,” (34d). Another benefit noted is the fact that the Elders are seeing increased respect, learning of Arapaho values, etc. by immersion students (34e, 44b). These benefits, along with the growing comprehension of the Arapaho language of immersion students has given the Elders hope for the language, despite

comments made about it ‘dying’ and ‘dragging’ as mentioned above. One Elder states, “we will stand this Arapaho language back up,” (34e).

Results:

Due to the definition of parents as primary caregivers, there are various relationships between participants and their students. Phase one included five fathers (2 non-immersion), 11 mothers (5 non-immersion), three aunts (all immersion), six grandmothers (2 non-immersion), one legal guardian (immersion) and one brother (non-immersion). Ages of respondents ranged from 19 to 62 years of age. The average age of immersion parents was 38.3 years of age, while the non-immersion parent population was slightly younger at 31.1 years of age. The first immersion preschool had seven participants in Phase One, while the second had nine for a total of 17 immersion surveys, as one participant filled out a survey for both of her immersion students. The non-immersion preschool had a total of ten participants in the study.

Phase One Surveys: Immersion

A great deal of overlap was found in the responses of both parent populations of the two immersion preschools. All parents claimed to have intentionally chosen the immersion education programs. Their most common motivation for choosing the immersion programs over non-immersion programs was the opportunity for students to learn Arapaho language and/or culture. Twelve of the 16 immersion parents chose the immersion programs for their children to learn Arapaho, and seven of the 16 chose the programs for their children to become knowledgeable about Arapaho culture. Two respondents cited the poor quality of public schools teaching Arapaho language and culture, while one discussed the value of parent/community involvement in the programs, and another valued their child learning from Elders of the Tribe.

The most common benefits of the immersion programs given by the participants were learning to speak and/or read and write Arapaho, greater knowledge of cultural practices and traditions, learning respect and other Arapaho values, Elder teachers who are most knowledgeable about the Tribe, small classes, and strengthening of students’ Indian/Native identities. Twelve of the parents argued the schools were central to maintenance and revitalization of the Arapaho language and culture, and further that they were crucial to ensuring the Tribe’s way of life being

preserved for future generations. Several also saw their role as fundamental to strengthening the youths' identities as Arapaho people, and thus ensuring the Tribe's cultural and lingual survival. Nine of the 16 parents cited the importance of the preschools to be attributed to the heightened ability of language acquisition at a young age, and the potential for students at the immersion schools to teach others in their family, as well as pass on the knowledge gained in the immersion programs to future Arapaho generations.

All 16 parents said they would like to see the immersion programs expand beyond the preschool level, though their reasons of support varied. Fluency was the most common response, with 12 parents hoping for their child to build on what they have gained so far at the preschool level until they have achieved fluency in Arapaho. 4 others saw the immersion preschools as an opportunity to strengthen Arapaho identities and pride in the students' Arapaho heritage. Several of the parents did mention they would require the expansion of the immersion programs to be accredited, as well as teachers to be certified and capable of educating their children at appropriate levels for their age; students falling behind academically was a concern for these participants.

Further apprehensions of parents, as well as obstacles foreseen by participants, related to the expansion of immersion progress were primarily about accreditation, availability of knowledgeable/fluent teachers, lack of funding, lack of necessary/quality educational materials, adequate facilities, lack of community support/involvement, lack of structure (e.g. curriculum, rules & regulations, etc.), and gaining support of the Tribal Council. Of the above list, accreditation, capable teachers, and funding were the most common concerns of the immersion parents. Recommendations parents offered to aid in the success of the programs, currently or post-expansion, were most commonly: educating the Tribe about the value of immersion education, language and culture, informing the community about the availability of immersion education, and unifying the Tribe as well as the faculty and staff running the immersion programs.

Phase One Surveys: Non-Immersion

The non-immersion participants' also made an intentional selection of the non-immersion preschool, though motivations for choosing the non-immersion preschool over the immersion preschools were extremely different from the immersion parents' motivations reported above. The most common motivations for choosing the non-immersion preschool was because they felt their child was safest in the non-immersion preschool, convenience for working parents, the school's

reliability, and for the purpose of free daycare. However, three parents chose the non-immersion preschool over the immersion programs as they are accredited, are run by certified/trained staff, and are more likely to prepare their child for elementary level education. Those who discussed better educational preparation in a non-immersion setting attributed their opinion to the fact that the language of instruction, English, is their child's mother tongue.

In contrast to the immersion parents' responses, the non-immersion participants were much less sure of their ability to support the expansion of immersion education, particularly in its current state. Only two parents said they would support expansion, four said they would not support expansion, and the rest were either unsure or were open to the possibility of expansion if particular conditions were satisfied. These conditions included the immersion schools offering quality education, becoming accredited, ensuring the schools were reliable and consistent (e.g. adhering to the schedule of days the schools are required to be opened), more regulations and the installation of a definite curriculum.

As far as concerns surrounding expansion, non-immersion parents echoed worries similar to those of the immersion parents. The primary concerns were lack of funding, accreditation, and the lack of trained, responsible teachers. Concerns related to immersion education are primarily due to fear of participants that their children will fall behind academically, or due to equating unaccredited schools with low academic quality. Recommendations parents offered to aid in the success of the programs, currently or post-expansion, were most commonly: employing reliable/certified staff, increased stability/structure of the programs, and better supervision and oversight.

All participants agreed that it is important to continue practicing Arapaho culture, as well as speaking the language. The most common reasons were to continue the Arapaho way of life (meaning some combination of language, culture, traditions, etc.), to carry out ceremonies in the Arapaho language correctly, and to maintain and strengthen the Tribe and its' members identity as Natives. Also, 24 of 26 participants said they value the immersion education program on the Reservation, as it maintains and preserves the Arapaho language and culture for present and future generations, while also strengthening identities of the students and/or the Tribe as a whole.

Phase Two: Interviews

From the 26 participants in Phase One, 10 were interviewed in Phase Two. Five participants were selected from the non-immersion school and five from the immersion schools. Two fathers (one immersion and one non-immersion), three mothers (one immersion and two non-immersion), four grandmothers (2 immersion and 2 non-immersion) and one legal guardian (immersion) were interviewed.

When parents were asked in this phase of the study for a second time about their motivations for choosing the immersion schools, they were generally consistent with the two trends found in Phase One; immersion parents valuing the opportunity for their children to learn Arapaho language and culture, and non-immersion parents valuing the convenience, reliability and safety provided by the non-immersion school. All immersion parents echoed their first response of being pro-expansion of the immersion programs, while all non-immersion parents said they were unsure of their support, putting forth similar conditions that needed to be met before expansion took place.

When asked about the level and type of expansion desired by parents, answers varied. Four parents said it would be best to make immersion education available through elementary grades, saying that fluency could be established by the end of elementary education. Three said that they would like to see more available slots for other Arapaho children to participate in the immersion preschools, while one participant also said immersion education should be available to all of the Tribe. One sought for immersion educations starting ages 0-5 for working parents, also saying fluency would be established more quickly with this approach.

Many of the negative claims made about the current immersion preschools were directed at one of the schools in particular, which is fairly disorganized and well-known for its unreliability and lack of supervision of students. Eight of the 10 parents interviewed made this distinction; those who were initially critical of immersion education before this distinction was made said they were supportive of immersion education in theory, though unsupportive of how the immersion educational approach has been put into practice at this particular school. With this distinction made, all participants in Phase One were supportive of expansion and immersion education itself.

A major aim of Phase Two was to gauge parents' commitment to and value of Arapaho culture and language. Immersion parents, particularly those from the first immersion school, were much more dedicated to the Arapaho language and culture; this was drawn from immersion

participants generally spending larger amounts of time practicing cultural activities, making greater efforts to learn Arapaho, possessing ceremonial and/or political roles in the Tribe, etc. Non-immersion parents practice and try to learn the Arapaho language less than immersion parents. Also, four out of the five non-immersion parents made a distinction between the Arapaho language and Arapaho culture, meaning that these participants believe that the culture would continue if the language were to die; none of the immersion participants made this distinction. Further, non-immersion parents were more likely to contradict themselves about the value they place on the language and the actions they take. That is to say that non-immersion parents are more likely to claim they place great value on the language, while never having attempted to learn the language themselves or working to counter the language endangerment Arapaho is facing.

Most of the recommendations offered by the participants in Phase Two for the betterment of current immersion programs, as well as for potential expansion, largely aligned with those put forth in Phase One by both (non-)immersion parents. However, additional suggestions included: increased parental/community involvement in immersion education, increased oversight over the programs and how funds are used/distributed, promoting the immersion programs around the Reservation, and unifying the two schools.

Discussion

Much of the information that has been seen as significant in the results of the study is drawn from contradictions seen in the data. Members of the Arapaho Tribe have been educated at least to some degree about the uniqueness of their membership of and identity as a part of a Tribe, as well as the endangerment facing both of these components of the Arapaho way of life. As such, many are also informed about the value and importance of the Arapaho language and culture. However, due to other social and economic forces/constraints, these values are challenging opposing values, priorities and/or interests on an individual and tribal level. Thus, the Phase Two interviews were utilized beyond the surveys to draw out more accurate values and priority systems that the participants' responses and opinions are constrained by to determine conflicting values/priorities of the respondents and the Arapaho community as a whole.

Something to be noted before delving into the study's findings is that most of the data collected in both phases is heavily slanted towards discussion of the second immersion preschool, as the non-immersion preschool is in close proximity to the second immersion preschool. The first

immersion preschool is located on an opposing side of the Reservation, and is largely unknown to the non-immersion participants. As such, the statements made by the non-immersion parents are generally referring to the second immersion preschool rather than immersion education programs in general; this is noted in the results section of Phase Two. The parents at the non-immersion preschool are basing much of their opinions about immersion education solely on what they've seen/heard specifically about the second immersion preschool. The second immersion preschool appears to be far less structured than the first immersion preschool, which has led to much of the negativity surrounding discussion of immersion education with parents of the non-immersion preschool. This is clear as 24 of the 26 participants in Phase One said they valued immersion education due to its capacity to preserve and maintain Arapaho language and culture, as well as reinforce strong Native identities for immersion students and the Tribe. Further, all non-immersion participants in Phase Two were at least moderately supportive of immersion education in theory, and much of their issues were specifically with how the second immersion preschool is run.

One of the major findings established by comparison of the surveys of Phase One to the interviews of Phase Two was that of the motivations of parents to send their children to the immersion or non-immersion preschools; many respondents offered contradicting motivations in Phase One and Phase Two, meaning that their responses were not consistent between the two phases. Many non-immersion parents participating in Phase One had strong negative opinions about immersion education, including their inadequate staff and teachers, lack of rules and regulations, etc. However, many later expressed in their interviews that they simply were either unaware of the immersion education programs being available, or there was some other matter of convenience had produced their decision about their child's education that superseded their value of the language or culture. This contradiction is likely due to a tension between values and priorities, according to the study's methodology in data analysis.

Although socioeconomic status was not observed in this study, it may be economic priorities are producing the contradiction between value of participants' children's education and honoring the participants' heritage. 80% of non-immersion respondents in both Phase One and Phase two were female, often with multiple children to care for; thus, this may have produced the prioritizing of convenience, reliability, and the function of non-immersion program as free daycare over their child's education. As many respondents claimed that their decision of non-immersion over immersion was due to the fact that the second immersion school was rumored to continually

close early and/or for entire days without previous notice. Thus, the non-immersion preschool was an option that would not interfere with participants' work schedules. Thus, the non-immersion preschool is a sounder decision in cases of financial stress. Further, families oriented toward placing priority of economic values over culture/language would be more likely to value their children being educated for the purposes of financial security versus survival of the Arapaho language and culture. This trend may also be tied to the younger demographic of non-immersion participants, as younger generations are perceived by the Elder population to be less informed about and less concerned with the Arapaho language and culture.

Further, the majority of respondents in Phase Two discussed the role of Indian Board Schools negatively impacting their family members. These family members who were subjected to these institutions chose (whether (un)consciously is unknown) to stop transmission of the Arapaho language to the younger generations in their families. Anderson discusses conscious processes that occur in lingual shifts, which may have led to the shift from Arapaho to English that produced the present generational gap in Arapaho speakers. All participants in Phase Two of the study have fluent speakers within their own family, but were never taught themselves; many participants of Phase Two guessed that the Indian Boarding Schools played a significant role in their parents' and care givers' decision to not pass the language on beyond their own generation. Elders also discussed the abuse and impacts of the Boarding Schools in 44e. The Boarding Schools also have led to the argument found amongst non-immersion parents in Phase One that children won't learn English if they're taught in their Native language in early education, which is especially problematic in circumstances of endangered languages such as Arapaho. This is a phenomenon of rejection of culture and language due to scars left by Indian Boarding Schools in Aguilera and LeCompte's (2007) and Greymorning's (1997) studies, and is also noted in Archeambault (2003) as a source of weakened identities in Native American populations. However, immersion education can serve the purpose of not only countering the generational gap in speakers of Arapaho, but can also serve the purpose of (re-)strengthening not only the identities of the immersion students, but the Tribe as a whole (De Korne 2010, Aguilera & LeCompte 2007, Henze & Davis 2008, Archambeault 2003, Cowell 2007, Greymorning 1997. This feature/benefit of immersion education was cited in the responses given by 12 of the respondents, primarily from the immersion population, of Phase One.). "Using a minoritized language as the medium of

instruction is an important way to both maintain language vitality and cultural identity, and increase the socio-political status of the language,” (De Korne 2010: 120).

Glatzmir discusses how historical oppression actively shapes identities in Native American populations (2000). In the case of the Arapaho, oppression has produced weakened identities; Carbough argues that when two identities come in contact, one is usually more dominant and more highly regarded by an individual (1996). It seems likely that immersion can lead to Arapaho becoming the most salient identity for immersion students. Van Broekhoven also stresses the importance of identity, claiming that establishing strong indigenous identities are crucial to the survival of indigenous languages and cultures, as they motivate Natives to become actors of social change to overcome the obstacles created by colonialism (2006). Van Broekhoven also argues strong Native identities can lead to activism which will cause a shift to being autonomous in practice, not just by law. Aguilera & LeCompte’s (2007) and De Korne’s (2010) studies argue that autonomy is crucial to immersion success; as such, immersion schools can not only aid in the process of building these identities, but also utilize the production of strong Native identities that will demand autonomy and foster immersion program success. Further, Pavlenko states that language is the prominent manner of self and imposed identification (2004), and immersion education offer the opportunity for immersion students to assume Arapaho identities by way of gaining knowledge of their ancestral tongue.

Second, as stated previously in the results section, there is a connection between parents’ (non-)immersion decision, and their commitment to Arapaho language/culture. The participants who contradict themselves about the value they place on the Arapaho language and culture are less likely to possess specific roles in the Tribe, attempt to learn the Arapaho language themselves, and spend less time practicing Arapaho culture. This contradiction again appears to be connected to conflicting priorities, as many said they simply lacked the time to contribute to such cultural/lingual endeavors, rather than lacking the desire; constraints on time discussed by participants were primarily childrearing and work related. Further, as participants of this study are primary care givers to at least one child, their time is heavily constrained due to that role regardless of economic stress. This contradiction again was found more prevalently in the non-immersion parent population.

Next, it was found that many participants differentiated between the Arapaho language and Arapaho culture, though they often used the two terms interchangeably. This differentiation is

primarily measured by what participants claim will and will not be lost if the language dies. By and large, those who are the most committed to maintaining Arapaho language and culture are also those who chose to support immersion education by admitting their children to the programs. Thus, the immersion participants in both phases were also less likely to differentiate between language and culture, and to claim that the culture would die along with the language. However, there is a much stronger connection with parents at the first immersion preschool than parents at the second immersion preschool. Two of the three parents from the second immersion preschool were led to immersion program partially due to convenience, not for the immersion program specifically.

Additionally, little significant difference was seen between (non-)immersion parents' suggestions and/or anticipated obstacles to expansion. This seems to show that these issues are central to what's preventing the immersion programs as they are from being as successful as they potentially could be. It should also be said that the issues discussed by parents are obstacles for the immersion programs to overcome, regardless of the reality of the issues. That is to say that many of the non-immersion participants chose to not send their children to the immersion programs due to rumors about the second immersion preschool, such as misuse of funds, lack of a defined curriculum, tendency to close unexpectedly, etc. These rumors must be silenced if the reputations of the immersion preschools are to improve, as well as to gain the respect of parents and care givers within the Tribe. Elders also discussed the misuse of funds, claiming it is misappropriated and 'played around with,' (44b). As many of the immersion participants recognized these issues, it seems that their values are less in conflict with one another than non-immersion participants. That is to say that immersion parents appear to be more dedicated to the value they've placed on their Tribe's language and culture, and may feel their child learning Arapaho language and culture is a greater priority than avoiding the issues involved with current immersion education programs available on the Reservation.

Most non-immersion parents were conditionally supportive of immersion program expansion, as long as they were capable of making a few key changes (e.g. accreditation, reliable school days, etc.). This agrees with the first claim made above that most of the negative opinions surrounding immersion education is based on issues with the school(s) themselves, not immersion education. Many immersion parents also had issues/recommendations to be addressed alongside the expansion process, the most common of which included securing funding from the Tribal Council, community support, adequate facilities and certified staff and teachers, and means to

educate/inform the entire Tribe about the significance of culture, language and immersion education. Elders discussed the lack of unity being a factor inhibiting the success of the immersion schools (44c), saying “we disturb and irritate each other, when we don't recognize [i.e. recognize knowledge and authority] each other,” (44c). Further, religions outside the Native American Church were seen as contributing factors to disunity within the Tribe (44d).

Henze & Davis note the danger of sole reliance upon education as means to maintain culture and language, and stress the necessity of intergenerational interaction to transmit language outside of schools (2008). With unity and community support, these kinds of interaction would become possible, and would foster the success of the (expanded) immersion programs; however, it should be noted that use of Elders as teachers already incorporates intergenerational interaction in the transmission process of the language (Cowell 2007). Henze & Davis claim that parents, teachers and community members must all be a united front as to what portions of language and culture they want to inculcate their children with (2008). Issues of identity and authenticity arise when language values are enacted through education, as it requires prioritizing some version of culture over others (traditional, modern, etc...).

Aguilera & LeCompte's study identified several of the issues above as obstacles posed to most immersion programs in the North American region (2007). Funding was identified as the first source of worry, as “securing long-term funding is critical to the ability of these school[s]...to establish and sustain school systems so that Indigenous-language communities will prosper and survive,” (2007: 24). Expansion would at least be unwise if not impossible without ensuring a steady, reliable source of funding to supply immersion schools with adequate facilities, certified/fluent teachers, and quality educational materials as requested by the participants of the study. Second, issues related to qualified and/or certified staff is largely due to “a limited pool of native speakers is available because of the sheer magnitude of language loss among Indigenous groups,” (2007: 24). This is also acknowledged by the Elders speaking in the eight transcripts (68d, 68e). Further, the certification process as described by the No Child Left Behind Act or NCLB (2001) requires a level of education far beyond that of the majority of the Elder population in Native communities, such as an associate's degree and/or coursework in early childhood education (Aguilera & LeCompte 2007).

As was found in the transcripts of Elders speaking about language and immersion education, evaluation of Elder teachers is a serious issue that needs to be addressed. Despite the

fact that they are the most (and in many cases, the only) knowledgeable, fluent members of the Tribe, the Arapaho value of respect specifically for Elders is being violated by the certification/evaluation process(es) required by legislation such as the NCLB. “Barring native speaking elders from public schools demonstrates the lack of value accorded to Indigenous languages by the state school administrators, and creates barriers to finding fluent speakers to work in language-immersion schools and in programs promoting traditional cultural knowledge,” (Aguilera & LeCompte 2007: 24). Elders discussed the fact that college wasn’t an educational option available to them in transcript 34e. This requirement of certification, particularly in relation to requirement of literacy in Arapaho, can be seen is a marginalizing and disempowering tool (Pavlenko 2004) inhibiting the only capable teachers of Arapaho from participating in the immersion programs. Lastly, production of culturally sensitive educational materials is an extremely difficult and time consuming process (Aguilera & LeCompte 2007: 25). As found in Cowell’s study, avoidance of educational materials with “white” undertones enriches the educational experience of Native children (2007, De Korne 2010).

