

## **O LUGAR DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSOR SOBRE O AFETO EM SALA DE AULA: UMA ESCUTA PSICANALÍTICA**

Maria de Lourdes Soares Ornellas<sup>1</sup>

**RESUMO:** Sabe-se que a sala de aula é o lugar em que o professor e o aluno buscam saberes e conhecimentos bem como se relacionam de forma prazerosa e desprazerosa. Nesta perspectiva uma pergunta emerge: que lugar teria a representação social de professor-aluno sobre o afeto na sala de aula? Observa-se que para a psicanálise o construto afeto encontra-se no campo da ambivalência, ou seja, afeto não é concebido apenas no imaginário do amor romântico, mas encontra-se na dimensão do prazer e desprazer. Logo, Freud (1976) fala que o afeto pode ser conceituado como qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável e se apresenta sob a forma de uma descarga maciça no enlace com a energia pulsional. Nesse enfoque, Lacan (1978) tenta ampliar o conceito quando traz o neologismo *amódio*, isto é, amor e ódio se enodam e são estruturantes para a constituição do sujeito. Por essa via é possível pontuar que o lugar da representação social de professor sobre afeto em sala de aula esteja ancorada na relação transferencial professor-aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** afeto; professor-aluno; sala de aula; representação social.

### **REPRESENTATIONS AND DIFFICULTIES OF THE PEDAGOGICAL WORK OF TEACHERS WHO ATTEND FORMATION COURSES**

**ABSTRACT:** It is known that the classroom is the place where the teacher and the student search to know and knowledge as well as if relate of pleasant and unpleasant form. In this perspective one asks emerges: that place would have the social representation of teacher-student on the affection in the classroom? It is observed that for the psychoanalysis construto affection meets in the field of the ambivalence, that is, affection is not conceived only in the imaginary one of the romantic love, but one meets in the dimension of the pleasure and displeasure. Soon, Freud (1976) speaks that the affection can be appraised as any affective state, laborious or unpleasant and if it presents under the form of a massive discharge link in it with the pulsional energy. In this approach, Lacan (1978) tries to extend the concept when it brings the *amódio* neologism, that is, love and hatred

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação; Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Afeto e Representação Social (NEARS); Líder no Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Educação. E-mail: [ornellasl@terra.com.br](mailto:ornellasl@terra.com.br)

if stain and are structuring for a constitution of the subject. In this way you can score the post that the place of the social representation of teacher on affection in classroom is anchored in the transferencial relation teacher-student.

**KEY-WORDS:** affection; teacher-student; classroom; social representation.

Principiar esta escrita falando de representação social de professor-aluno sobre afeto na sala de aula tem a intenção de revelar que afeto na relação professor-aluno em sala de aula é fundante para o processo de aprender. Tecer uma escuta psicanalítica do que acontece na escola, nos enlaces feitos, desfeitos e refeitos na relação professor-aluno pode ser um caminho para pontuar que os sujeitos transferem entre si afetos prazerosos e desprazerosos. Estes, se bem trabalhados, podem contribuir para a análise das formas e cores desenhados nos pergaminhos do projeto pedagógico.

É possível dizer também que esta temática expressa a urdidura em que a teoria das representações sociais do professor-aluno sobre o afeto pode oferecer subsídios para entender de que forma o fenômeno da transferência na sala de aula articular o processo de aprender.

Kupfer (2000) conceitua a transferência na sala de aula tomando como suporte o seguinte argumento:

[...] é a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando instituições escolares castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidades, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias. (p. 07)

Pode-se dizer que essa relação de afeto mediada entre professor-aluno possibilita que o processo ensino-aprendizagem se construa de maneira em que o aluno revele para o professor o desejo de aprender e este desloque seu afeto para o aluno de tal forma que seu saber possibilite o apreender as representações sociais desse par de forma pedagógica, relacional e prazerosa

O conceito de representação social aqui trabalhado se assenta na abordagem processual defendida por Moscovici e Jodelet. A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social. As representações sociais dirigem seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano. Neste entendimento, a fala do autor instiga à reflexão do conceito:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

O autor sustenta que as representações sociais estão inseridas na vida cotidiana, um saber contemporâneo advindo do senso comum. Os estudos desenvolvidos no campo das representações sociais, nos últimos trinta anos, consensualmente reportam-se ao conceito trabalhado por Moscovici (1978) e tomam como referência o seu estudo publicado em *La psychanalyse, son image et son public*.