Despite these obstacles and issues (non-)immersion parents have with current and/or future expanded immersion education programs, language experts claim “that total immersion is a more effective approach to achieving proficiency in a Native language,” (Aguilera & LeCompte 2007: 31). This supports the value respondents in Phase One placed on immersion education as a primary means to preserve and maintain Arapaho language and culture. Also, “schools presented findings indicating a link between students with strong cultural identities and academic performance,” (Aguilera & LeCompte 2007: 31). Again, this supports the benefits attributed to immersion education by study participants who see the immersion programs as a means to strengthen students’ identities as Arapahos/Natives, while simultaneously improving immersion students’ academic performances.

This is due partially to the knowledge of the Arapaho language and culture that comes through immersion education, as well as the subsequent pride that often follows this knowledge. Further, to calm the fears of some of the non-immersion parents, fluency in Native languages has been shown to lead to “language skills that transfer to proficiency in the English language,” (Aguilera & LeCompte 2007: 31). This fact counters the argument that children won’t gain fluency in both English and Arapaho if they are educated in Arapaho immersion schools in early education. Whitright-Falcon states that “bilingual children clearly have a better understanding of reading and

higher levels of achievement in English,” (2004). Thus, many of the reasons given to the non- or semi-supporters of immersion education are not valid according to other studies.

Moreover, according to the surveys collected in Phase One, the participants’ opinions about the purpose of salvaging the Arapaho language are highly diverse. The benefits of immersion education ranged from learning the Arapaho way of life, values and language directly from the Elders who are most knowledgeable about the Tribe to the higher level of ease with which the youth can absorb the language and protect it for coming generations from further endangerment. Greymorning agrees, claiming that an advantage of immersion education is that language acquisition takes place primarily in early childhood, meaning teaching Arapaho children during childhood will overcome the risk of language loss and development of the capability to pass language on to future generations (1997). Elder immersion teachers discussed seeing their immersion students gain knowledge of the language, culture, and values within the immersion setting (34d, 34e).

However, many participants in Phase Two, especially N-I parents, were more likely to point to sacred Arapaho ceremonies as the primary or even sole purpose in maintaining the language. This seems to be an important contradiction, as the ceremonial role of the language appears to be the purpose most valued by a significant portion of the participant population. This contradiction is likely a symptom of competing values, in which the value of language and culture has become second to another. In the case of non-immersion parents’ interviews, who made a distinction between language and culture, it’s likely that the value of language and its continuation is being trumped by the value continuing the proper practice of culture (e.g. ceremonies). Further, it may be that the prominent goal for the language as determined by the community is to maintain language solely for ceremonial use, which would deem the immersion programs unnecessary.

The results from Phase One also showed that non-immersion parents are more likely to cite convenience, free daycare, and reliability as the factors that motivated their choice of school, but also as the benefits of the non-immersion program. On the other hand, immersion parents were more likely to be concerned about their child’s education as a whole, their child’s knowledge of Arapaho language and culture, and the potential for improving their child’s learning skills due to the acquisition of a second language; Whitright-Falcon agrees with immersion parents, arguing that immersion education produces “increased cognitive flexibility and literacy skills,” (2004). This is significant as this benefit of immersion education can almost certainly be valued by

immersion and non-immersion parents. With non-immersion participants generally placing practicality as their primary motivation when choosing a preschool for their study, immersion has the benefit of academic proficiency and even excellence. Second, with immersion parents making their choice of school by what they see to be best for their child and the Tribe (e.g. learning the language and culture of their ancestors), the additional benefit of academic skills beyond knowledge of Arapaho language and culture can only strengthen support for immersion education.

Furthermore, non-immersion parents seem to have weaker identities as Arapahos, meaning they made more statements about the need to measure up to non-Native, English-speaking standards. This pressure to measure up and/or comply with standards of the non-Native world played a role in some participants' decision-making process, and this was a theme consistent throughout both phases. One non-immersion participant, when asked about the importance of continuing Arapaho language and culture stated that, "It don't matter because our children need to learn the English way." This same participant was one of two participants in the study who are not supportive of expansion or immersion education in general. Immersion parents' surveys, on the other hand, indicated participants taking pride in their family's identity as Arapaho. This pride led partially to their selection of an immersion program for their child. Inclusion of elders as well as the Arapaho language in educational settings offers the ability to teach youth how to negotiate their identities, as elders are a middle-ground from which the students can draw (Cowell 2007). One respondent stated, "My child has gained a lot of knowledge from the immersion program and we are proud of him."

Lastly, 24 of the 26 participants are supportive to some extent of immersion education, and the majority of participants recommended expansion through the elementary level in the hopes of students achieving fluency. This is an overwhelmingly positive perception of immersion education that seems to not fit entirely with the rest of the data, and may be due to the cultural value of speaking highly of the Tribe and its' various endeavors. However, it may be that most participants would like to see the language be preserved, and immersion education is seen as to be a highly viable means of doing so. Greymorning states that the creation of the immersion education program in the 90's began with the goal of language acquisition and fluency occurring during preschool, and then shifting to a focus of language maintenance in the higher education level (1997). However, fluency has not been established at the preschool level. As such, expansion is necessary to achieve both of the goals of fluency and maintenance.

Conclusion

The primary objectives of this research project are as follows: 1. To draw a comparison between Northern Arapaho parents who choose to send their children to (non-)immersion preschools, and their motivations for doing so. 2. To determine obstacles to and/or worries of Northern Arapaho parents related to the immersion schooling currently available, as well as the prospect of immersion education beyond the current preschool level. 3. To gauge the perceived effectiveness of the existing immersion preschools in maintaining Arapaho culture and language. 4. To identify the benefits and downfalls of immersion education for students, families and the Tribe as a whole.

The study found that both parent populations intentionally selected the preschool their child(ren) currently attend(s). However, immersion parents were more likely to select the immersion preschools due to the opportunity to educate their children in and about Arapaho language and culture, with the possibility of their child learning the language. Non-immersion parents on the other hand tended to choose the non-immersion preschool due to its reliability, convenience for working parents/families, and safety of their children; it should be noted that none of these are placing the quality of learning nor the content of learning available to their child at the non-immersion preschool. Thus, issues unrelated to the educational benefits of the immersion preschools are preventing some Arapaho parents from enrolling their children in the programs. If these issues alongside policy-related issues such as accreditation and certification of faculty could be met, 24 of the 26 participants in the study agreed that they would choose an immersion education program over a non-immersion education program. With that being said, immersion education is an extremely viable response to language endangerment threatening Arapaho, and further a response that has overwhelming community support.

The most common benefits found in the study of the immersion programs given by the participants were their children learning to speak and/or read and write Arapaho, greater knowledge of cultural practices and traditions, learning respect and other Arapaho values, Elder teachers who are most knowledgeable about the Tribe, small classes, and strengthening of students' Indian/Native identities. Participants argued that immersion education is critical to maintain and revitalize the Arapaho language, as well as preserve Arapaho culture and the Arapaho way of life for the future. Further, participants claimed immersion strengthen strengthens the youths' identities as Arapaho people, and thus ensuring the Tribe's cultural and lingual survival;

this was also noted by the Elder teachers discussed previously in the study. The development of language skills, along with cultural knowledge and empowered Arapaho identities creates the possibility for immersion students to impart their knowledge to as well as enable their family members to develop their own Arapaho identities in a positive manner. Such benefits were noted by both participants of the study, as well as the Elders who were included in the transcripts summarized in this study.

With the above objectives of the study having been met, it is clear that immersion education is a significant option to be considered by the Tribal Council as a means to challenge outside encroachment on the Arapaho language and culture. With the community support for immersion education demonstrated by the results, there seems to be potential for the level of community involvement called for by participants of the study, as well as Aguilera and LeCompte's (2007) and Henze & Davis' (2008) study to ensure the immersion program's success. Further, Elders along with Elder teachers have demonstrated support for the immersion programs, as they have personally witnessed the benefits of the immersion preschools. The hope for the language to be revitalized also seen in the transcripts of Elder speakers indicate that investment in immersion education and the expansion of current preschool programs, both in higher levels of education as well as greater availability to more children of the Tribe, would be supported. "Continuing immersion into elementary and secondary levels is rare, but has been found to be beneficial to students' skills in the target language as well as in English and to increased use of the target language outside of the classroom," (De Korne 2010: 120).

Despite this support, the immersion programs will need to find an approach to address the obstacles discussed above in regards to current and future immersion education programs on the Wind River Indian Reservation. These issues include, but are not necessarily limited to: accreditation, certification and training of fluent (Elder) teachers (Greymorning 1997, De Korne 2010), creating more structured and reliable programs, long-term funding, adequate facilities, culturally sensitive educational materials, unifying/involving the community effectively, and educating the Tribe about the value of language, culture, and immersion education. Further, Van Broekhoven (2006), Aguilera & LeCompte (2007), Whitright-Falcon (2004) and De Korne (2010) all call for the need for advocacy to ensure the success of such indigenous efforts to empower their communities, languages and cultures; this can mean advocacy within the Tribe to secure support

of the Tribal Council and Tribe as a whole, or working to reform government policy which hinders the success of immersion education (e.g. NCLB).

Future research needed to enable the current and potentially expanded immersion programs on the Reservation vary. Due to the centrality of Elders in the education process and the barriers they face to becoming certified teachers, a study is needed to decipher how Elders can become certified in a culturally sensitive manner, while still meeting standards that will enable them to become qualified, capable teachers. Next, the potential for developing a grassroots approach to developing immersion teacher training, while incorporating evaluation and accountability mechanisms on a tribal level should be explored. Also, research of how to ensure long-term funding would be beneficial, as this would allow for the secure expansion of immersion education programs. Further, a means to inform and educate the Tribe as a whole would be incredibly valuable for the success of the immersion programs, as this would potentially lead to a more unified community approach to bolster immersion efforts. Lastly, an approach to developing quality Arapaho immersion educational materials, as described by Cowell, is necessary to improve educational experiences of immersion students need to be solidified.

“Education is not neutral, but must be negotiated as a form of identity reclamation, a challenge to inequality, and an alternative to assimilation,” (De Korne 2010: 119). As such, immersion not only benefits communities by preserving their language and culture, but can also foster Indigenous identities which empower communities to claim their rights and maintain their cultural and lingual distinctiveness (Strong 2010). J. Cummins states that, “if minority groups develop the confidence in their own identity and the knowledge and critical awareness to articulate their rights, then they become more resistant to exploitation at the hands of the dominant group.” With this possibility and goal in mind, there is hope for the Arapaho language and culture surviving for many generations to come.

References

Aguilera, D., & LeCompte, M. D. (2007). Resiliency in native languages: the tale of three indigenous communities' experiences with language immersion. *Journal of American Indian Education*, 46(3), 11-36.

Anderson, J. (1998). Ethnolinguistic dimensions of Northern Arapaho language shift. *Anthropological Linguistics*, 40(1), 43-108.

- Arapaho Conversational Database. Deposited at: CSILW, 2011. Video file #: xxx.
- Archambeault, W. G. (2003). The web of steel and the heart of the eagle: the contextual interface of American corrections and Native Americans. *The Prison Journal*, 83(1), 3-25.
- Carbaugh, Donal. (1996). *Situating selves: the communication of social identities in American scenes*. Albany: State University of New York.
- Cowell, A. (2007). Indigenous language use in Native American education. In K Schuster (Ed.), *Language of the Land: Policy, Politics, Identity* (pp. 195-210). United States: Information Age Publishing.
- De Korne, H., & , Initials. (2010). Indigenous language education policy: supporting community controlled immersion in Canada and the US. *Language Policy*, 9(2), 115-141.
- Glatzmair, L. (2000). American indians' construction of cultural identity. *National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies*.
- Greymorning, S. (1997). *Going beyond words: the Arapaho immersion program*. U.S. Department of Education.
- Henze, R, & Davis, K.A. (2008). Authenticity and identity: lessons from indigenous language education. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(1), 3-21.
- Kroskrity, P.V., & Field, M.C. (2009). *Native american language ideologies: beliefs, practices and struggles in indian country*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- Pavlenko, A. (2004) *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Strong, Pauline Turner. "Recent Ethnographic Research On North American Indigenous Peoples." *Annual Review of Anthropology* 34.1 (2005): 253-68. University of Texas. Web. 2 Nov. 2010.
- Reyhner, J. (2000). A resource guide. *Tribal College Journal*, 11(3).
- Van Broekhoven, L.N.K. (2006). *The social and linguistic heritage of native peoples in the Americas: the struggle to maintain cultural particularity*. Lampeter, Ceredigion: Edwin Mellen Press, Ltd.
- Whitright-Falcon, Lori. (2004). Renewal of indigenous languages. *Tribal College Journal*, 15(3), 24-27.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.

**II . CAPACITAÇÃO EM NOVA YORK:
RESUMOS EXPANDIDOS**

10. PERCEPÇÕES SOCIOCULTURAIS DE ESTUDANTES BRASILEIROS EM UM CURSO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESTADOS UNIDOS: RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA INTERAÇÃO.

Ivaniria Maria Buttura e Larissa Buttura Kujawa

O texto tem como objeto a construção/reconstrução e ressignificação do conhecimento - pelos participantes da capacitação, que envolveu alunos e professores da IMED e do Hobart and William Smith Colleges, juntamente com a Cornell University - numa perspectiva pedagógica dialética, estabelecendo relações com o grupo e com estímulos recebidos do contexto. Busca-se analisar a construção de conhecimentos a partir da inter-relação do indivíduo com o grupo e com contextos socioculturais no processo de capacitação, identificar as percepções dos estudantes sobre aspectos sociais econômicos e culturais e suas relações com os espaços. A análise aqui desenvolvida é decorrente da participação, das visitas em diferentes obras e espaços arquiteturais. Um novo caminho é trilhado pela revisão teórica dos conceitos de sustentabilidade e na perspectiva do LEED, reforçando esta premissa nas aulas práticas, nas obras visitadas e em espaços organizados sob este enfoque, vislumbrando a possibilidade de uma nova forma se ser estar no mundo.

Existem uma multiplicidade de relações ente espaço e indivíduos. As dimensões objetivas, simbólicas e ideológicas dos espaços estão interligadas com a capacidade de influenciar-se. A percepção destes espaços e a construção de conhecimento pelos sujeitos ocorre a partir das interações entre os indivíduos e deles com o contexto (CAMPOS-DE-CARVALHO, CAVALCANTE E NÓBREGA, 2011).

Numa perspectiva pedagógica dialética, Paulo Freire (2003) afirma que o conhecimento se constrói pela interação comunicativa entre os sujeitos cognocentes inseridos em um mundo, que por sua vez, também precisa ser ressignificado no mundo.

“Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar, são especificidades dos seres humanos no e com o mundo” (FREIRE, 2003, p. 21). A vida se dá numa relação dialética entre os seres humanos no seu agir no mundo, o conhecimento é mediado pela consciência construída do nosso próprio agir no e com o mundo. Assim, segundo o autor, o processo de conhecimento ocorre pela interação dialógica, em que o conhecimento não pode ser reduzido à relação sujeito-objeto, tendo em vista que não encontra sua finalidade só no objeto conhecido, mas sim, na comunicação

estabelecida entre os sujeitos a respeito deste objeto. E, nessa mesma perspectiva, no ato de conhecimento (ato gnosiológico) existe, a coparticipação de diferentes sujeitos na apreensão do significado do objeto conhecido. Pois, ninguém conhece simplesmente por conhecer, mas sim requer o reconhecimento daquilo que conhece e, para isso, necessariamente, terá que ter um significado também para estes outros sujeitos. Nessa premissa, o conhecimento ressignificado é resultante de uma elaboração que se dá no diálogo, sobre determinada realidade, acordado dentro de uma linguagem comum que permita compartilhamento e entendimento. Brutscher (2005, p.88) ilustra bem isso quando, baseado em Freire, afirma que “o conhecimento é um processo de interação comunicativa, entre sujeitos mediatizados pelo mundo que não é simples suporte, mas mundo existencial”. Nele, pela ação comunicativa, no diálogo em torno dos significados, ocorre a apreensão da realidade, como também, a sua ressignificação, uma vez que se constitui pela subjetividade/intersubjetividade em torno desses sentidos apreendidos.

O presente texto visa compreender de que forma os participantes da capacitação, que envolveu alunos e professores da IMED e do Hobart and William Smith Colleges, juntamente com a Cornell University, New York, EUA constroem/reconstroem e ressignificam o conhecimento, numa perspectiva pedagógica dialética, estabelecendo relações com o grupo e com os estímulos recebidos do contexto. Neste sentido, buscamos analisar a construção de conhecimentos a partir da inter-relação do indivíduo com o grupo e com contextos socioculturais, arquitetônicos e de paisagem, durante o processo de capacitação, identificar as percepções dos estudantes sobre aspectos sociais econômicos e culturais e suas relações com os espaços urbanos, arquitetônicos e paisagens dos ambientes visitados durante o curso.

A análise aqui desenvolvida é decorrente da participação das visitas *in loco*, em diferentes obras e espaços arquiteturais, visitas a universidades. Também, foram analisados os resultados de uma dinâmica aplicada durante o curso na qual os alunos foram instigados a responder através de representações gráficas e escrita as seguintes perguntas: a) o que mais lhe chama a atenção no paisagismo que estavam vendo: b) o que destacariam dos elementos da arquitetura e urbanismo. Os alunos entregaram uma formulação da resposta e socializaram com o grupo. Além disso, para este estudo utilizamos anotações das conversas com professores formadores e profissionais, no decorrer do curso nos EUA.

Para darmos sequência a essa abordagem buscamos referências em Mynaio (1994) quando afirma que nas ciências sociais, dentro de uma abordagem crítica, compreende-se que o nível de

consciência dos indivíduos está relacionado ao seu tempo histórico e, portanto, há uma identidade entre sujeito e objeto, o que significa que há entre eles uma relação intrínseca e extrínseca dentro de uma perspectiva ideológica. Portanto, o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. Utiliza-se diferentes instrumentos, ferramentas e teorias na busca por compreender esse universo que não pode ser somente quantificado, pois é um universo de significados (motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes). Esse conjunto de fenômenos humanos compõe a realidade social (Minayo, 1994) na qual o ser humano se distingue não só no agir, mas no pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus pares.

Dentro dessa compreensão, na perspectiva da pesquisa participante, passamos a fazer o registro das percepções dos sujeitos envolvidos, nas inter-relações nos momentos de aula, quais suas percepções a respeito das construções arquitetônicas, dos espaços da paisagem, identificando os significados socioculturais e ambientais abordados no curso de capacitação e a ressignificação observada nos diálogos do grupo.

Um dos aspectos de ressignificação que destacamos é o que eles identificaram como a preservação da identidade arquitetônica, especialmente nas edificações residenciais, mas também em prédios das universidades ou comerciais. Nos ambientes visitados, os estudantes puderam perceber que, mesmo em áreas urbanas, de maior densidade demográfica (Syracuse e Geneva – cidades de médio porte) com presença de elementos da modernidade, permanecem em harmonia com elementos de uma identidade cultural mantida e preservada. O estilo arquitetônico visualizado nas casas de madeira, em sua grande maioria, com telhados seguindo um mesmo padrão, ou ainda construções com preservação de materiais naturais, fachadas de pedra, tijolos aparentes, madeiras de demolição, materiais naturais ou reaproveitados, manutenção de uma originalidade e uma preocupação com o conforto na organização de espaços naturais destinados a convivência coletiva, possibilidade de integração/interação indivíduos e espaço. Na expressão dos participantes “remete ao passado de uma maneira sofisticada e robusta”, completa “realidade vista na televisão que proporciona prazer em conhecer de perto”, outro acadêmico diz “relembra o passado clássico, sonho de infância, vida americana, cultura americana”.



Figura 1. Residência na cidade de Geneva, EUA.
Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.



Figura 2. Parede verde. Prédio da Cornell University, cidade de Ithaca, EUA. Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.



Figura 3. Telhado verde na cidade de Syracuse, EUA. Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Outro aspecto a ser destacado e, que de uma certa forma, contribuiu para esta sensação/percepção é a preservação do ambiente natural como elemento de equilíbrio e conforto, pela manutenção do verde, arborização abundante, arquitetura de paisagens, com vegetações planejadas, tons de verde, diversidade de plantas e flores, preservação e manutenção dos jardins que são visualizados e compreendidos como espaços amplos, de liberdade e convivência dada a

ausência de muros, aspecto que se diferencia muito do que vemos no contexto das cidades brasileiras de mesmo porte. Neste sentido, trouxe ao grupo uma visão de contraste e possibilidades de ressignificação na compreensão dos espaços urbanos. A representação, durante a dinâmica exposta na metodologia, de um dos estudantes demonstra bem isso ao desenhar a paisagem com a predominância das árvores, das ruas espaçadas e de áreas construídas que não ocupam a centralidade da paisagem.

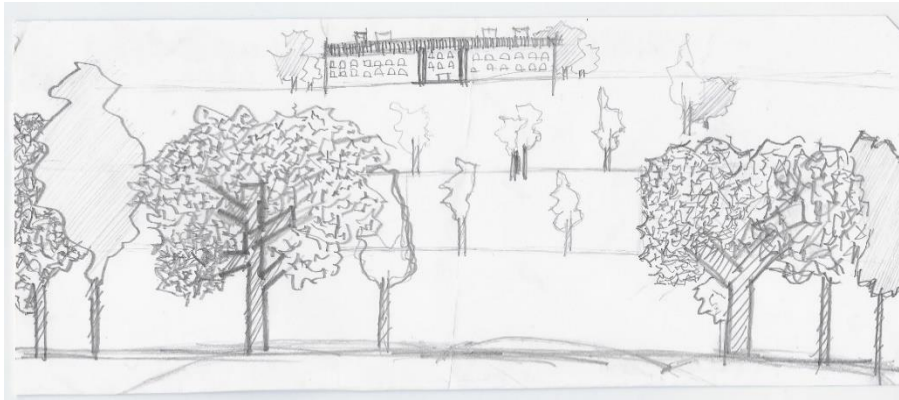


Figura 4. Desenho feito por um estudante participante do curso.

A harmonia entre habitações e paisagens naturais, composta por paredes verdes, telhados verdes, jardins floridos e espaços coletivos de vegetação preservada, com possibilidade de serem compartilhados pelas pessoas, numa relação singular e identitária dos sujeitos com o espaço construído, representado por outro acadêmico.

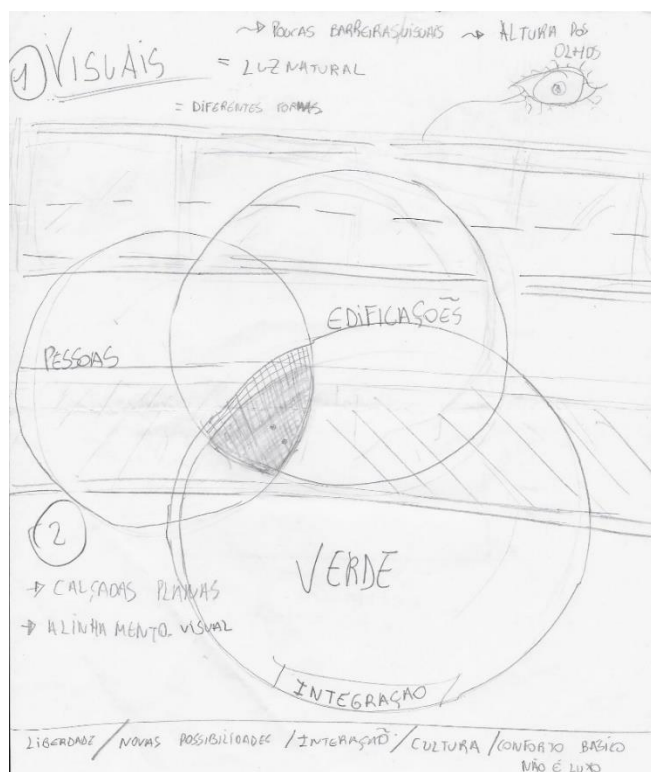


Figura 5. Desenho feito por um estudante participante do curso.

Esse conhecimento ressignificado pelos estudantes, decorre de uma perspectiva teórica e histórica desses sujeitos, tendo em vista que o ensino em educação básica vem, há algum tempo, abordando sobre a importância das questões da sustentabilidade ambiental. Conforme Thaínes (2008) existe uma reflexão sobre a trajetória da humanidade no planeta Terra. Pois, por muito tempo, e ainda hoje, levados pela ideia de desenvolvimento a “qualquer custo”, mas principalmente na “modernidade”, os seres humanos têm destruído e degradado o seu meio com voracidade. Porém, diante das consequências dessa prática destrutiva, hoje, deparamo-nos com várias reflexões, tanto em escolas básicas, organizações não governamentais, e mesmo legislações governamentais, na perspectiva teórica dos cursos de graduação em que se mostram possíveis mudanças, e especialmente, no trabalho dos educadores ambientais, visando romper com as amarras do sistema exploratório vigente. Esse debate tem se tornado mais frequente também nas universidades, e tem ganhado força nas lutas contra as adversidades sociais, propondo um novo olhar para as questões de sustentabilidade e preservação, operando em uma nova práxis que considera as conexões entre ser humano-ambiente-sociedade. Um novo caminho é vislumbrado, pelos participantes do curso, que tiveram a oportunidade de revisão teórica de vários conceitos de

sustentabilidade, também, dentro da perspectiva do LEED, e, reforçando essa projeção nas aulas práticas nas obras visitadas, nos espaços urbanos organizados sob este enfoque, trazendo a afirmativa da possibilidade. Cabe então, diante dessa ressignificação, a capacidade de perceber/construir novas alternativas, que assegurem o conhecimento em arquitetura e urbanismo projetado em ações exemplares, com vista às questões da sustentabilidade, do equilíbrio, da integração e interação entre ser humano-ambiente-sociedade, orientando e formando uma nova cultura de ser e estar no mundo.

Referências

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e Conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE; IPF, 2005.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Maria Ignez; CAVALCANTE, Sylvia; NOBREGA, Lana Mara Andrade. Ambiente. In CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice (Org.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade*. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

THAINES, Eliane e BODAH, Brian William. *E.A. do Brasil aos E.U.A.: Um convite à diversidade de práticas em educação ambiental*. Passo Fundo: Berthier, 2008.

10. VÍNCULOS ENTRE OS AMBIENTES CONSTRUÍDOS E AS QUESTÕES CULTURAIS E SOCIOAMBIENTAIS: PERCEPÇÃO DE ALUNOS BRASILEIROS DE ARQUITETURA E URBANISMO DURANTE UM CURSO DE CAPACITAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Henrique Kujawa

O texto parte das premissas (i) de que a cidade é uma construção social e expressa a realidade social, econômica, cultural e política de um contexto histórico; (ii) que a relação entre cidade, ambiente e indivíduo deve ser entendida de forma multidimensional e relacional entre os aspectos físicos/concretos, políticos, culturais, psicológicas e econômicas. Objetiva-se analisar a percepção dos participantes - do curso que envolveu acadêmicos da IMED, Passo Fundo, Brasil e do Hobart and William Smith Colleges, juntamente com a Cornell University, New York, EUA- da inter-relação entre aspectos da arquitetura e urbanismo com aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos na realidade de Geneva e Syracuse nos EUA. Metodologicamente nos utilizamos de revisão bibliográfica, observação etnográfica e aplicação de questionários para os participantes. Conclui-se que estabelece-se multirelação, mesmo nem sempre percebidas, entre indivíduos e ambiente construído, bem como, entre aspectos físicos e leituras/significações desencadeadas por aspectos teóricos, sociais e culturais.

A cidade é uma construção da sociedade, neste sentido ela expressa a realidade social econômica e cultural vivida por uma sociedade num determinado contexto histórico. Maricato (2004) utilizando-se de informações do Relatório do Banco Mundial aponta que o Brasil é considerado uma das sociedades mais desiguais do mundo e, esta concentração de renda, reflete na estruturação das cidades, com os seus índices de violências, com o déficit habitacional, com a suburbanização e favelização. Numa sociedade onde a terra é utilizada como bem de troca e valorizada como produto de especulação “a cidade pode ser vista então como palco das relações sociais ou palco dos negócios, mas ela pode ser vista como o próprio negócio ou mercadoria” (MARICATO 20015, p.16). Fruto desta lógica boa parte da população urbana não tem acesso a esta terra, portanto são deslocados para as periferias e favelas das cidades.

Davis(2006) constata que nos últimos 50 anos houve um crescimento da favelas e da população que vivem nelas, este processo é bem mais intenso nos países considerados

subdesenvolvidos. “Os favelados, embora sejam apenas 6% da população urbana dos países desenvolvidos, constituem espantosos 78,2% dos habitantes urbanos dos países menos desenvolvidos, isso corresponde a pelo menos um terço da população urbana global” (DAVIS, 2006, p.34) o autor aponta as políticas neoliberais adotadas a partir da década de 1990 como grande responsável para esta realidade.

Harvey (2014) também faz a relação entre o modelo de desenvolvimento e a forma de construção e reconstrução dos espaços. Aponta que desde a Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo os espaços urbanos se constituíram em locus de produção de excedentes, permitindo o lucro para o capital e, ao mesmo tempo o locus de absorção do excedente produzido pelo capitalismo “Isso significa que o capitalismo está eternamente produzindo os excedentes de produção exigidos pela urbanização. A relação inversa também se aplica. O capitalismo precisa da urbanização para absorver o excedente de produção que nunca deixa de produzir. Desta maneira, surge uma ligação íntima entre o desenvolvimento do capitalismo e a urbanização” (p.30)

A existências de vínculos entre as formas de estruturação de espaços não deve ser entendido como um processo determinista, no qual o macro (estrutura social e econômica) define o micro (espaços). “A cidade é objeto e também agente ativo das relações sociais”(MARICATO,2004, p.42). Dentro desta perspectiva a relação entre espaço, ambiente e indivíduo ganha importância. Precisa-se abandonar a compreensão de que ambiente envolve apenas questões naturais. A compreensão de ambiente deve ser polissêmica: “ todo que rodeia ou envolve por todos os lados os seres vivos ou comas e constitui o em que se vive; o conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais envolve uma ou mais pessoa” (HOUAISS, 2009,p. 38).

Para Campos-de-Carvalho, Cavalcante e Nóbrega (2011) o ambiente é composto de forma multidimensional, envolvendo aspectos físicos, psicológicos, condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Nenhuma destas dimensões pode ser entendida de forma isolada, pois a alteração numa delas podem repercutir e modificar as demais. No infográfico abaixo busco representar o caráter multidimensional do ambiente e suas interdependências.

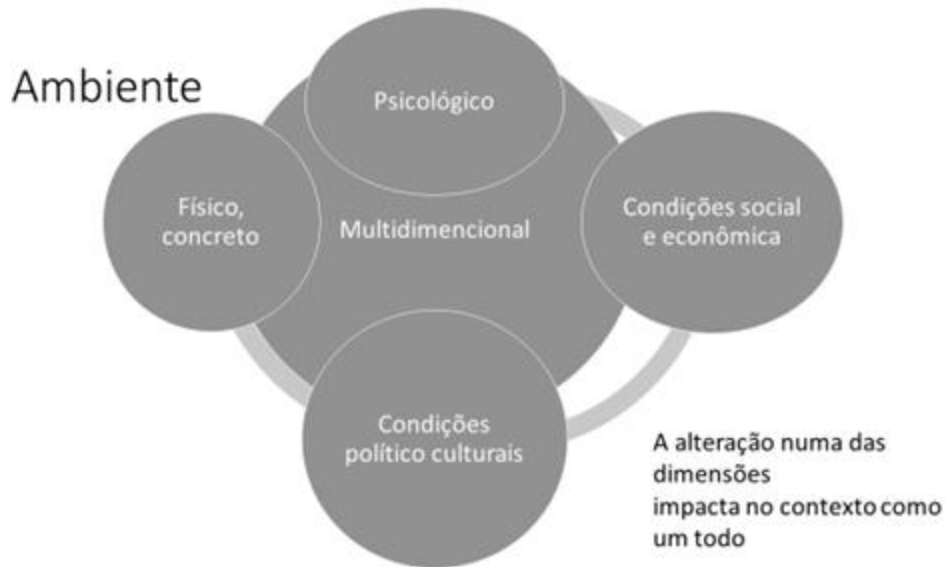


Figura 1. Fonte: elaboração do autor, 2017

Partindo desta compreensão a construção e transformação do espaço urbano possui relações mútuas com a forma como uma determinada sociedade compreende aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais. Existem multirrelações entre espaço e indivíduos, levando a compreensão de que as dimensões objetivas, simbólicas e ideológicas dos espaços estão interligadas com a capacidade de influenciar-se.

Neste sentido a questão que nos colocamos é de que forma os participantes da capacitação que envolveu alunos e professores da IMED, Passo Fundo, Brasil e do Hobart and William Smith Colleges, juntamente com a Cornell University, New York, Estados Unidos da América, estabelecem as interpelações entre as questões urbanísticas, arquitetônicas com aspectos sociais e culturais vivenciadas nas cidades de Geneva e Syracuse, EUA.

Como objetivos nos propomos analisar, a partir de multimétodo, a percepção dos participantes do curso de capacitação a interrelação entre aspectos da arquitetura e urbanismos com aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos na realidade de Geneva e Syracuse nos Estados Unidos da América.

Metodologicamente o trabalho foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica, principalmente para constituição do aporte teórico para analisar as relações entre ambiente construído e questões sociais e culturais. Também foi utilizado a observação etnográfica durante o curso principalmente nas visitas técnicas uma vez que o autor participou de todas as etapas do

curso. Utilizou-se do resultado de uma dinâmica desenvolvida durante o curso na qual os participantes demonstraram graficamente o que mais tinham gostado durante o curso e o que mais chamou atenção na paisagem que presenciavam. Por fim foi aplicado um questionário contendo perguntas objetivas e dissertativas sobre a percepção que eles estavam tendo do ambiente.

Como principais resultados destacamos que os acadêmicos fazem pouca relação entre a forma de construção do espaço e as características sociais e econômicas. Isso evidencia-se na medida que mais destacado nas visitas técnicas através de manifestações espontâneas foi a existência de casas monofamiliares, com vastos jardins, sem muros dividindo-as ou separando-as das ruas. Contudo ao responder o questionário e enumerar o que mais interferia na organização dos espaços das residências (quadro 1), apenas 1(12%) apontou a variável “condições econômica e social” como sendo a mais influente, sendo que a maior incidência foi na variável “identidade cultural” com 4 respondentes (36%) e na variável “concepção arquitetônica” 2 respondente (24%). Na percepção da maioria absoluta dos participantes, diferentemente da base teórica descrita no início deste texto, vincula a identidade cultural e a concepção arquitetônica as condições sociais, econômicas e ao modelo de desenvolvimento.

Concepção arquitetônica	1	1	4	3	3	4	2	2
Condição econômica e social	5	4	3	4	1	3	1	3
Nível de escolaridade	4	3	5	5	2	5	5	5
Identidade cultural	2	2	2	1	4	1	4	1
Patriotismo	3	5	1	2	5	2	3	4

Quadro 1- Elaborado pelo autor, 2017

Um dos aspectos centrais do curso foi as certificações LEED (Leadership in Energy and Environmental Design) com discussões conceituais, visitas a várias obras com certificações máxima, com conhecimento teórico e prático sobre telhados verdes. Por outro lado, as construções LEED nos EUA ainda são minoritárias, o predominate são as construções que utilizem o critério econômico como centralidade para a definição do formato de edificação. No questionário os acadêmicos, ao serem perguntados se eles viam contradições entre o debate teórico e as experiências exemplares de construções com certificações LEED e a realidade visualizada, 57%

responderam que não visualizavam contradições. Este dado pode demonstrar que mais da metade dos acadêmicos tiveram dificuldade de analisar criticamente os diferentes espaços. Os exemplos impactantes de obras LEED sombrearam a percepção dos demais espaços com construções tradicionais. Por outro lado, os acadêmicos que analisaram de forma mais distanciada e identificaram a contradições dos espaços, sistematizaram de forma precisa, como podemos perceber em duas respostas na sequência. “(...) pelo fato do Americano estar procurando o melhor financeiramente, em alguns projetos, acabam esquecendo as ideias sustentabilidade e predomina a questão do curso” “(...)embora algumas edificações já sejam certificadas a maioria ainda é contrastante com os princípios LEED”.

Por fim um terceiro aspecto que pode ser destacado é uma sintonia da resposta sobre os aspectos que mais chamaram atenção no decorrer do curso e das visitas técnicas, aparecendo em quase todas as respostas aspectos positivos “Arquitetura criando uma identidade cultural”, “O cuidado com o espaço urbano e espaço público” “patriotismos” “Inexistência de muros nas residências” “organização da malha urbana”. Este dado pode indicar que o conjunto dos alunos, por estarem conhecendo um ambiente novo, diverso do que habitualmente convivem foram impactados pelos pontos positivos, desvinculando-os de possíveis condicionantes econômicos e sociais. Apenas um respondeu que o que mais chamou atenção foi o “excesso do uso do automóvel”, identificando um aspecto que impacta negativamente que está associado ao padrão de consumo e a estruturação urbana, associado ao desenvolvimento capitalista, que torna o modelo insustentável se pensado globalmente (HARVEY,2014).

Enfim, a experiência vivenciada, reforça a compreensão que existem multirelações entre os indivíduos e o ambiente construído, bem como este ambiente não é composto apenas por elementos objetivos, mas também por leituras/significações que são motivadas e desencadeadas por aspectos circunstâncias, culturais, históricos e, principalmente, por elementos teóricos que cumprem com o papel de serem fâcos de luz que dão maior visibilidades para alguns aspectos e ofuscam outros.

Referências

CAMPOS-DE-CARVALHO, Maria Ignez; CAVALCANTE, Sylvia; NOBREGA, Lana Mara Andrade. Ambiente. In CAVALCANTE, Sylvia; ELALI. Gleice (Org.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011

DAVIS, Mike. *Planeta favela*. São Paulo: Boitempo, 2006.

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução Urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

MARICATO, Erminia: *o impasse da política urbana no Brasil*: 3 Ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2014

_____. Para entender a crise Urbana. *CaderNAU-Cadernos do Núcleo de Análises Urbanas*, v.8, n. 1, 2015.

_____. *Habitação e Cidade*. 7ª Ed. São Paulo: Atual, 2004

URBAN LANDSCAPE REPORT

Alcindo Neckel and Nina L. Bassuk

This research was possible through a postdoctoral study in Urban Landscaping at Cornell University in Ithaca, NY, under supervision Dr. Nina L. Bassuk (Professor and Program Leader). The objective is to study the urban gardens and the steps for their implementation in Brazil. Why Brazil does not usually implement techniques for implementing urban gardens, which allow the integration of rainwater drainage systems, in an integrated way with public sidewalks.

Introduction

The soil becomes of paramount importance and needs to be remedied for the cultivation of urban gardens. Through the research of Sax et al. (2017) during the 12-year period, it was noticed that the use of fertilizer and backhoe was necessary to decompress the soil, allowing improvements in density, resistance, and aggregate stability, so as not to compromise the infiltration of rainwater.

Soil improvements must be constantly maintained in order to seek new methods that allow the preparation of the soil, always seeking the necessary structure for the cultivation of urban gardens (SAX et al., 2017). Thus, in implementing urban related gardens, the rulers can not neglect it, since they need financial investments to carry out their maintenance in relation to pests, diseases and changes in the local climate (COWETT; BASSUK, 2014).

Objective:

The objective is to study the urban gardens and the steps for their implementation in Brazil. Why Brazil does not usually implement techniques for implementing urban gardens, which allow the integration of rainwater drainage systems, in an integrated way with public sidewalks.

Methods

Figure 1 demonstrates the technique of compound construction, with the homogenization of aggregates (a and c) and soil, in turn using limestone layers to mix the elements (d) thus forming the compound.