A obra aponta para a dificuldade de conceituar as representações sociais, admitindo que se, por um lado, o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, pela sua complexibilidade, escapa e requer um tempo de maturação para que a definição seja construída de modo consistente.

Essa história, além de sinalizar a origem, pontua os terrenos demarcados pela representação social. Trata-se de um conceito germinado nesta complexidade; no entanto, não é apenas a soma das contribuições advindas dos estudiosos. É a construção de algo de novo, pretendendo observar um fenômeno básico da realidade cotidiana.

As argumentações de Moscovici (1978) e Ibañez (1988) sinalizam duas justificativas para essa complexidade conceitual: a primeira refere-se ao fato de a representação social ser um conceito híbrido, não pertencendo a uma única área do conhecimento, visto que, sua origem vincula-se tanto à sociologia quanto à psicologia – o que leva a pensar que a representação social é um conceito psicossocial. A outra justificativa deriva da primeira, pois, como os conceitos aglutinados de outras áreas são mais restritos, vez que tratam basicamente de objetos e não de fenômenos. Pode-se dizer que a representação social, ao estudar o sujeito em processo de interação com outros sujeitos, expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, assimilam, aprendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzidos coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação entre os sujeitos. Nesta lógica, Jodelet (2001) aprofunda o construto:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão (p. 41).

É possível pontuar-se que esse conhecimento tem uma base cognitiva e afetiva e que, portanto, não constitui uma categoria bipolar, podendo-se, desse modo, também afirmar que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico que envolve tanto a racionalidade quanto a afetividade.

Pesquisadores da área de educação e fora dela mostram-se preocupados em integrar aspectos afetivos e simbólicos na elucidação e análise das representações sociais, concebendo que na atividade representativa o objeto deixa de existir como tal, para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado como uma contingência psicossocial.

Moscovici (1978) pensa representação associada às experiências subjetivas do sujeito, expressas na comunicação social, simultaneamente como um produto e um processo: “[...] a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

No papel de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, tais pesquisadores produzem e comunicam a seus pares, incessantemente, suas próprias representações, designadas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes. Nesta compreensão, a fala a seguir explicita o processo:

[...] Identificar a natureza complexa das representações sociais implica, inevitavelmente, estabelecer um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo, na combinação de um saber que não se dá apenas por processos cognitivos, mas que contém aspectos inconscientes emocionais, afetivos, tanto na produção como na reprodução das representações sociais (LANE, 1993, p. 61).

Esta fala nos convida a pensar que as representações sociais estão articuladas com os aspectos subjetivos, ou seja, a emoção, o afeto e o inconsciente fazem parte desse desenho representacional. É possível dizer que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico, que envolve tanto racionalidade, quanto emotividade e afetividade. SAWAIA (1993) aponta que essa dicotomia entre o cognitivo e o afetivo está sendo superada graças também aos estudos de representações sociais, por meio das investigações sobre a memória afetivo-emocional.

## **O SUBJETIVO NA EDUCAÇÃO**

Na última década, o estudo das representações sociais tem espaço garantido na educação e de modo específico na psicologia da educação. Observa-se hoje um número cada vez maior de pesquisas nessa área, o que pode contribuir

para a construção de um novo olhar no que se refere aos processos educativos e subjetivos que interagem na sala de aula. Nesse sentido, Souza (2002, p. 286) nos diz:

No final da década de 1980 e início dos anos 90, as investigações nas áreas de educação passaram a exigir construções teóricas que conciliassem pontos de vista do autor individual e do autor social e de perspectiva micro e macro. É nesse contexto que a “descoberta” da teoria das representações sociais, pelos educadores, surge como uma das possibilidades teóricas relevantes da área da Psicologia, possibilitando a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, formando condições para a análise de dinâmicas subjetivas.

Aspectos afetivos constituem-se de processos subjetivos que emergem no interior da sala de aula e é possível que a psicanálise possa contribuir com a discussão da subjetividade na educação e que as representações sociais de professor-aluno sobre o afeto em sala de aula apontem para a escola que queremos construir. Freud (1976) alentava um sonho de que a psicanálise pudesse um dia vir a contribuir com a sociedade como um todo e, especialmente, com a educação; acompanhava os movimentos sociais e desejava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. A partir daí a psicanálise, ainda que sutilmente, ousou adentrar os muros da escola.