In this sense it is sought after the application in the garden, the compact union of the elements which in turn allow the passage of rainwater. Thus, the soil is not compacted, through the aggregation of elements (b).

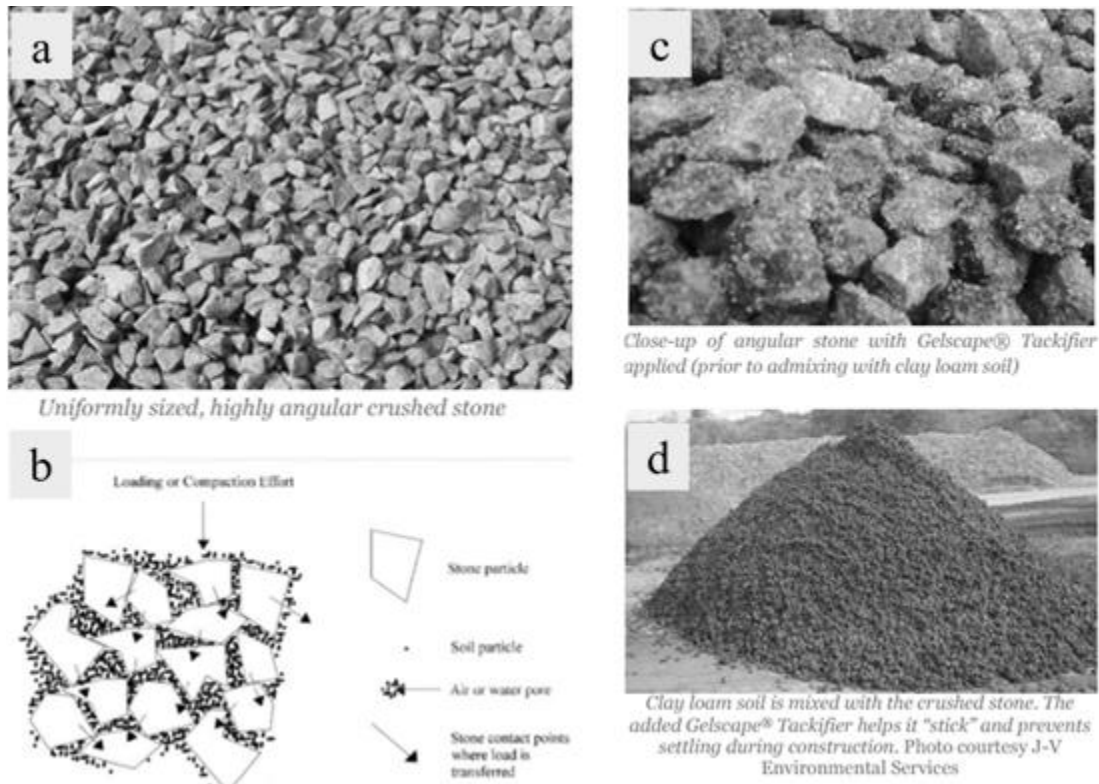


Figure 1 - Aggregation of the method of fixing the elements of the compound.

Source: Adapted from Bassuk et al. (2015, pp. 11-12).

A forma de organização das matrizes arbóreas, o cuidado e a seleção, garante, o plantio de árvores de qualidade, com maturação nas vias, parques e canteiros urbanos. Isto exige cuidado especial de ornamentação em ambientes controlados (Figura 2).

O composto após a separação da planta do composto o sistema radicular fica independente (Figura 3 e 4). Após ornamentação as árvores cultivadas para crescimento e controle em ambiente aberto (Figura 5).



Figure 2 and 3- System of ornamentation and separate root system of the compound.



Figure 4 - Controlled ornamental environment.



Figure 5 - Controlled tree species in growth process.

Through adequate growth of tree matrices and the preparation of the compound, tree species is planted between 60-90cm depth for planting the tree in relation to the public road (Figure 6). The method makes the soil capable of absorbing rain water in relation to its maximum capacity.

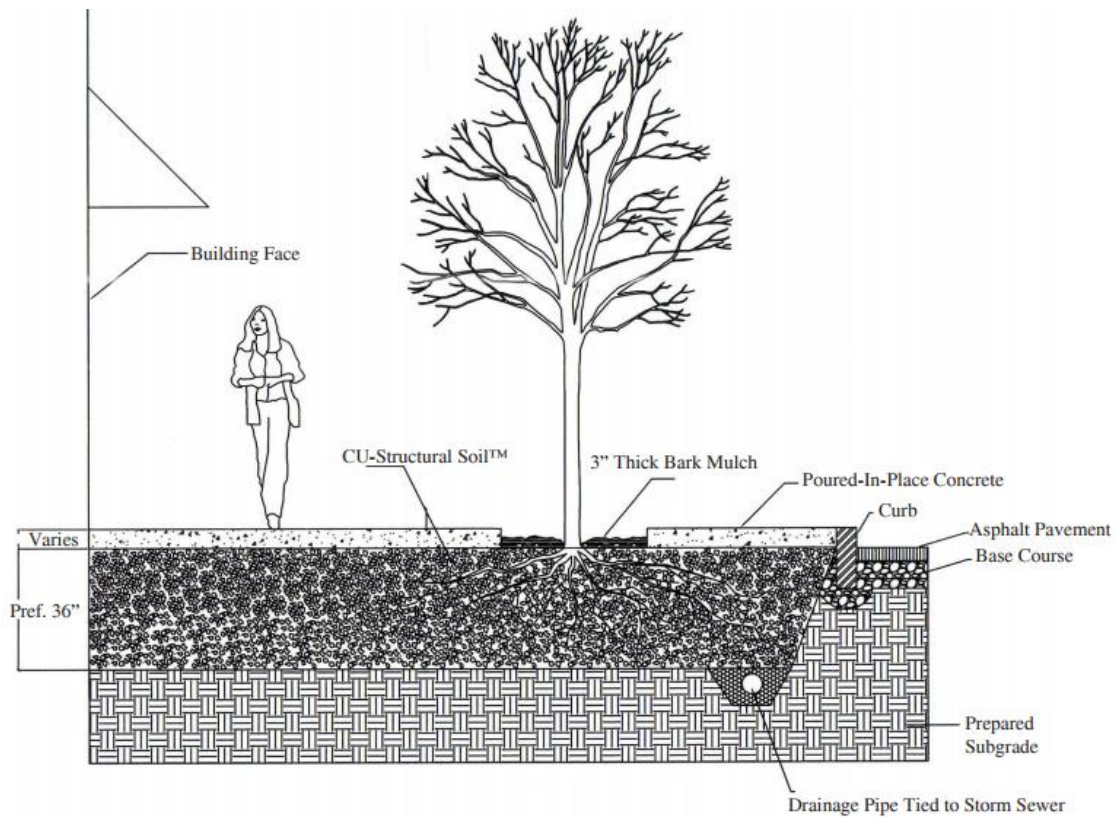


Figura 6 - Typical street tree planting using CU-Structural Soil™ under a sidewalk

Fonte: Bassuk (2005, p. 5).

Rainwater is integrated with the garden. In this urban drainage can be directed to the garden (Figure 7-8).



Figure 7 - Integration of the garden with the paved street.



Figure 8 - Drainage at the site.

Results and Discussions

The gardens need to be designed in an integrated way to the urban infrastructure, through the connectivity between the sidewalk, the garden and the access routes. In this sense, the rainwater flow on the surface must infiltrate the soil, a part absorbed by the plants, stimulating the growth of humus, increasing nutrients in the soil.

In order to aggregate these nutrients in the soil, and to store the water during the leaching process, it is of fundamental importance to consider the topographic shape of the soil, modulated, to the concave shape. Consequently, the garden will be able to serve as a reservoir, taking into account the maximum transshipment capacity, which is integrated and directed to the drainage network when necessary (Figure 9).



Figure 9 - Gardens integrated to the drainage system.

Rainwater storage allows the garden to be integrated with tree species diversity (Figure 10). Such tree systems need to be integrated with the sidewalk (Figure 11), providing users with connectivity with the building elements and the garden.



Figure 10 - Diversity of plants (matrices) in the drainage system integrating the garden.



Figure 11 - The integration of the garden with the sidewalk.

Leaching when directed to the garden will allow the accumulation of rainwater, making the garden a receiver, with a reservoir function, able to conserve moisture, which in turn favors tree

systems (Figure 12). The infiltration of water into the soil is necessary for the plants, thus maintaining soil permeability (SAX et al., 2017).



Figure 12 - Leaching of rainwater directed to the garden.

The gardens are able to drain the rainwater, directing it to the transshipment channel, generally integrated with other gardens. Bringing benefits to the urban drainage system, and comfort for pedestrians who use the sidewalk (Figure 13).



Figure 13 - Integration of the pluvial system with garden and sidewalk.

However, drainage needs to be thought of not to compromise soil permeability, but it can not rely heavily on the garden. Therefore, it is necessary to design the integrated drainage system with the paving.

Another way to direct the drainage of water would be through the parking lots, because they do not receive intense displacements and variation of loads. They can thus be constructed with porous material, with granules of different sizes, sanded with sand, without losing the rigid consistency of the surface (Figure 14).



Figure 14 - Parking spaces built to aid drainage.

Conclusion

- It is noticed that even with load on the surface the soil does not become compacted;
- The spaces between the aggregates of the compound allow the permeability of the soil;
- Plants have the capacity to absorb rainwater;
- Integrate the drainage with the gardens;
- Interpret the urban environment, pedestrians and the garden;
- The diversity of plants that pollinators integrate with the landscape;
- The technique is possible and needs to be applied in Brazil that needs landscaping techniques.

References

BASSUK, Nina. Urban Horticulture Institute, Department of Horticulture, Cornell University. Department of Ecology, Evolution, & Natural Resources, Rutgers University
Peter Trowbridge, Department of Landscape Architecture, Cornell University, 2005. 17pp.

BASSUK, Nina; et al. CU-Structural Soil: A Comprehensive Guide. 2015. Disponível em: <http://www.hort.cornell.edu/uhi/outreach/pdfs/CU-Structural%20Soil%20-%20A%20Comprehensive%20Guide.pdf>. Acesso em: 27-07-2017.

COWETT, F.d.; BASSUK, N.I. Statewide assessment of street trees in New York State, USA. *Urban Forestry & Urban Greening*, v. 13, n. 2, p.213-220, 2014. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2014.02.001>.

SAX, Miles Schwartz et al. Long-term remediation of compacted urban soils by physical fracturing and incorporation of compost. *Urban Forestry & Urban Greening*, v. 24, p.149-156, maio 2017. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2017.03.023>.

12. ARQUITETURA NO BRASIL X EUA: ENSINO E PROFISSÃO

Andréa Quadrado Mussi e Regina Rech

Introdução

O presente artigo objetiva discutir acerca das diferenças percebidas das relações entre formação e prática profissional obtidas no curso de Arquitetura no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA). Mais precisamente, as percepções a partir de experiência de módulo internacional realizado por alunos da Graduação em Arquitetura e Urbanismo da IMED em Hobart and William Smith Colleges (HWS - *College* pertencente a Cornell University³¹) no Estado de Nova York/EUA, por intermédio de *Thaines and Bodah Center for Education and Development*.

Metodologia

As diferenças retratadas foram extraídas a partir da observação das atividades de visitas a obras do arquiteto Andrew Hintenach, relatos do arquiteto quanto a sua formação profissional em arquitetura iniciada na Universidade de Syracuse; do contato com outros profissionais como: Cynthia Howk, coordenadora da área de pesquisa em arquitetura da The Landmark Society of Western New York; Brian Bodah³²; Rodrigo Guadalupe Jimenez³³; Eliane Thaines Bodah³⁴; e da explicação de diretor da Faculdade de Arte e Arquitetura na Hobart and William Smith Colleges (Geneva, NY, EUA) Stanley Mathews³⁵, quanto às ênfases deste curso em relação a Faculdade de Arquitetura, Arte e Planejamento, no campus de Ithaca, ambas Faculdades pertencentes a Cornell University.

³¹ A Cornell University está no ranking das melhores universidades dos EUA, fazendo parte do grupo Ivy League, que reúne as oito melhores universidades norte-americanas da Costa Oeste, ao lado de instituições como Harvard, Princeton e Yale.

³² *Ph.D. Biological and Agricultural Engineering; Master of Business Administration (M.B.A.), Business Administration and B.A., Environmental Science.*

³³ *BS in Landscape Architecture, Landscape Designer.*

³⁴ Mediadora do módulo internacional, uma das fundadoras de *Thaines and Bodah Center for Education and Development*, Bióloga, Ph.D. em Horticultura pela Universidade do Estado de Washington.

³⁵ *Associate Professor of Art and Architecture (2000), Ph.D., Columbia University; M.Arch, Virginia Polytechnic Institute and State University; M.F.A., University of North Carolina at Chapel Hill and B.A., Beloit College. Sendo M.F.A.-Master of Fine Arts.*

Resultados e Discussão

Ambas faculdades visitas de Cornell University na área de arquitetura possuem cinco anos de formação do equivalente a nossa graduação, porém diferem quanto a distribuição desse tempo entre o que seria o bacharelado em arquitetura (B.A. – *Bachelor's degree*) e o mestrado profissional, chamado de *M.Arch degree (Master of Architecture)* que prepara o graduado para as etapas de acreditação profissional/registo profissional (composta por exames) para obter a licença para atuar como arquiteto nos EUA, bem como quanto a ênfase do curso.

Na *Faculty of Arts and Architecture* da HWS, em Geneva, Nova York, EUA, há dois *Majors* (cursos de bacharelado): *Art Major* e *Architecture Major*, que oferecem aulas extras, denominadas de *Minors*, citando como exemplo a fotografia dentro do curso de arquitetura (*Architecture Major*). Estes cursos estão ligados ao departamento de Arte e Arquitetura, que oferece três programas de estudo independentes, porém integrados. São eles: Arquitetura, História da Arte e Estúdio de Arte.

A ênfase da HWS, segundo o professor Stanley Mathews, em visita realizada em julho de 2017, pelo módulo internacional, frisou que a faculdade incentiva a criação e inovação a partir da arte e do desenho a mão, não estimulando o uso do CAD (*Computer Aided Design*), pelo menos nos primeiros momentos do curso.

Figura 1 – Espaços e portfólio da *Faculty of Arts and Architecture, HWS, Geneva*.



Fonte: Autoras, 2017.

Na *Faculty of Architecture, Art and Planning* da Cornell University (Figura 2), em Ithaca, Nova York, EUA, há três departamentos: *Department of Architecture*, *Department of Arts and Department of City and Regional Planning*. O *department of Architecture* oferece o bacharelado em arquitetura, que tem duração de cinco anos, e após quatro semestres o aluno pode optar por uma das áreas de concentração: *Architecture, Culture, and Society*; *Architectural Science and Technology*; *History of Architecture*; *Architectural Analysis*; and *Visual Representation in Architecture*. Todos os departamentos oferecem graduações (*undergraduates*) e pós-graduações (*graduates*), diferente da HWS que possui um departamento e não oferece pós-graduações, porém possuem a indicação de diversos mestrados em IES (Instituição de Ensino Superior) conveniadas.

Figura 2 – Espaço de Ateliês e acesso ao auditório da *Faculty of Architecture, Arts and Planning, Cornell University*, campus de Ithaca.



Fonte: Autoras, 2017.

Outras observações podem ser destacadas quanto a ambas faculdades visitadas: não possuíam brasileiros estudando até o momento da visita em julho de 2017 e o valor médio anual da graduação é de 60 mil dólares. A admissão para as pós-graduações ofertadas na Cornell University, campus de Ithaca é baseado em portfólio de trabalhos desenvolvidos, inclusive na visita foi apresentado um portfólio com diversos trabalhos desenvolvidos por professores, alunos e ex-alunos da instituição.

Nos EUA, o bacharelado não habilita o arquiteto a exercer a prática profissional. Os mestrados (master como o M. Arch ou *Master's in Landscape Architecture* – Mestrado em Arquitetura da Paisagem) preparam para a acreditação e juntamente com o estágio e exames específicos, o bacharel em arquitetura poderá exercer a profissão nos EUA. O *Master* que conferirá as habilitações específicas para atuar, não necessariamente o bacharelado havendo o arquiteto e arquiteto de paisagem, o paisagista pode ser oriundo da área de *Landscape architecture*, uma das áreas ofertada também na Cornell University (Figura 3), por exemplo. Diferente da situação no

Brasil onde a titulação de Arquiteto e Urbanista engloba diversas atuações profissionais e as especializações, mestrados e doutorados não conferem atribuição profissional a quem não teve seu bacharelado na área que é considerada profissão regulamentada no Brasil.

Figura 3 – Espaços da CALS - *College of Agriculture and Life Sciences* de *Cornell University*.



Fonte: Autoras, 2017.

O arquiteto Andrew Hintenach, que ministrou parte das atividades do módulo internacional, destacou a rigorosidade para se obter a licença para atuar, tendo obtido seu bacharelado em Arquitetura em Syracuse University, estagiou numa empresa e em seguida fez uma semana de exames de conteúdos específicos para assim poder ter sua acreditação. Na troca de experiências com o arquiteto, o mesmo mencionou que a ideia em croquis é essencial, por realizar projetos de pequeno porte, acredita que o software do tipo CAD AutoCAD é suficiente, não utilizando a plataforma BIM (*Building Information Modelling*) como o Revit.

Pela observação de como atua profissionalmente nas visitas de obras em andamento ou finalizada de projetos de sua autoria, foi possível perceber que desenvolve projetos nas áreas residencial e comercial. Na atividade que passou aos alunos do módulo internacional, o desafio era projetar (ideias iniciais) e apresentar o espaço externo de um bar. Na ocasião os alunos puderam exercitar tempo de projeto, argumentação e representação gráfica de suas ideias.

Outra oportunidade para perceber a atuação profissional na área de patrimônio histórico cultural e história da arquitetura foi a visita guiada que Cynthia Howk, coordenadora da área de pesquisa em arquitetura da *The Landmark Society of Western New York*, aos prédios do entorno da HWS. A formação de Cynthia é diferente de Andrew, o que ressalta ainda mais a diferença entre os profissionais dos EUA e do Brasil. No Brasil essa área também é incorporada nas atribuições do Arquiteto e Urbanista.

Outra contribuição foi de Brian Bodah, que possui outro tipo de formação, ressaltando o quanto as titulações são importantes para diferenciar e destacar um profissional. Com a sua experiência profissional mencionou o quanto o M.B.A. foi primordial para conseguir cargos de gestão e o quanto o Ph.D. (*Doctor Philosophy*) foi necessário para que viabilizasse a ele ministrar aulas em universidades. Ao mesmo tempo mostrou obras certificadas com o selo LEED (*Leadership in Energy and Environmental Design*), muitas vezes no Brasil quem intermedia essas certificações também são arquitetos e urbanistas, o que faz com que haja mais uma atribuição possível relacionada a área de conforto ambiental e sustentabilidade urbana. Brian também fez diversas abordagens relacionados ao campo de Planejamento Urbano e Regional, outra área inclusa na habilitação do arquiteto e urbanista brasileiro.

A Figura 4 ilustra a contribuição dos profissionais e a atuação dos alunos nas apresentações.

Figura 4 – Fotos ilustrativas da contribuição dos profissionais e a atuação dos alunos nas apresentações no *HWS* em Geneve.



Fonte: Autoras, 2017.

Enquanto que o exercício profissional dos arquitetos e urbanistas é regulamentado no Brasil por lei desde 1933. A lei nº 5.194 de 22 de dezembro de 1966 (BRASIL, 1966) regula o exercício da profissão do Arquiteto em caráter nacional. O CREA (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia) conferia o título de Arquiteto e Urbanista ao diplomado pela IES em curso reconhecido pelo MEC (Ministério da Educação). Em 2010 o exercício da profissão passa a ser regulamentada pela lei nº 12.378 de 31/12/2010 (BRASIL, 2010a) que criou o CAU (Conselho de Arquitetura e Urbanismo), tendo as atividades e atribuições do Arquiteto e Urbanista são regulamentadas pela Resolução nº 21 de 05 de abril de 2012 (CAU/BR, 2012), que especifica as atribuições profissionais no artigo 2º, citando entre elas, Arquitetura e Urbanismo, Arquitetura de Interiores, Arquitetura Paisagística, Patrimônio Histórico Cultural e Artístico e Planejamento Urbano e Regional. Bem mais abrangentes que as atribuições do Arquiteto nos EUA.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras³⁶ do curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo instituídas na Resolução nº 2 de 17 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b), da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mencione a necessidade de estágios curriculares obrigatórios, não há especificidade de carga horária. Apesar de ter um conselho de classe, o CAU, que detém a regulamentação da atribuição do título profissional ao Arquiteto e Urbanista, o mesmo não exige estágio e nem aplica exames de acreditação. Basta o graduado, após colação de grau em curso credenciado pelo MEC, completar os dados de identificação e documentação, previamente enviada ao conselho pela IES, o qual se graduou.

O MEC que autoriza o funcionamento dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil, bem como faz o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos mesmos, para assim serem habilitados a ter a atribuição profissional que o CAU regula. O MEC que possui deliberação para não autorizar ou fechar cursos, enquanto que o CAU até analisa os processos de autorização e reconhecimento dos cursos, os quais são encaminhados pelo MEC ao CAU, para serem analisados por analistas técnicos credenciados e mediante critérios diferentes, em sua maioria, dos usados pelo MEC. Assim, o CAU emite os pareceres indicando se é favorável, parcialmente favorável ou não favorável a autorização ou reconhecimento de um determinado curso, porém tais pareceres são consultivos e não deliberativos.

O mais próximo que o Brasil se aproxima dos exames específicos que os EUA aplicam para a autorização do exercício profissional do arquiteto, seria o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) que ocorre como obrigatório de três em três anos para os graduandos de arquitetura e urbanismo que completaram 80% ou mais da carga horária do curso, composto de questões de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. Apesar deste exame emitir uma nota ao graduando, não é impedimento para o exercício da profissão. O que pode ocorrer, dependendo da média do CPC (Conceito Preliminar de Curso) que a IES obter, haver diligência

³⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino de Graduação em Arquitetura e Urbanismo definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de arquitetos, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2010).

para reavaliação do curso, mas não a avaliação do indivíduo.

Considerações Finais

As observações apresentadas dizem respeito as percepções das atividades desenvolvidas no âmbito do módulo internacional realizado em julho de 2017, portanto os resultados são restritos ao que foi possível ser extraído e da troca de experiências com os profissionais e anfitriões das visitas realizadas. Portanto, são de natureza empírica e não esgotam as possibilidades de comparativos entre as formações do Arquiteto nos EUA e no Brasil.

Com essa ressalva das limitações, pode-se concluir que a formação na área de arquitetura nos EUA é mais especializada do que a formação generalista do arquiteto no Brasil; o bacharelado nos EUA não é suficiente para permitir a atuação profissional; a atribuição profissional pode ser habilitada a partir das pós-graduações, possibilitando ao profissional que busque novas atribuições de interesse a medida que finalizada essas novas pós-graduações, não estabelecendo como ponto final como área geral o bacharelado inicial, como é no Brasil; a experiência prática por meio de estágios para viabilizar a atuação profissional é bastante valorizada; a realização de diversas atividades e a adequada apresentação/registro das mesmas para conseguir admissão em estágios ou faculdades, que permita a elaboração de um portfólio, é estimulada.

Referências

BRASIL. Lei nº 5.194 de 22 de dezembro de 1966. Senado Federal, Brasília, 1966.

BRASIL. Lei nº 12.378 de 31 de dezembro de 2010. Senado Federal, Brasília, 2010a.

CAU/BR. Resolução nº 21 de 05 de abril de 2012. CAU/BR, Brasília, 2012.

BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais Brasileiras do curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo: Resolução nº 2 de 17 de junho de 2010. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2010b.

13. CERTIFICAÇÃO LEED E EXPERIÊNCIA PRÁTICA SOBRE TELHADO VERDE

Vitória Antunes Canali

Introdução

O presente resumo expandido se refere a experiência vivida em módulo internacional no estado de New York/ Estados Unidos. Em meio a tantos tópicos vistos e estudados, esse resumo enfatiza sobre o que foi observado e compreendido sobre Certificação LEED (*Leadership in Energy and Environmental Design*), bem como telhados verdes, sendo esse último, objeto de experiência prática.

A ferramenta LEED, criada em 1999, trata-se de uma certificação sobre sustentabilidade para edificações, a qual é dividida por categorias, possuindo itens como pré-requisitos e opcionais os quais geram uma pontuação. A quantidade de pontos que a edificação recebe influencia na sua classificação, demonstrando assim, o nível (apenas certificado, prata, ouro ou platina) LEED que a obra possui. As categorias avaliadas incluem aspectos de projeto, construção e manutenção pós-ocupação (MAGNANI, 2011). Os benefícios de se ter um projeto com certificação LEED passam além do âmbito ambiental, como também o social e o econômico. Estratégias como reuso de águas pluviais, uso de energias renováveis, descarte correto de dejetos, além de estimular a consciência ecológica e criação de comunidade sustentável, gera ainda a valorização do imóvel e o poder de marketing que um empreendimento sustentável traz consigo (LEED NC apud PARDINI, 2009).

O telhado verde é um dos itens que mais podem contribuir para a certificação LEED. Consiste no plantio de vegetação na cobertura de edificações através de técnicas adequadas. Algumas de suas vantagens incluem: maior eficiência energética na edificação; redução de ilhas de calor; criação de microclima; maior filtragem da água; melhoria do conforto acústico; vantagem estética e ainda, podem contribuir para o reequilíbrio ambiental. (ALBERTO et. al., 2012).

Para fins de atividades práticas relacionadas ao LEED, foi escolhido realizar um estudo por meio de maquetes, analisando o que poderia ser mudado na mesma para essa receber a certificação, revelando a importância de se pensar em técnicas sustentáveis em empreendimentos e no conforto do usuário, sendo que o enfoque se deteve principalmente na construção de telhados verdes nas maquetes, para assim entender como funciona a sua estrutura e sua técnica. Ainda foi propiciado a visitação a uma edificação com certificação LEED que contém telhado verde para maior visualização de como a técnica funciona.

Objetivos

O objetivo geral desse resumo estendido é demonstrar a construção de telhados verdes em maquetes por meio de relatório fotográfico. Sendo que seus objetivos específicos são: salientar a importância da certificação LEED e de técnicas sustentáveis; verificar etapas e técnicas na

construção de cobertura verde; analisar a implantação da maquete em um terreno; implementar *rain garden* na maquete para teste de permeabilidade.

Metodologia

Para a construção dos telhados verdes, o grupo foi dividido em duplas, sendo que cada uma ganhava uma maquete, totalizando assim, 4 maquetes distintas. Foi então pedido para cada dupla descrever o que mudaria na sua maquete para assim melhorar a sua eficiência, seja ela energética, térmica, acústica, de acessibilidade, além de levar em consideração técnicas sustentáveis como reaproveitamento da água da chuva, utilização de painéis solares, entre outros. A figura 1 demonstra uma das maquetes antes das intervenções.

Figura 1: Maquete



Fonte: Autora, 2017.

Após, foi entregue os materiais para a construção dos telhados verdes: fita impermeabilizante, pedra, areia, terra e sementes de flores diversas para ficar a critério de cada dupla quais utilizar (Figuras 2 e 3). Depois das coberturas verdes prontas, as maquetes foram colocadas em uma estufa para esperar a vegetação crescer.

Figura 2: Diagrama dos materiais utilizados e estrutura do telhado verde



Fonte: Autora, 2017.

Figura 3: Opções de sementes para a cobertura



Fonte: Autora, 2017.

Principais Resultados

No primeiro momento, o de descrição sobre o que se mudaria na maquete para fins de melhorias de sua eficiência, tópicos como telhado verde, colocação de painéis solares, utilização de *rain garden*, telhado com pintura branca e aumento do número de esquadrias para melhorar a ventilação cruzada, foram relatados por todos os grupos. Outras melhorias mais específicas sobre cada maquete também foram pontuadas.

Após, para construção dos telhados verdes, cada grupo seguiu o passo a passo da técnica, colocando em prática a teoria, demonstrando por meio fotográfico o mesmo. As figuras 4,5, 6, 7 e 8 exemplificam como que a atividade foi realizada e sua conclusão. O resultado esperado era ver se o telhado verde da maquete iria se consolidar, e se a vegetação iria crescer, porém, pelo peso da terra, a vegetação desandou e não foi possível chegar ao resultado final aguardado.

Figura 4: Construção Telhado Verde



Fonte: Autora, 2017.

Figura 5: Construção Telhado Verde



Fonte: Autora, 2017.

Figura 6: Construção Terreno para a Maquete



Fonte: Autora, 2017.

Figura 7: Maquete com Telhado Verde Finalizada no Terreno



Fonte: Autora, 2017.

Figura 8: Maquetes Finalizadas



Fonte: Autora, 2017.

Posteriormente foi realizada a visitação a um empreendimento que possui cobertura verde e certificação LEED (Figura 9), podendo assim analisar sobre o que foi aprendido na teoria sobre sustentabilidade, bem como na parte prática da técnica para construção de telhados verdes e ainda reforçar uma experiência visual.

Figura 9: Telhado Verde



Fonte: Autora, 2017.

Considerações Finais

Com base na experiência em módulo internacional, é importante ressaltar os diversos tipos de recursos presentes para fixação do conteúdo e melhoria da aprendizagem. Na experiência descrita, foi realizado desde atividades teóricas, indo para práticas e finalizando com uma visita técnica. Esse roteiro de atividades enriquece a experiência e ajuda na apreensão das técnicas e conceitos.

Referências

MAGNANI, Juliana Mattos; VIEIRA, José Cláudio Nogueira. **ANÁLISE COMPARATIVA DO SELO CASA AZUL E DO SISTEMA DE CERTIFICAÇÃO LEED FOR HOMES**. 2011. 77 f. Monografia (Especialização) - Curso de Engenharia Civil, Departamento de Engenharia de Materiais e Construção, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9A5FWX/juliana_mattos_magnani_rev_05.1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 set. 2017.

ALBERTO, Eduardo Zarzur et. al. **ESTUDO DO TELHADO VERDE NAS CONSTRUÇÕES SUSTENTÁVEIS**. São Paulo. 2012. 3 p. Disponível em:

<<http://copec.eu/congresses/shewc2012/proc/works/037.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

PARDINI, Andrea Fonseca. **CONTRIBUIÇÃO AO ENTENDIMENTO DA APLICAÇÃO DA CERTIFICAÇÃO LEED E DO CONCEITO DE CUSTOS NO CICLO DE VIDA EM EMPREENDIMENTOS MAIS SUSTENTÁVEIS NO BRASIL**. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Civil, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/258287/1/Pardini_AndreaFonseca_M.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

14. IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO INTERIOR X EXTERIOR NO AMBIENTE ESCOLAR

Márdioli Mahl

O contato com o meio ambiente dentro dos espaços tem se tornado um dos maiores **desejos**, afinal, ter um pedaço da **natureza** dentro dos ambientes traz **vida, beleza** e uma sensação de **aconchego**. Os resultados, além de atrativos, contribuem com benefícios à saúde física e mental de seus usuários. Deixar o interior e o exterior de uma construção integrados é uma das maneiras mais eficazes de gerar sensação de bem-estar e de amplitude nos ambientes, valorizando tanto a parte de dentro quanto de fora.

Dando enfoque, principalmente, nas edificações escolares que fazem parte do campus da Hobart and William Smith Colleges, em Geneva, percebe-se que o ambiente, em contato com a natureza, torna-se aconchegante, tendo em vista o conforto térmico e visual com o qual os alunos são privilegiados. No campus os prédios são distribuídos de maneira que fiquem espalhados, deixando uma grande faixa de vegetação entre eles, possibilitando espaços de contemplação e uma visual e ambiente agradáveis.

Figura1: Foto geral do campus Hobart and William Smith College.



Fonte: U.S NEWS, 2017.

Em muitas edificações comerciais, a utilização da luz natural tem sido explorada, produzindo benefícios econômicos e também mantendo uma maior conexão com o meio externo, além de modelar e enriquecer o espaço. Segundo Bruno Zevi(1988,p.28), o qual foi um arquiteto e urbanista italiano, “a arquitetura bela será a arquitetura que tenha um espaço interno que nos atraia, nos eleve, nos subjuguue espiritualmente”. A paisagem das cidades é formada não apenas pela imagem dos edifícios que as compõem, mas, principalmente, pelas relações que estes edifícios estabelecem entre si e entre os espaços livres que os circundam. Algumas arquiteturas, mais que

simplesmente ocupar fisicamente um lugar no espaço, complementam e redefinem seu entorno imediato, tornando-se parte indissociável dele, como atesta Oscar Niemeyer(1997,p.69):

“O espaço arquitetural faz parte da arquitetura e da própria natureza, que também a envolve e limita. Entre duas montanhas ele está presente e nas suas formas se integra como um elemento de composição paisagística”. Citação a qual exemplifica bem a importância da integração das edificações e, conseqüentemente, seus usuários no entorno.

Figura 2: Foto dando enfoque às aberturas dos prédios, que fazem relação com o exterior.



Fonte: Walt Bogdanich, 2014.

É cada vez maior o número de pessoas descontentes com o modelo de educação adotado pela maioria das escolas. A falta de conexão entre sala de aula e o mundo exterior muitas vezes trava o aprendizado, criando desinteresse nas crianças e jovens. Por esse motivo a questão sustentável do College pode ser considerado um diferencial. A sustentabilidade ambiental é um valor central no HWS. Com um programa exclusivo que permite que os alunos e professores usem o campus físico como um laboratório para explorar estratégias de mitigação do impacto ambiental, o Programa de Sustentabilidade HWS capacita e incentiva os alunos a vincular a aprendizagem em sala de aula com a aplicação do mundo real.

A arquitetura pensa o ser humano no espaço, como ele vai se sentir, o que facilita sua organização. Em um espaço bem organizado e desenvolvido a pessoa se sente à vontade e, além disso a natureza faz bem à saúde. Assim apontam diversas pesquisas científicas ligadas ao conceito de biofilia: uma teoria que defende que, ao longo da evolução humana, fomos programados para amar tudo o que é vivo, em vez de objetos, e, por isso, a natureza simplesmente nos faz sentir melhor.

Por isso, a relação interior exterior nas edificações vai além da questão arquitetônica. Um dos primeiros a demonstrar que a natureza faz bem foi Roger Ulrich, em 1984, ao comparar pacientes em quartos com janelas voltadas para árvores com aqueles cujos quartos ofereciam vista para uma parede de tijolos, em um hospital na Pensilvânia, nos Estados Unidos. Seus resultados demonstraram que pacientes com acesso ao verde saíram mais cedo do hospital, tomaram analgésicos mais fracos ou em menos quantidade, tinham menos comentários críticos sobre a enfermagem e menor número de pequenas complicações pós-cirúrgicas. Ou seja, a relação do ser humano com a natureza tem a ver, também, com uma questão de saúde.

Figura 3: Foto da utilização da área externa no campus.



Fonte: Plexuss, 2016.

Em uma pesquisa que acompanhou 350 mil pessoas, a pesquisadora Jolanda Maas (2013), do Centro Médico Universitário de Amsterdã, concluiu que, quando 90% da área ao redor da residência é de verde, 10,2% dos moradores não se sentem saudáveis. Já quando 10% da área ao redor é de natureza, 15,5% relatam problemas de saúde. Maas encontrou maior prevalência de 15 entre 24 doenças selecionadas em pessoas que vivem mais longe de áreas verdes. Inclusive mentais: pessoas que vivem próximas da natureza teriam 21% menos chances de desenvolver depressão.

Dentro dos prédios, as salas de aula tornam-se aconchegantes, tendo em vista o conforto térmico e visual com o qual os alunos são privilegiados, possuindo grandes janelas torna-se possível a entrada de luz solar e a vista do exterior. É de extrema importância a integração desses ambientes com a natureza, isso gera um conforto aqueles que estudam ali. Os prédios, além de manterem essa integração com o exterior através de aberturas, mantêm um estilo que casa com a natureza, sendo a maior parte deles em tijolo a vista, trazendo um estilo mais rústico e antigo.

As explicações para o efeito da natureza sobre nossa saúde variam desde fatores evolucionários à melhor qualidade do ar, ou ainda um gosto estético por tudo que é verde ou vivo. Foram listadas possíveis causas apontadas por Ulrich em seus trabalhos: estar na natureza normalmente é relacionado a atividades físicas; atividades na natureza muitas vezes estimulam a

socialização; e a natureza oferece uma oportunidade de fuga temporárias da rotina e suas exigências. Portanto, é possível concluir que a busca pela natureza nos ambientes de trabalho ou estudo suavizam o peso da rotina, trazendo maior qualidade de vida e tranquilidade aos seus usuários.

Referências:

COLLEGES, Hobart and William Smith. Sustentabilidade. Hobart and William Smith Colleges, Geneva, 2018. Disponível em: <<http://www.hws.edu/about/sustainability/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

DI TRAPANO, Patrizia; GONÇALVES BASTOS, Leopoldo. Luz, Espaço e Forma. Lume Arquitetura, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.lumearquitetura.com.br/pdf/ed22/ed_22_Ponto.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

MENDES, P.R. Proposta pedagógica estampada em arquitetura e natureza. Estadão, São Paulo, setembro de 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/escola-projeto-vida/proposta-pedagogica-estampada-em-arquitetura-e-natureza/>>. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

O GLOBO. Contato com a natureza faz bem à saúde. Revista amanhã, São Paulo, agosto de 2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/revista-amanha/contato-com-natureza-faz-bem-saude-9504241>>. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

SANTA CECÍLIA, Bruno. Edificações e espaços livres. São Paulo, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_04_180908.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2017.

15. RELAÇÃO ENTRE ARQUITETURA, AMBIENTE E COMPORTAMENTO HUMANO: PERCEPÇÃO OBTIDA EM CURSO DE CAPACITAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Vinícius Gehlen

A identidade dos espaços, o processo histórico cultural percorrido em todos os lugares, reflete seu contexto urbano atual com autenticidade. A herança e as memórias arquitetônicas estão engastadas no presente. Para Campos-de-Carvalho, Cavalcante e Nóbrega (2011) o ambiente é constituído de múltiplas formas, envolve aspectos culturais, econômico, político, social, psicológico e físico. Nenhuma destas formas pode ser entendida de forma isolada, pois a alteração em qualquer uma dessas engrenagens influencia nas demais. Segundo Nucci (1999) a interpretação pessoal e tradução dos estímulos ambientais é refletida em padrões de comportamento e fatores selecionados por meio dos sentidos ativos de cada indivíduo, assim define “percepção”. A mesma depende de fatores subjetivos, tais como as experiências vividas, os valores do grupo social do qual o indivíduo faz parte e da seleção de códigos de referência significativos para a interpretação da realidade, absorvendo somente uma parte dos estímulos recebidos. Segundo Thaines; Bodah (2008) os seres humanos tem, destruído e degradado o seu meio com ambição excessiva, impulsionados pela ideia do “desenvolvimento a qualquer custo”. Porém, diante das consequências dessa prática destrutiva, hoje, encontramos esforços principalmente no trabalho dos educadores, ambientalistas para que exista um equilíbrio entre construções, meio ambiente e pessoas. A reflexão sobre as metamorfoses sociais e ambientais são necessárias para projetar o futuro de forma evolutiva e para compreender os diferentes tipos de comportamentos. Na Arquitetura, por sua vez, gradativamente observa-se o deslocamento da ênfase nos valores de aspectos estéticos do edifício para a preocupação com a percepção/satisfação dos usuários e com as implicações das intervenções em termos de paisagem, elaborando propostas mais centradas no indivíduo e/ou no social e nas implicações ecológicas das interferências realizadas (ELALI, 1997).