A psicanálise por sua vez não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas pode refletir sobre o que tem sido feito e contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno, portanto, faz-se fundante articular psicanálise e educação como um desafio com vistas a contribuir com a leitura da escuta, da singularidade, do desejo bem como, do mal-estar vivido pelo professor-aluno na sala de aula.

O “mal-estar na escola”, observam Outeiral e Cerezer (2003, p. 1), “tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces.”

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula, por parte do professor, que penso que algumas fronteiras são possíveis entre psicanálise e educação. Nesse sentido a autora nos convida a pensar:

A psicanálise fala que a relação transferencial pressupõe enamoramento, o que permite dizer que a transferência coloca o amor como referência, à qual alimenta a relação. [...] Em 1912, Freud distingue a transferência positiva, feita de ternura e amor, da transferência negativa, feita de sentimentos hostis e agressivos. (ORNELLAS, 2005, 178-179).

É preciso, pois, escutar o ambiente transferencial de sala de aula, lugar em que acontece o ato educativo. É nesse ambiente que ocorre a escuta da relação professor-aluno, vista como um campo de mediação entre os sujeitos que, no espaço escolar, se configura sob a nomeação de disciplina ou (in) disciplina escolar, constituindo, na atualidade, uma das preocupações mais emergentes do professor.

Na contemporaneidade, quando o professor dirige-se para a sala de aula, questiona-se acerca de como administrar a dispersão, a falta de atenção e de interesse pelas atividades desenvolvidas em classe. Diante desse mal-estar no ambiente escolar, a escuta pedagógica pode abrir um canal de comunicação, porque o instrumento da escuta pedagógica envolve não só o sentido do ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva do discurso, apresentado pelo sujeito escutante.

Por este caminho, em que a escuta é vista essencialmente como instrumento de trabalho do professor, Kupfer (2000, p. 34) observa:

Uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar [...] estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincida mais com a clínica psicanalista “ortodoxa”, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escola como lugar de escuta.

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo de educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto aos alunos. Escutar é dar sentido ao mundo que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e os não ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos a nossa versão, que é réplica e não uma repetição.

A escuta da fala do outro é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores.

Esse mundo desejanter, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor renuncie ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno. “Matar o mestre – para falar, escutar e se tornar o mestre de si mesmo – é uma lição que precisa ser ressignificada” (KUPFER, 2000, p. 45).

Se, por um lado, Freud foi como afirma alguns teóricos, um antipedagogo, por várias razões pode-se dizer que foi também um mestre da educação. Seu jeito peculiar de fazer teoria revelou a singular relação que tinha com o ato de pensar, falar e escutar. Freud pensou com a mente e com o desejo e

talvez por isso a fala e a escuta tenham ocupado um lugar singular no seu modo de educar. Neste sentido, o mestre nos convida a pensar:

A psicanálise já encerra em si mesma, fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum aspecto (FREUD, 1976, p. 348).

Pode-se afirmar que trabalhar alguns construtos da psicanálise na sala de aula pode oferecer ao professor-aluno um outro olhar, não narcísico, não tão etnocêntrico, mas um olhar em que o professor se coloca no lugar daquele que investiga, daquele que questiona o saber fechado, previamente estruturado do aluno.

Os estudos mais recentes do LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância na USP/SP revelam que a Psicanálise e a Educação começam a se olhar. Portanto, as portas estão abertas para estes dois saberes com vistas ao aprofundamento dos aspectos subjetivos que perpassam a relação professor-aluno.

## **REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PSICANÁLISE**

Após discorrer sobre as relações entre psicanálise e educação faz-se pertinente encontrar um ritmo, um compasso entre representação social e psicanálise. Nesse sentido Kaes (2001, p. 67-68) sustenta que:

A psicanálise é, ela própria, objeto de representação social. De fato, foi em relação a ela que S. Moscovici (1960) definiu o próprio conceito de representação social e seu método de estudo. [...] É pouco provável que os dois objetos coincidam, pois se constituem de projetos epistemológicos diferentes e práticas diferentes; mas é possível que ligações pouco evidentes se desvelem.

Por este caminho é possível se chegar à compreensão de que a psicanálise constitui-se de objeto de estudo da representação social mesmo sabendo que os objetos de ambos os saberes epistemologicamente são distintos, mas parece que algo nesses dois saberes podem escapar e, ao mesmo tempo revelar.