Segundo desta compreensão, a questão que tornei um desafio na capacitação que envolveu alunos e professores da IMED, Passo Fundo, Brasil e do Hobart and William Smith Colleges, juntamente com a Cornell University, New York, Estados Unidos da América, foi: observar como as relações sociais, edificações e o paisagismo se interligam. Assim como todo o envoltório histórico, político e sócio econômico, que reflete o atual modelo de vida americano na cidade de

Geneva, New York. A partir das figuras 01 e 02 abaixo, podemos observar a importância das áreas verdes em torno das edificações, de modo a valorizar e definir hierarquias para passeios e acessos.

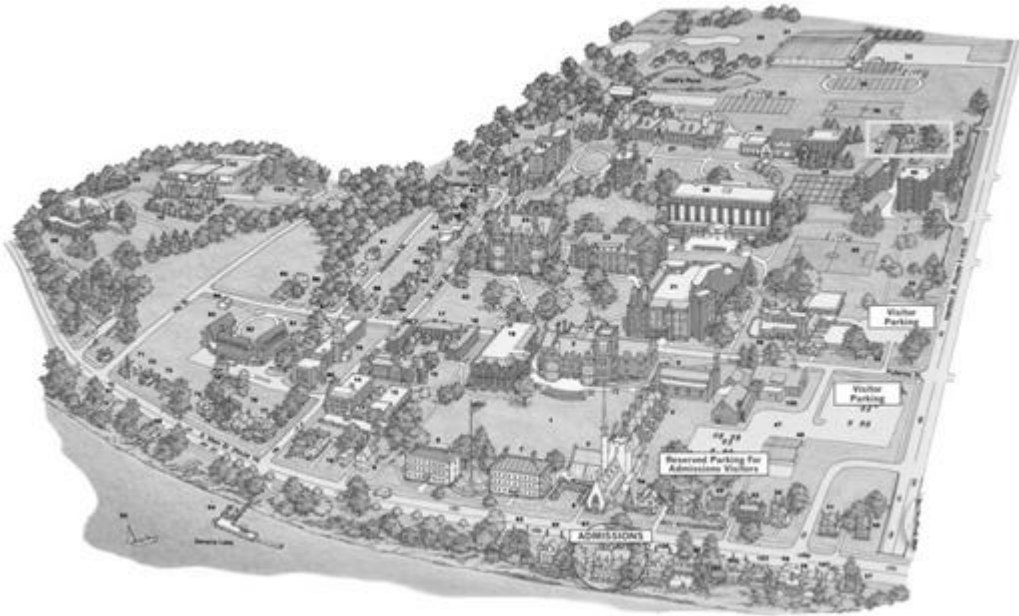


Figura 01: Implantação do Hobart and William Smith Colleges em Geneva, EUA.
Fonte: http://www.hws.edu/about/parking_map.aspx, 2017.



Figura 02: Representa o bem estar ao proporcionar visuais, segurança e ar puro.
Fonte: http://www2.hws.edu/wp-content/gallery/this-week-in-photos-april-16-april-21/042117_35.JPG, 2017.

Para fundamentar minha abordagem, busquei referências bibliográficas como aporte teórico. O segundo método utilizado foi a percepção visual. Assim como a comunicação com professores, colegas e americanos no dia a dia. Através deste conjunto de estratégias identifiquei alguns pontos: o esquema na figura abaixo mostra que as engrenagens precisam uma das outras para funcionar.

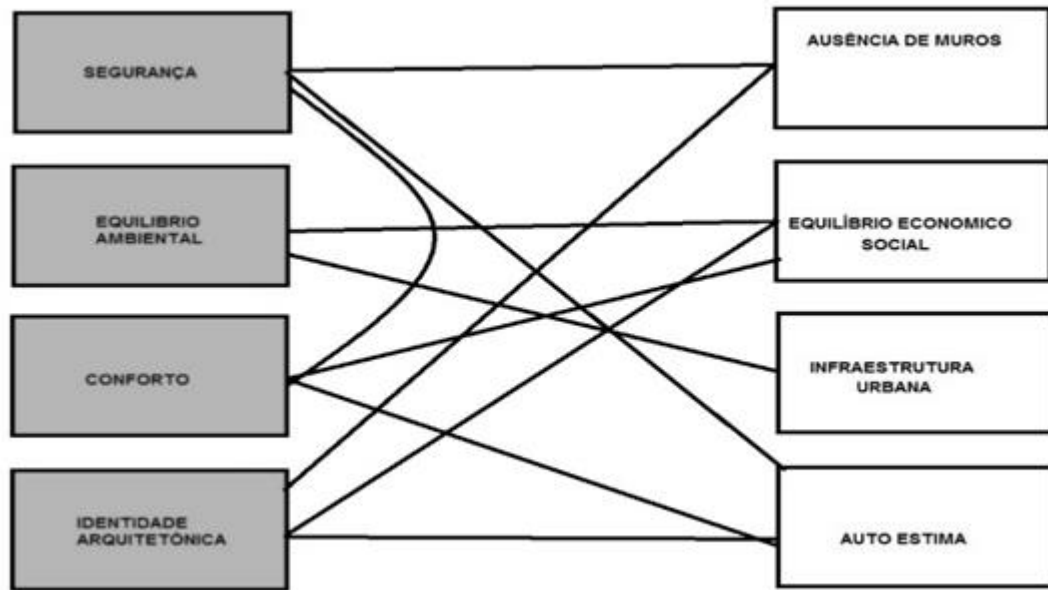


Figura 03: Interliga aspectos e mostra suas interdependências.
Fonte: Autor, 2017.

Estudo realizado em sala de aula, tratou das certificações LEED (Leadership in Energy and Environmental Design) agregando também experiências práticas e visitas técnicas.



Figura 04: Telhado verde construído em maquete com o colega Marcelo Guerra.
Fonte: Autor, 2017.

Oportunizados pela organização do intercâmbio os alunos foram incentivados a acompanhar a obra do arquiteto americano Andrew Hintenach, para que pudéssemos vivenciar a experiência de projetar nos Estados Unidos da América. Para elaboração deste projeto, contei com o auxílio do colega Marcelo Guerra, IMED. Segundo Andrew, era uma ótima oportunidade de mostrar ideias e soluções para o que nos foi proposto: um ambiente happy hour. Nosso método principal foi perceptivo, enquanto estávamos no local deixamos o ambiente nos influenciar, por alguns minutos nos sentimos futuros clientes, para saber o que as pessoas esperavam daquele lugar. Após a madrugada de intenso estudo das plantas e definições de materiais, encontramos o perfil do Arq. Andrew e da cultura local. Utilizamos de materiais legítimos, sucatas, cor amarela, para dar um toque de Brasil e atender o desejo de chamar a atenção visual de quem passar em frente ao local. Outros aspectos estudados foram: orientação solar e características arquitetônicas locais. Agregamos um corredor verde onde uma sementinha do que foi estudado no curso faz ligação com o descanso e aconchego do futuro cliente ao se sentar. O trabalho foi valorizado e parabenizado por professores e arquiteto. Abaixo segue uma imagem do trabalho.



Figura 05: Projeto desenvolvido por Vinícius Gehlen e Marcelo Guerra para o Arquiteto Andrew Hintenach em Syracuse, New York, Estados Unidos da América.
Fonte: Autor, 2017.

Partindo de uma abordagem geral dos tópicos estudados percebe-se que existiu um grande contraste entre o que estudamos (soluções ambientais para construir) do modelo de vida e construção americano. Isso se reflete no excesso do uso dos automóveis, nos utensílios descartáveis para alimentação, na densidade de edificações em cidades mais desenvolvidas como Syracuse. Busca-se reformar, manter a identidade externa e adaptar o interior, mesmo que por vezes não se tenha uma boa ventilação e entrada de luz. Em visitas a Cornell e demais instituições se obteve acesso a novas ideias e soluções que se tornam possíveis através do poder privado. Na cidade de Nova York ficou claro o que move o modelo de vida americano: “Money”. Segundo HARVEY, (2014) o desenvolvimento capitalista, torna o modelo insustentável se pensado globalmente. Afinal a produção desenfreada faz com que os industrializados sejam cada vez mais absorvidos pela sociedade. A experiência disponibilizada pelo intercâmbio internacional não teria o mesmo resultado sem o acompanhamento dos Doutores e Mestres IMED. Em todos os momentos tivemos amparo para dialogar, tirar dúvidas e absorver mais conhecimento. Agradeço também a Thaines & Bodah Center For Education and Development, pela receptividade, orientação, e pelo

laço de amizade que, juntamente com a saudade boa que fica, me faz querer voltar e vivenciar novos desafios.

Referências:

CAMPOS DE CARVALHO, Maria Ignez; CAVALCANTE, Sylvia; NOBREGA, Lana Mara Andrade. **Ambiente**. In CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice (Org.). **Temas básicos em psicologia Ambiental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ELALI, Azambuja Gleice. **Psicologia e Arquitetura: em busca do locus interdisciplinar** Estudos de Psicologia, 1997.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade a revolução urbana**. São Paulo: Martin Fontes, 2014

NUCCI, J. C. **Análise sistêmica do ambiente urbano, adensamento e qualidade ambiental**. Revista Puc SP: São Paulo, 1999.

NUCCI, J. C. **Qualidade ambiental e adensamento: um estudo de Planejamento da Paisagem**. São Paulo, 1996, 229p.

THAINES, Eliane; BODAH, Brian William. **E.A. do Brasil aos E.U.A.: um convite à diversidade de práticas em educação ambiental**. Passo Fundo: Berthier, 2008.

16. ESTILOS ARQUITETÔNICOS NOS EUA

Jéssica Beux

Introdução

O presente resumo expandido tem como principal objetivo relatar a experiência de viagem a cidades dos EUA, e um dos pontos do qual vai ser citado nesse resumo é a vivência tão pura da arquitetura local, mostrando a qual estilo e qual época e suas características arquitetônicas. Muitas vezes a história de um povo é contada pela arquitetura, suas casas remetem o que um povo passou e deixa explícita para que outras pessoas vejam isso e muito foi percebido o cuidado e o respeito que se tem com o local de moradia deles, respeitando tanto a era que foi construído quanto o estilo da época.

A riqueza nos detalhes que há nas construções e a fidelidade que essas obras seguem com um determinado estilo arquitetônico mostra o quão são rigorosos com esses detalhes que remetem a uma época, um estilo, uma era. É realmente notável o quanto é importante para eles os detalhes, e serem fiel ao estilo que foi construída a edificação. Começar pelo estilo que mais se destaca nas construções principalmente na cidade de Genava – NY, extensos pátios e casas com o principal uso da madeira e todas remetem ao estilo *famrhouses que origina do estilo holandês de dutch colonial*. Assim como outros estilos que ao decorrer da viagem foi notado, como: *Georgiano, Neo Clássico (Greek revival), Gótico (gothic), Beaux-arts, Art-deco*.

Objetivos

O objetivo com esse resumo é apresentar os mais diferentes estilos arquitetônicos empregados na arquitetura e história dos EUA. Apresentar com fotos dos locais visitados e explicar o que cada estilo foi e faz parte para a comunidade americana. Assim como é mostrado os quão fiéis eles são no quesito de releituras ou de obras que está há tempos e são preservadas, ter uma noção de que arquitetura e história são tão importantes para todos.

Metodologia

Para o conhecimento desses estilos arquitetônicos empregados nas casas das cidades de Geneva, contamos com uma guia e também arquiteta Cynthia Howk, coordenadora da área de pesquisa em arquitetura da The Landmark Society of Western New York, com conhecimento profundo ela mostrou as casas da região e contou um pouco de história e mostrando os estilos arquitetônicos empregados nas casas da cidade de Geneva. Assim como outros lugares visitados por conta, e por observar e analisar com o que foi estudado durante a faculdade e presenciar obras em Nova Iorque que o máximo que foi visto delas foi a aulas.

O que foi mais observado na cidade foram casas de arquitetura intitulada como *Farmhouses*, essas casas que tem um vasto jardim e que as construções que lembram um celeiro originalmente vem do estilo arquitetônico *Dutch Colonial*, que é muito caracterizada por telhados gambrel com beirais curvos ao longo da casa. Originalmente esse estilo vem de uma *revival colonial holandês*. Como a McCormick house construída em 1830 (Figura 1).

Figura 1.



Fonte: Autora, 2017.

Estilo arquitetônico georgiano é muito comum nos EUA, sua estrutura é basicamente clássica, beirando um pouco do estilo barroco e até um pouco do ecletismo romântico, mas agradou muito a nobreza e a classe média. Tendo uma distribuição simétrica e abertura regular tem como

suas principais características. É um estilo de arquitetura que remete a elegância com bom gosto. Como por o prédio da cidade de Syracuse – NY (Figura 1a). E casa em Geneva – NY (Figura 2a)

Figura 1a.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 2a.



Fonte: Autora, 2017.

O seguindo uma linha de tempo de 1820 em diante a arquitetura grega continuou como inspiração para os projetos que eram realizados nessa época. O neoclássico apesar de ele ter sido mais empregados em grandes edifícios sempre se assemelhando aos templos gregos com as colunas de características, foi notado nessa observação que algumas casas tem semelhanças com o estilo que é no caso as colunas na fachada, por exemplo, geralmente casas de fraternidade se assemelham muito com o *estilo neoclássico*.



Em questão o *Neogótico* foi notado em uma igreja na cidade, que lembram muito estilo arquitetônico gótico, sua arquitetura lembra o passado medieval, sua fachada nota-se o destaque para as torres ornadas por rosáceas e janelas predominantes, possível ver o arco de volta quebrado

como destaque, assim como algumas torres que tem o telhado em forma de pirâmide. Foi notado não só na cidade de Geneva (figura 1c) como na cidade de Nova Iorque, onde foi visitada a catedral de St. Patrick (figura 2c).

Figura 1 c.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 2 c.



Fonte: Autora, 2017.

A escola de Paris *Beuax-Arts* buscou influências gregas e romanas com ideias renascentistas, fazendo assim um estilo de arquitetura próprio da escola. Estando em destaque para as colunas, flores e estatuas. Foi notado em alguns edifícios no campus da Hobart and William Smith Colleges. A mais característica do estilo está nas colunas dóricas e coríntias, simetria, escadarias, tons claros etc. De todo modo, alguns dos mais belos e imponentes edifícios nova-iorquinos, como o *Metropolitan Museum of Art*, (figura 1d) a *Grand Central Station* (figura 2d) foram construídos nesse estilo.

Figura 1d.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 2d.



Fonte: Autora, 2017.

Outro movimento de originalmente veio de Paris o *Art-Deco* mais precisamente no ano de 1925 é um estilo que influenciou o modernismo, é mais comum de ser empregado em grandes edifícios como nas cidades de Syracuse e na grande Nova Iorque. Seu estilo é basicamente o uso de tons escuros e prateados, beiram sucessivamente dispostos em vários andares de construção e a combinação de formas geométricas na decoração das fachadas. Na cidade de Syracuse que é o *edifício Niagara Homawk* (Figura 1e) e na cidade de Nova Iorque como a *Chrysler Building*, o *Rockefeller Center* (Figura 2e) e o famoso e importante *Empire State Building* (Figura 3e).

Figura 1e.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 2e.



Fonte: Autora, 2017.

Figura 3e.



Fonte: Autora, 2017.

Considerações Finais

O vasto conhecimento sobre outra cultura e seu estilo empregado na construção que foi caracterizado durante anos é o principal motivo de uma consideração de que essa viagem em si ultrapassou os limites de lazer, com todo o conteúdo e os ensinamentos passados para qualquer um dos alunos ficara para sempre, mesmo aquilo que já foi aprendido durante o curso, vivenciar a arquitetura nas obras que estudamos durante os anos do curso foi o momento mais gratificante da viagem. E com o que foi aprendido e estudado nessa viagem será levado para vida e para possivelmente futuros trabalhos, o deleite de ter conhecido boa parte do histórico da arquitetura americana foi de um imenso prazer.

Bibliografia

*** NOTAS DE AULA DO CURSO DE ARQUITETURA DA IMED.

17. UTILIZAÇÃO DE WOOD FRAME NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Fernanda Grandó

Contextualização

Esse estudo, se baseia no curso realizado em Geneva, estado de Nova Iorque, EUA, no mês de julho no ano de 2017. Foi realizado pela IMED em parceria com a Cornell University, para os alunos de arquitetura e urbanismo. Com isso, foi observado que nos Estados Unidos o sistema construtivo mais utilizado é o Wood Frame. Durante o curso foi feita a análise dos métodos para a execução desse sistema, que é muito eficiente contra intemperismo e para a sustentabilidade. Foram feitas duas visitas diferentes onde se tivemos acesso a construção Wood Frame, primeiramente à cenografia de uma casa invertida situada dentro de um shopping, onde o Professor Brian Bodah explicitou o processo de construção de uma residência típica americana. E em outro momento, juntamente com o professor Andrew Hintenatch, os alunos foram levados à cidade de Rochester para uma visita técnica em uma lanchonete projetada por ele mesmo. A partir disso, será abordado o método construtivo, as aplicações e um pouco da visita técnica utilizadas no sistema construtivo Wood Frame.

Metodologia

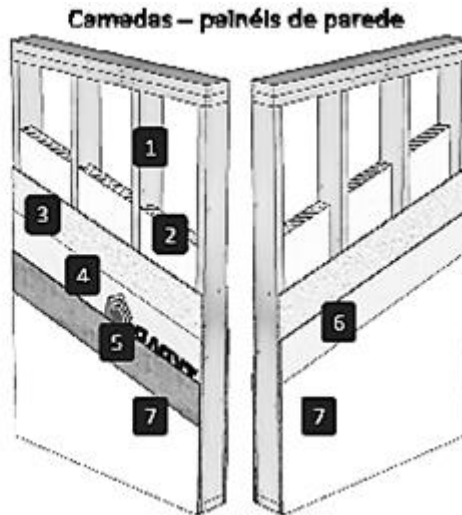
Durante a realização do curso foi destacado que o Wood Frame é o sistema mais utilizado em diversos países como Suécia, Canadá, Chile e EUA, onde fornecedores e soluções técnicas estão plenamente estruturados, enquanto no Brasil faz-se o uso do sistema de alvenaria ou concretagem.

A escolha do Wood Frame deve-se ao fato de que considerando que as espécies de alta durabilidade natural são provenientes da floresta tropical, a utilização das espécies vindas de florestas plantadas e que possam ser submetidas ao tratamento preservante, torna-se uma alternativa promissora. Essa é uma tendência que cresce muito em todo o mundo e é muito valorizada pela certificação LEED. A madeira é tratada quimicamente e coberta por placas para que não fique exposta ao tempo, evitando assim problemas estruturais futuros. O uso da madeira no Brasil não é tão utilizado nem eficiente, não há o preparo da madeira e nem incentivo, como há nos EUA. O nível de isolamento de uma parede de Wood Frame chega a ser 2 vezes superior ao de uma parede de alvenaria convencional, pois é composta por materiais que fazem o isolamento acústico, térmico e hídrico e também de revestimento, como pode ser observado no esquema abaixo:

Wood Frame

Composição de materiais com função estrutural, de isolamento térmico-acústico, vedação e acabamentos

1. Estrutura de madeira
2. Isolante térmico-acústico
3. OSB
4. Membrana hidrófuga
5. Placa cimentícia
6. Placa de gesso acartonado
7. Acabamento



Fonte: <https://pt.slideshare.net/ADEMI-BA/palestra-de-caio-bonatto>

Outra vantagem é a industrialização dos processos de construção, o que viabiliza o custo, a montagem e a mão de obra, estima-se que o prazo de execução dos empreendimentos seja reduzido em cerca de 50%, sendo que o prazo correspondente exclusivamente à construção das unidades habitacionais (descontando, portanto, serviços de infraestrutura) chegue a uma redução de 75%.

Resultados e Discussões

A primeira visita feita pelo curso foi na cidade de Syracuse, onde o professor Brian falou sobre o projeto, a construção e execução do shopping, que possui certificação máxima LEED. Dentro dele havia um ambiente incomum: a cenografia de uma casa invertida, onde entra-se pela sua lateral quebrada. Com sua estrutura interna aparente, Brian aproveitou para explicar o sistema construtivo mais comum nos EUA. Falou sobre a forma que é feita a parte estrutural em madeira, tendo em vista que o clima influencia nessa questão. Além disso, relatou do incentivo do governo sobre a execução das residências em madeira proveniente de florestas sustentáveis.

Figura 1- cenografia casa invertida.



Em outro momento, foi feita uma viagem para a cidade de Rochester, cujo objetivo era ter melhor noção dos métodos construtivos e execução de obras. O local escolhido foi um bar, situado em frente a uma rodovia, no estilo tipicamente americano, com materiais bem rústicos e naturais. O revestimento externo é todo em madeira, muito parecida com as de demolição usadas no Brasil, e também pedra. Dentro do bar há quatro ambientes públicos, uma cozinha com depósito geral e um depósito especial para a Cerveja. Ainda era composto de um anexo lateral e estacionamento. Partindo para o anexo lateral à edificação, havia um bar coberto com mesas ao seu redor, que tinha como objetivo integrar o público com o meio externo. Esse ambiente fica próximo ao estacionamento e só foi feita cobertura na parte onde está o bar.

Nesse bar pudemos observar vários processos em execução, como: o piso sendo colocado, as camadas do Wood Frame à vista na parede, a parte elétrica. Mas o que mais chamou a atenção foi construção do bar na parte externa. Este estava sendo construído com pilares em madeira e estavam a mostra as amarrações feitas no sistema Wood Frame.



Figura 2 - área externa do bar. Materiais rústicos e aberturas escuras.



Figura 3 – colocação do piso.



Figura 4 – vista do isolamento acústico e térmico.



Figura 5 – construção do bar na parte externa.



Figura 6 – detalhamento do telhado em construção.



Figura 7 – amarração da estrutura wood Frame.

Considerações Finais

O curso foi realizado com muito sucesso e transmitiu bem aos alunos um âmbito geral da arquitetura americana e técnicas inovadoras. E assim nota-se que o sistema Wood Frame é muito utilizado por ser mais sustentável que os outros sistemas, além de permitir um maior isolamento térmico e acústico, sendo, dessa forma, incentivado o uso pelo governo americano. No Brasil o uso da madeira não é prioridade, pois não há o mesmo preparo e nem o incentivo, dessa forma a alvenaria e o uso do concreto são os materiais mais qualificados para as edificações. Partindo do princípio de que o Brasil tem uma vasta área para e clima bom para a implantação de florestas sustentáveis, acredito que o sistema Wood Frame seria muito interessante se fosse incentivado no nosso país. Tendo em vista a praticidade, mão de obra geradora de emprego e custo-benefício, o sistema viria a agregar muito.

Bibliografia

TOLOTTI, José Luiz. Renascimento – arquitetos e obras: Brunelleschi, Alberti, Bramante, Rafael, e Antonio da Sangallo. 2013/2. IMED. [Comunicação oral].

TALAMINI, Josiane. Revisão formal nos Estados Unidos. 2015/2. IMED. [Comunicação oral].

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-06112002-134048/publico/cristiane.pdf>

<https://pt.slideshare.net/ADEMI-BA/palestra-de-caio-bonatto>

18. RELATO DA EXPERIÊNCIA SOBRE TELHADOS VERDES E A FUNCIONALIDADE DO SISTEMA DE DRENAGEM: ESTUDO E VISITAÇÃO

Marcelo Guerra

O crescimento populacional desordenado aumentou a porcentagem de terras cobertas por superfícies impermeáveis, resultando em acúmulo de resíduos e inúmeros problemas socioambientais urbanos, tal como as inundações. A drenagem urbana consiste na forma de pensar o direcionamento correto da água da chuva sobre sistemas pavimentados e jardins, diminuindo a chance de enchentes – efeito natural correspondente à excedência do fluxo contínuo d'água, em depósitos naturais.

Percebe-se de imediato que a resolução desse problema ambiental, é integrar a natureza ao crescente sistema urbano; substituindo telhados convencionais e lajes inutilizadas em telhados verdes e implementando jardins de chuva. Agem como reservatórios de drenagem integrados com a função de repassar a água pluvial acumulada.

São denominados dois perfis para telhados verdes: o extensivo, carecendo pouca manutenção, desnecessária irrigação, uso de plantas rasteiras, baixa altura do sistema (entre 60 e 200mm), pouco peso (60 a 150 kg/m²) e baixo custo; e o sistema intensivo, requerendo maior assistência devido à profundidade do solo (150 a 400mm), ao peso elevado sobre a estrutura (180 a 500 kg/m²) e à periódica irrigação devido ao desenvolvimento de plantas com maiores dimensões. Na análise desse estudo, usa-se o perfil extensivo. (IGRA, International Green Roof Association, 2011).

Jardins de Chuva são depressões superficiais de drenagem ligada com o paisagismo, convergindo a água da chuva para si e acabando com o acúmulo da mesma em lugares indesejáveis. O solo quando compacto deve ser escavado e suplementado em camadas distintas com materiais orgânicos altamente permeáveis (pedra e areia). Para sucesso do sistema, a porção impermeável – rua e calçadas – devem trabalhar com inclinação suficiente para que o escoamento seja preciso. (Cornell University, 2017)

Percebe-se a importância do sistema de drenagem natural em dias de intensa precipitação, onde o sistema convencional não consegue suportar a demanda do fluxo d'água. Além de drenar, reter e captar, o sistema tem capacidade de filtrar a água pelo uso do paisagismo; as plantas têm função fundamental na criação dos canais de infiltração, como na remoção de metais pesados – pela imensa quantidade de microrganismos na terra, na redução da erosão, no escoamento lento, no valor estético, na melhoria da qualidade do ar, na redução da ilha de calor – recorrente da troca de áreas verdes por áreas pavimentadas, na retenção do CO₂ na atmosfera e no incentivo da biodiversidade e criação de habitats naturais. (BASSUK, 2014).

A urbanização é o crescente aumento da área urbana em relação à rural, desde a primeira revolução industrial – 1840/1870 – esse processo expandiu, trazendo consigo alterações no comportamento social e geográfico. Construir maneiras de combinar o convívio mútuo entre natureza e espaço urbano é o caminho mais curto acima da complexa tentativa de educar-se sobre sustentabilidade ambiental. Os métodos aplicados nesse estudo certificam a possibilidade desse relacionamento, a partir de telhados verdes e jardins filtrantes. (Thaines, 2017)

O objetivo geral da pesquisa é relatar a experiência teórica e empírica sobre o sistema de drenagem e a funcionalidade do sistema obtida no curso de captação na Universidade de Cornell em Ithaca EUA (Estados Unidos da América); considerando a relação dos jardins filtrantes e sistema pluvial como fator que contribui para a sustentabilidade local. Metodologicamente utilizou-se um aporte teórico e com o tema proposto utilizando teses, artigos, dissertações e a vivência de duas experiências: a construção de uma maquete com um sistema de drenagem obedecendo critérios LEED e a visita no Campus da Universidade. Posteriormente foi identificado as características físicas através do uso da planialtimetria do local. Também foi considerado os elementos positivos do sistema de drenagem em relação aos jardins e telhados.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de dois momentos, o primeiro consistiu na visitação da Universidade de Cornell em Ithaca EUA (Estados Unidos da América) – destaque em Arquitetura e eleita a 10ª melhor Universidade do mundo pela Center for World University Rankings (CWUR) – onde, conheceu-se o sistema de drenagem e ajardinamento praticados nesta instituição, produzido pela professora Nina Bassuk; que trabalha em prol da melhoria na qualidade de vida urbana aumentando a função das plantas dentro do ecossistema urbano, ecológico e científico. (BASSUK, 2017).

Teve-se conhecimento teórico a partir de aulas no Hobart and William Smith College em Geneva EUA (Estados Unidos da América), com professores e diretores da Instituição junto com docentes da Faculdade Meridional IMED.

O segundo, que será detalhado na sequência foi uma atividade prática da construção de uma maquete volumétrica remetendo uma torre de pedra em um lote residencial; estimou-se então:

No interior da casa, dois pavimentos com piso e forro de madeira – pelo alto isolamento térmico e acústico do material; aberturas voltadas para as melhores posições solares conforme a necessidade dos cômodos – combate à umidade, gera conforto térmico e diminui o tempo do uso de energia elétrica.

Na crosta da edificação idealizou-se, no topo, uma cúpula oval de vidro em estrutura metálica, com teto retrátil para captação da melhor posição solar; na laje, telhado verde – drenagem, paisagismo, isolante térmico e acústico; nas paredes, novas aberturas – ventilação cruzada e maior iluminação nos ambientes; vidros duplos – melhor isolamento térmico e acústico; caixilhos feitos com fibra de vidro – maior eficiência na isolamento térmica; brises verticais nas posições Leste e Oeste; brises horizontais na posição Norte (Imagens).

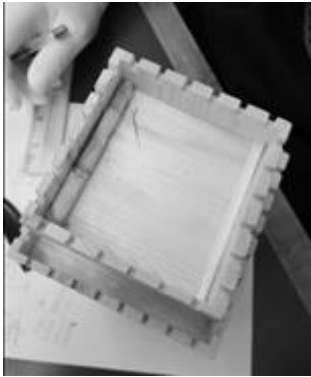


Figura 1.0 No primeiro passo observa-se a inserção de elementos para remeter à calha e a elevação para cumprir o caimento necessário, (no caso, foi utilizado caimento de 2%)

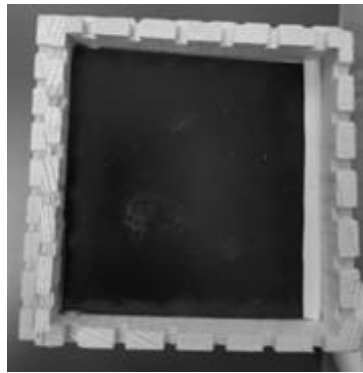


Figura 2.0 Conclusão do caimento da laje impermeabilizada

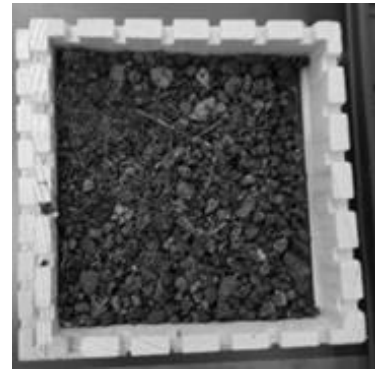


Figura 3.0 Na primeira camada dos materiais permeáveis utiliza-se pedra fina.

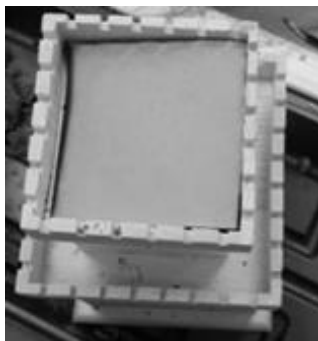


Figura 4.0 Entre a pedra fina a areia que vem em seguida, colocou-se a tela que dá proteção à areia, pois com sua porosidade se espalharia facilmente.

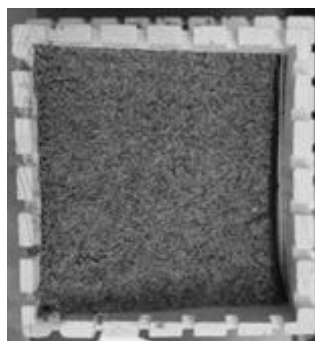


Figura 5.0 Após a tela protetora, anexou-se a camada de areia dando maior permeabilidade ao solo



Figura 6.0 No penúltimo passo, sobrepôs-se a terra



Figura 7.0 Por final, colocou-se a vegetação no caso, utilizou-se margaridas

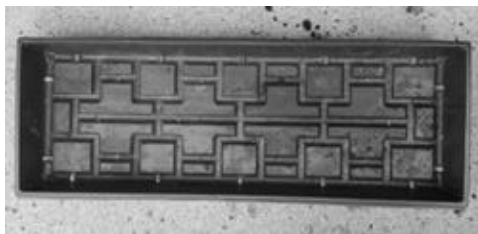


Figura 1.1 Para representação do terreno residencial, utilizou-se um recipiente no qual, foi feito o passo a passo da elaboração do “*Rain Garden*”

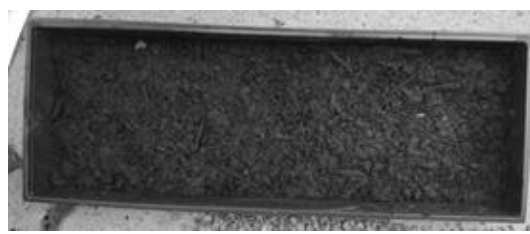


Figura 1.2 Representou-se a terra compactada de um solo normal.



Figura 1.3 Primeira camada acima do solo, pedras para dar maior permeabilidade.



Figura 1.4 No terceiro passo fez-se a colocação da tela permeável de proteção entre a pedra e areia



Figura 1.5 Areia sobre a pedra, dando maior impermeabilidade pro solo.

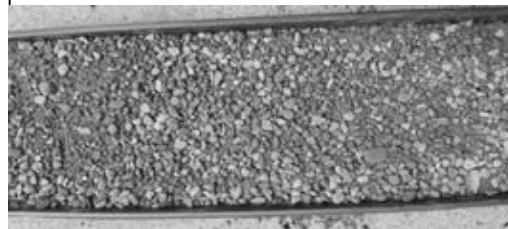


Figura 1.6 Colocou-se uma camada extra de pedra pela tamanha compactação do solo existente.

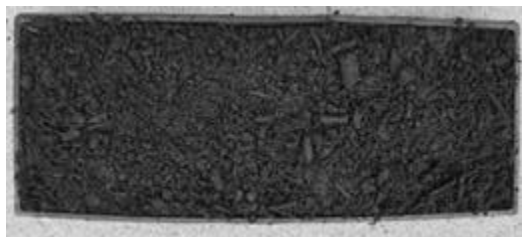


Figura 1.7 Uma camada de terra adubada com adubo orgânico.

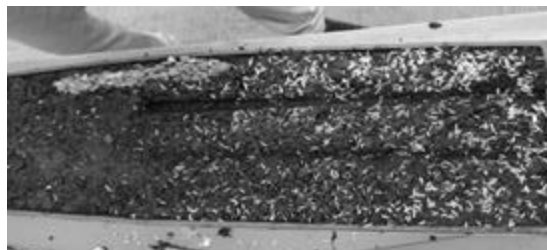


Figura 1.8 Fez-se uma leve escavação onde será colocado o passeio de acesso à casa (calha orgânica), também o uso de pedras para escoar melhor a água que cai da calha, indo direto para a drenagem

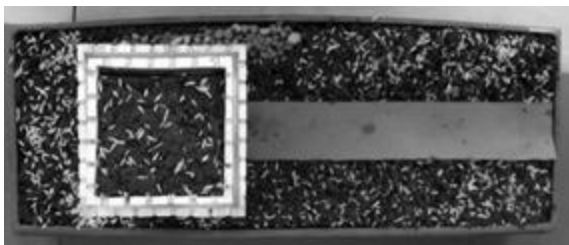


Figura 1.9 Na implantação vemos o terreno com a vegetação plantada e o sistema de drenagem pronto.

A impermeabilidade e a alta precipitação, imprimem alterações no processo do sistema de drenagem natural, elevando o volume e a agilidade da defluência superficial, causando transbordo e a limitação do escoamento voluntário. Para isso, existem recursos que dão a permeabilidade e direção correta do fluxo d'água que centros urbanos tanto necessitam, o telhado verde e os jardins de chuva, tem sido a melhor resposta sustentável para tal problema.

Os “*Rain Garden*” (Jardins de Chuva) tem função de facilitar a infiltração do escoamento de águas pluviais, amenizando ou zerando o transbordo de bacias urbanas que consigo traz reais impactos no solo, como a lixiviação, excesso de nutrientes, contaminação bactericida, pesticida e venenos. Pode ser usada tanto em ajardinamento residencial, tornando-o hidro logicamente sustentável ou em escala maior, implementando perfeitas condições de drenagem ecológica à uma cidade, metrópole, megalópole e até mesmo em âmbito global. (BASSUK, 2014)

No telhado convencional, a água que cai da chuva escoar sem direção levando resíduos à lugares incorretos. Com a substituição do telhado convencional ao telhado verde, a água é direcionada a partir da calha ao jardim filtrante, incorporando o urbano ao escoamento natural. Isso possibilitará que Arquitetura e Urbanismo possam integrar em seus projetos as técnicas utilizadas na Universidade de Cornell como proposta de sustentabilidade do local.

Bibliografia

ALAMY FILHO, José Eduardo et al. EFICIÊNCIA HIDROLÓGICA DE TELHADOS VERDES PARA A ESCALA DE LOTEAMENTOS RESIDENCIAIS: Hydrological efficiency of green roofs for residential neighborhoods scale. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132016000200257&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2017.

COLLEGE OF AGRICULTURE AND LIFE SCIENCES (New York). Cornell University. Stormwater. 2014. Disponível em: <<https://wri.cals.cornell.edu/research-topics/sustainable-water-infrastructure/stormwater>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

MONTES, Rafael Menegazzo; LEITE, Profª. Msc. Juliana F.. A DRENAGEM URBANA DE ÁGUAS PLUVIAIS E SEUS IMPACTOS CENÁRIO ATUAL DA BACIA DO CÓRREGO VACA – BRAVA GOIÂNIA - GO. 2017. Disponível em: <http://www.pucgoias.edu.br/ucg/prope/cpgss/ArquivosUpload/36/file/A_DRENAGEM_URBANA_DE_ÁGUAS_PLUVIAIS_E_SEUS_IMPACTOS_CENÁRIO_ATUAL_VACA_BRAVA.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MORUZZI, Rodrigo Braga et al. Avaliação do desempenho de canal gramado na remoção de material suspenso em escoamento superficial pluvial: Performance of natural channel on removing suspended matter from runoff. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-41522017000300501&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SANTOS, Pedro Tyaquiã da Silva et al. Telhado verde: desempenho do sistema construtivo na redução do escoamento superficial: Green roof: performance of the constructive system in the reduction of runoff. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-86212013000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2017.

III - UM OUTRO ENFOQUE EDUCATIVO

19. PORQUE EU PRECISO DE DEUS?

Andrea Ferreira

Esse texto nos traz uma reflexão sobre Deus, nossa vida diária e a Bíblia, de forma a despertar no leitor uma nova visão sobre como viver com Deus.

Todo produto teve um inventor ou fabricante, e quanto mais complexo este produto for, mais necessário será que possua um manual de instruções.

Tirando a analogia de lado, estou falando do criador “Deus”, da criação ou produto “nós”, e do manual de instruções “a Bíblia”.

Todos funcionaríamos perfeitamente e em plenitude absoluta se seguissemos as instruções ali contidas, e não estou falando de doutrina religiosa, pois quem realmente já leu a Bíblia, observou que ela traz temas como ética, amor próprio e ao próximo, compreensão, valorização de todas as formas de vida (humana, vegetal e animal), caráter, honestidade, humildade, respeito, caridade, e tantos outros temas que fariam do mundo um lugar melhor para vivermos.

"Não se aparte da tua boca o livro desta lei; antes medita nele dia e noite, para que tenhas cuidado de fazer conforme a tudo quanto nele está escrito; porque então farás prosperar o teu caminho, e serás bem sucedido." Josué 1:8

A questão é que não manejamos a Bíblia, e o que acontece é que passamos a apresentar problemas durante o uso, ou seja no decorrer de nossas vidas.

Então passamos a falar que Deus não existe ou que Ele nos abandonou.

Algumas frases tornam-se comuns, e se você tem utilizado uma ou mais delas, fique em alerta e corra para o seu manual agora mesmo.

As frases que podem identificar falhas em nossa vida são:

- Não consigo ser feliz.

- Nada que faço dá certo.

- Sempre estou com um problema, quando não é o trabalho é a família, quando não é a saúde é outra coisa.

- Droga, sempre tem algo ruim acontecendo na minha vida.

A verdade é que nada será perfeito em nossas vidas, porque se tudo fosse perfeito, nós não precisaríamos de Deus !

Mas esse é o plano B, se você não lê seu manual, não busca nele as respostas, terá que aprender através da chamada “tentativa e erro”, ou seja, da pior forma possível.

Então você me pergunta agora:

Porque preciso sofrer para aprender ?

Te responderei com outra pergunta.

Você conhece alguém que melhorou como ser humano depois de ficar rico ?

Na verdade ninguém melhora de caráter quando recebe uma benção.

Todos os que estão a nossa volta e mudaram para “melhor”, passaram por problemas, dificuldades, tribulações.

Em contra partida vemos pessoas que tiveram perdas terríveis, passaram por doenças ou situações cruéis, e depois de tudo se transformaram em pessoas mais evoluídas, compreensivas, amáveis e tem ainda sido modelo de superação ajudando outras pessoas que passam por situações semelhantes a enfrentar seus medos e vencer as dificuldades.

Isso se dá devido ao ser humano em momentos obscuros procurar uma luz para seus problemas, e é nesse momento que muitos buscam a religião.

Outro fator que desperta a espiritualidade das pessoas é sua aproximação com a morte, seja por uma doença grave ou pela idade avançada.

Então se você deseja realmente ter uma vida plena em todos os sentidos, está na hora de aceitar que você precisa de Deus e que a leitura de seu manual “A Bíblia” é fundamental nessa busca.

“Eu Sou o Caminho, a Verdade e a Vida...” João 14:6

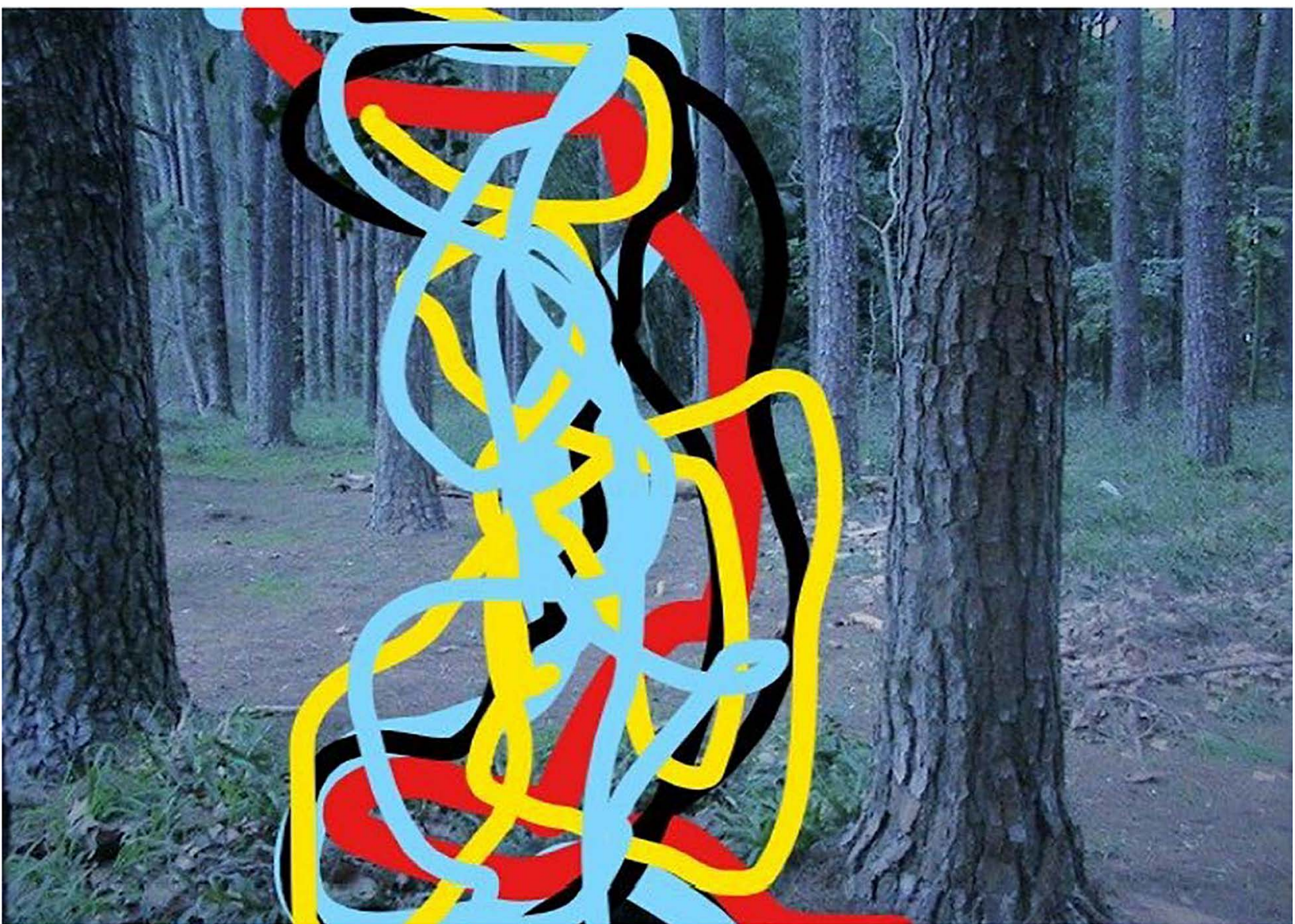
20. CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS: ENSAIOS DA CAPA ALTERNATIVA

Lia Sartori e Davi Sartori

CONVERSAS ENTRE EDUCADORES CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS (2018)

NAS PÁGINAS SEGUINTE DIVULGAMOS OS ORIGINAIS DA CAPA ALTERNATIVA DESENVOLVIDOS PELOS COLABORADORES LIA E DAVI SARTORI. AMBOS OS ARTISTAS CAPTARAM A ESSENCIA DO TRABALHO. MAIS UMA VEZ,

AGRADECEMOS PELA COLABORAÇÃO.



















BIOGRAFIAS DOS AUTORES



Eliane Thaines Bodah, Ph.D., Ed.D(c) é Professora, Autora, Bióloga Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Ph.D. em Horticultura pela Universidade do Estado de Washington (WSU) e pós-doutora em Biostatística pela Universidade de Washington (UW). Atualmente, conclui seu Ed.D. em Lideranças Multiculturais pela Fundação Ibero-Americana e é presidente-fundadora do Thaines and Bodah Center for Education and Development em Colfax, Washington, EUA. Suas áreas de interesse incluem educação ambiental, ensino superior, sustentabilidade, biodiversidade, agricultura, pesquisa acadêmica, multiculturalidade, liderança no ensino superior, meio ambiente e desenvolvimento. Email: eliane@progenellc.com



Ivaniria Maria Buttura é graduada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia. Fez mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Atua na coordenação pedagógica da escola Redentorista Instituto Menino Deus há vinte e dois anos. Está cursando Psicologia na Faculdade Meridional IMED.



Larissa Kujawa é graduanda, desde o primeiro semestre de 2017, do curso de Psicologia na Faculdade Meridional-IMED, campus Passo Fundo. Possui domínio regular do idioma Inglês. Participou como entrevistadora no projeto de pesquisa coordenado por Johannes Doll professor da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul “Propensão ao Endividamento de Pessoas Idosas: um estudo sobre fatores de risco no Rio Grande do Sul”. Participou também como entrevistadora do projeto de pesquisa “Qualidade de vida e endividamento de pessoas idosas” coordenado pela Pós-Doutoranda, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Micheli Marinho da Silveira e supervisionado pelo professor doutor Johannes Doll. Participou do Módulo Internacional nos EUA promovido pela Hobart and William Smith Colleges em parceria com Thaines & Bodah Center for Education and Development em Julho de 2017 com 100 horas de atividades que resultou no projeto “Analyses of behavioral interactions among a group of Brazilian students in a US University”. E-mail: larikujawa@gmail.com



Henrique Kujawa possui graduação em História pela Universidade de Passo Fundo (1994), Mestrado em História pela Universidade de Passo Fundo (2000) Doutor em Ciências Sociais pela UNISINOS (2014). Foi professor de ensino médio em diversas instituições de Passo Fundo (1995-2001), professor da Universidade de Passo Fundo - UPF (2009-2005), da Universidade de Chapecó- UNOCHAPCÓ (2001 atual), da Faculdade Meridional - IMED (2005- atual) onde ocupou o cargo de Diretor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (2005-2010). Professor do Mestrado em Arquitetura da IMED. Tem experiência na área de História e Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: direito humano à saúde, movimentos sociais, conflitos territoriais, Políticas habitacionais, tramas sociais e constituição de espaços urbanos. Suas áreas de interesses são Políticas Públicas, Desenvolvimento Regional, Território e Multiculturalismo. E-mail: kujawa@imed.edu.br



Alcindo Neckel é doutor em Geografia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – PPGARQ. Escola de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade Meridional - IMED. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Mobilidade Urbana – NEPMOUR. Passo Fundo – RS, Brasil. E-mail: alcindo.neckel@imed.edu.br



Brian W. Bodah, Ph.D., MBA, possui bacharelado em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado de Ohio, Ph.D. em Engenharia Biológica e Agrícola pela Universidade do Estado de Washington e um MBA pela Universidade de Washington. Atualmente trabalha como Diretor Executivo para o distrito escolar de Othello. Suas áreas de interesse são desenvolvimento sustentável, agricultura sustentável, educação ambiental, economia e empoderamento de comunidades. E-mail: bbodah@wsu.edu



Elisabete da Rosa de Campos é Tecnóloga em Gestão Comercial pela Faculdade Anhanguera, Psicóloga pela Faculdade Meridional IMED, Especialista em Marketing pela Faculdade Anhanguera e especialista em Dinâmica das Relações Conjugais e Familiares pela Faculdade Meridional IMED. Atualmente trabalha com psicologia clínica com abordagem sistêmica atendendo indivíduos, casais e famílias e cursa a Formação em Terapia Sistêmica pelo Elo Centro de Estudos e Atendimento de Terapia Familiar e de Casal. E-mail: elisabete.psicologia@hotmail.com



Andréa Quadrado Mussi é Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestre em Planejamento Urbano e Regional e Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa e foi estudante visitante no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Pós-Doutoranda na UNICAMP. Selecionada para o Fellowship Program Laspau-Harvard/STHEM Consortium 2018. Atualmente é pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Arquitetura e Urbanismo da IMED (PPGARQ-IMED). Atua nas áreas de ensino, métodos, técnicas e ferramentas de projeto de arquitetura e urbanismo; computação gráfica; arquitetura inclusiva e habitação de interesse social. E-mail: andrea.mussi@imed.edu.br



Juliana Leitão é Bióloga e Especialista em Biologia da Conservação da Natureza pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atua como professora na Rede Estadual de Ensino do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e como supervisora do Sub Projeto PIBID Biologia – CAPES – UPF. Suas áreas de interesse incluem: Educação Ambiental, Ensino Médio, Pesquisa, Conservação da Natureza, Meio Ambiente e Diversidade. Email: julianale.jl@gmail.com



Katharine L. Brown began her work in solidarity with Indigenous peoples on the Caribbean Coast of the Nicaragua, which led to her work with American Indian and Alaska Native communities within the confines of the United States of America upon her return to her home in Colorado. Since finishing her undergraduate studies, Katharine also completed an interdisciplinary Master's program at University of Colorado Denver focused on Indigenous Rights and Social Justice. During this program, Katharine also worked with the National Park Service's American Indian and American Culture Department, assisting with tribal consultation relating to the Native American Grave Protection and Repatriation Act (NAGPRA). After graduation, Katharine transitioned to working in Indian Child Welfare Act (ICWA) advocacy at the Denver Indian Family Resource Center in October of 2016. Katharine continues to follow her passion for decolonization in collaboration with American Indian and Alaska Native communities. E-mail: katharinelauren@gmail.com



Raní de Souza é paulista, escritor e autor palestrante de livros infantis como Vovó Virou Criança publicado e lançado na Feira do Livro de Passo Fundo de 2014 pela Editora Projeto Passo Fundo e o livro Meias Furadas publicada e lançada na Feira do Livro de Passo Fundo de 2016 pela Editora Saluz selo editorial da Editora IFIBE e também livros publicados em co-autoria aqui no Brasil e em Portugal. Faz parte do movimento afro em Passo Fundo, estudou Filosofia no Instituto Superior

de Filosofia Berthier, realiza diversas palestras em escolas, eventos literários no Brasil. E-mail: ranidesouzapf@gmail.com



Ana Paula Pedroso, Especialista em educação ambiental, é professora, Autora, Poeta, Estudante de teatro, Bióloga Especialista em Educação Ambiental pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera de Passo Fundo, Especialista em Educação Especial pela Universidade Tuiuti do Paraná. Suas áreas de interesse incluem Ecologia, meio ambiente, educação ambiental, sustentabilidade, artes, poesia, fotografia, teatro, música, cinema, direito, feminismo, mídia, cultura e sociedade. Email: anaaraucaria@hotmail.com



Silvana Berardi, é professora de Artes da rede pública estadual em Passo Fundo, RS , Brasil; Especialista em Arte-Educação, Bacharel em desenho e Plástica pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Pós- Graduação Latu Sensu em " Arte- Educação" pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Foi estagiária e monitora junto ao Museu de Artes Visuais Ruth Schneider. Suas áreas de interesse incluem arquitetura, artes, cinema, direito, educação ambiental, filosofia, fotografia, história, literatura ,música, teologia, teatro. Email: silvanabrrs@hotmail.com



Andréa Cristiane Ferreira é cristã, missionária desde 2015, membro ativo da Igreja do Evangelho Quadrangular. Professora do Grupo Missionário de Juniores, Líder de Célula, atualmente cursa Teologia no Instituto Teológico Quadrangular que forma obreiros e ministros do evangelho pelo mundo todo. Tem se dedicado a conclusão de seu primeiro livro cristão onde fala sobre como experimentar uma vida com Deus e faz um trabalho experimental e gratuito como Coach Cristã. E-mail: andreaferreira.ti@gmail.com



Vinícius Waldir Gehlen é formando em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade Meridional (IMED). Atualmente, trabalha com pesquisas na cidade de Passo Fundo, RS, BR. Suas áreas de interesse incluem tecnologia, sustentabilidade e estudo das percepções interpessoais. E-mail: vinigehlen@hotmail.com



Marcelo Guerra do Amaral graduando em Arquitetura e Urbanismo na Faculdade Meridional, IMED – Passo Fundo, RS, Brasil. Atualmente, desenvolve pesquisas em Passo Fundo – RS, Brasil. Suas áreas de interesse incluem urbanismo, design thinking, psicologia ambiental, percepção social e interpessoal, biodiversidade, sustentabilidade, pesquisa, meio ambiente, tecnologia. E-mail: marcelo_guerrama@hotmail.com



Jéssica Beux é estudante de Arquitetura e Urbanismo na IMED na cidade de Passou Fundo – RS, iniciado a graduação no ano de 2013/1. Voluntária no grupo de pesquisa de Mobilidade Urbana – Nepmour (iniciado em 08/2016). Participação do Módulo Internacional dos Estados Unidos promovido pela Cornell University, Thaines & Bodah Center for Education and Development em 07/2018, ganho do certificado de 100 horas, na qual as atividades são realizadas na área de Arquitetura e Urbanismo, como participação de palestras, visitas de campo, trabalho com maquetes, visita a obras, projetos LEED e apresentação de um projeto individual de interiores. Estagiária voluntária no Escritório Modelo de Arquitetura e Engenharia – IMED onde foi contribuído e acompanhamento de projetos sociais, desde o projeto arquitetônico à restauração do local. Obtém domínio dos softwares AutoCad, Skechtup e Revit. Obtém inglês intermediário. E-mail: jessicabeux@hotmail.com



Regina Rech é acadêmica de Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade IMED - Passo Fundo - RS, Brasil. Já trabalhou com pesquisa pelo grupo THAC - IMED. Suas áreas de interesse incluem teoria e história da cidade, arquitetura, urbanismo, paisagismo e meio ambiente. E-mail: regrech@hotmail.com.



Vitória Antunes Canali é Arquiteta e Urbanista formada pela Faculdade IMED – Passo Fundo – RS/Brasil. Bolsista Voluntária no grupo de pesquisa NEPMOUR – IMED. Suas áreas de interesse englobam principalmente habitação de interesse social e técnicas sustentáveis. E-mail: vitoriacanali@hotmail.com



Fernanda Sakuma Grando é graduanda em Arquitetura e Urbanismo na Faculdade Meridional, IMED – Passo Fundo, RS. Brasil. Atualmente, estuda em Passo Fundo – RS, Brasil. Suas áreas de interesse incluem urbanismo contemporâneo, mobilidade urbana, sociologia urbana, sustentabilidade, construção civil, tecnologia da construção, social mídia de arquitetura, design 3D, pesquisa. E-mail: fernandasgrando@hotmail.com

SPECIAL PARTICIPATION: **Nina Bassuk** obtained her PhD in Horticulture from the University of London, UK and is currently a professor and program leader of the Urban Horticulture Institute at Cornell University. She also sits on the board of the New York State Urban Forestry Council. Nina is co-author of 'Trees in the Urban Landscape,' a text for landscape architects and horticultural practitioners on establishing trees in disturbed and urban landscapes. A native New Yorker, Nina's has authored over 100 papers focusing on the physiological problems of plants growing in urban environments, including improved plant selections for difficult sites, soil modification including the development of 'CU-Structural Soil' and improved transplanting technology.



Lia Sartori, brasileira, gaúcha, Advogada há 20 anos, artista ambiental, escritora de frases, poemas e pensamentos, no meio virtual, estudante do curso de Dança Bacharelado, na Universidade Federal de Santa Maria/RS, no Brasil. Mãe de dois meninos – Davi Sartori com 14 anos e Tarso Sartori com 20 anos. Formada no curso Programa Especial de Formação de Professores da UFSM. Criadora e Administradora de vários grupos, com destaque especial ao grupo virtual – Doação e troca de mudas de árvores, flores, hortaliças e demais plantas, pensado e realizado para incentivar o plantio e a conservação de árvores e mudas de diversas espécies, ajudar no reflorestamento e a despertar o interesse pelo meio ambiente e a natureza. O grupo conta atualmente com 1381 membros de todo o Brasil e continua a crescer. E-mail: liaadvogada2016@gmail.com



Davi Sartori, brasileiro, gaúcho, com 14 anos, estudante do primeiro ano do ensino médio da escola Marco Polo de Santa Maria. No espaço virtual, escreve e cria muitas tirinhas, possui também página no facebook. Gosta muito de ler livros de ficção, desenhar, produzir imagens e histórias. Aos 12 anos criou vários livros de histórias em quadrinhos sendo que ainda não os publicou. Tem apenas um irmão – Tarso Sartori- o qual estuda na UFSM no Curso de Engenharia Aero- Espacial. O pai – Gilmar Sartori, formado no Curso de Economia da UFSM é seu grande incentivador à leitura, o qual lhe presentearia constantemente com muitos livros. Reside em Santa Maria/RS, no Brasil. E-mail: sartori.davi@yahoo.com.br

A PRÓXIMA EDIÇÃO PODE TER VOCÊ COMO COAUTOR!

Esse livro não possui fins lucrativos, servindo unicamente como instrumento de divulgação de práticas educativas que foram bem sucedidas e que podem ser aplicadas em diferentes realidades, dentro e fora da sala de aula. Observa-se ainda que, cada autor assume a responsabilidade de direito autoral e de opinião repassada através de seu próprio texto, isentando os demais colaboradores sobre a mesma.

COLABORADORES

Ivaniria Maria Buttura | Larissa Kujawa | Henrique Kujawa | Alcindo Neckel | Brian W. Bodah |
Elisabete da Rosa de Campos | Andrea Quadrado Mussi | Juliana Leitão | Katharine L. Brown |
Raní de Souza | Ana Paula Pedroso | Silvana Berardi | Andréa Cristiane Ferreira |
Vinícius Waldir Gehlen | Marcelo Guerra do Amaral | Jéssica Beux | Regina Rech |
Vitória Antunes Canali | Fernanda Sakuma Grandó | Nina Bassuk | Lia Sartori | Davi Sartori