Desse modo, pode-se afirmar que a psicanálise contribuiu para se pensar o afeto na sala de aula e que o mesmo está presente de mil maneiras na vida cotidiana. Estas concepções são em si mesmas uma parte da cultura contemporânea, tanto no plano científico-filosófico quanto no efeito que essas posições teóricas têm sobre os costumes, as idéias, o senso comum e a própria civilização.

A representação social de professo-aluno sobre o afeto se engendra e está imbricado com o pensamento e a linguagem, e, por essa razão pode-se falar que há saber no discurso e que o afeto prazeroso e desprazeroso não se expressa apenas pelo campo consciente, mas também pelo inconsciente e que esse processo pode estar fundado em bases teóricas para novas práticas pedagógicas posto que a sala de aula é produtora de cultura, relação e comunicação, um espaço de construção das representações sociais.

Tanto o afeto contribui com o cognitivo para a construção do conhecimento em sala de aula, quanto a teoria das representações sociais reconhece a importância desses aspectos. Nesse sentido, Jodelet (1989, p. 41) acrescenta:

As representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, ideal sobre as quais elas intervirão.

A escola pode se constituir num espaço no qual a construção das relações afetivas acontece e, ao mesmo tempo, é onde ocorre a fala e a escuta. Bem elaborada, uma fala pode ser escutada, trocada e analisada na prosa da sala de aula, na prosa da relação. É nesse lugar que se encontram os dois sujeitos: o professor e o aluno. Ambos os sujeitos são portadores de uma fala, de uma escuta e das representações que as sustentam. Logo, pode-se dizer que a representação social de professores sobre afeto na sala de aula constitui um leque de possibilidades para que se lance um novo olhar sobre a sala de aula, no que se refere à relação professor-aluno.

Vale pontuar que o campo das representações sociais, da educação e do afeto encontra-se no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a representação social e seu campo epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano que nos movem à ação. Na condição de pesquisadora, pergunto: não seria essa capacidade de dar uma nova forma às coisas pela atividade psíquica que constitui uma representação social?

Käes (2001), ao pensar sobre representação social numa vertente psicanalítica, elabora a hipótese de que a representação é um trabalho de lembranças daquilo que está ausente, que está em falta. Portanto, a representação, assim como a psicanálise, indica uma ausência, se formam como traço e reprodução de um objeto perdido.

Representação social, educação e afeto são como a imagem do tecelão, alguns fios parecem partidos, outros estão unidos desenhando em seu trajeto uma peça necessariamente interminável. Então, posso suspirar mais aliviada ante o esforço feito de encontrar na cultura um caminho por meio do qual representação



social e psicanálise se encontrem, mesmo sabendo que a incerteza atormenta o laço possível.

A amarração entre representações sociais, sala de aula e afeto está posta a partir da convivência, das interações, da partilha e das trocas entre os sujeitos desejantes que estão na sala de aula na busca da construção do conhecimento.

Diante dos passos executados, a minha argumentação é de que as representações de afeto de professor-aluno em sala de aula revestem-se de subjetividades em que os afetos não são vistos apenas no campo do prazer (alegria, realização, satisfação, etc.), mas também no campo do desprazer, como luto, tristeza, desatenção, etc. Com vistas a elucidar o construto afeto pontua-se que este está simbolizado pelo Eros e Thanatos; e os principais mestres da psicanálise observam: “Um dos estados emocionais, cujo conjunto constitui a gama de todos os sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1985, p. 205). “O afeto é convertido, deslocado, invertido, ou até mesmo enlouquecido e nos obriga a não-ser senão esse objeto sempre desconhecido e faltante” (LACAN, 1978, p. 45).

Essa maneira ambivalente de conceituar afeto, sem dúvida, representa um avanço no conhecimento sobre a temática, na medida em que desnuda a idéia de que o afeto encontra-se ancorado apenas nas situações ditas prazerosas. No entanto, ao mesmo tempo, faz-se necessário transpor o nível de constatação, seja do que se passa no cotidiano da sala de aula, seja do que ocorre no imaginário do professor e do aluno.

Construímos, como professores, nossas próprias representações e, em razão delas, orientamos nossas atividades e as impomos ao aluno, na suposição de que sabemos o que é melhor para ele. Conhecer as representações sociais do professor-aluno sobre o afeto em sala de aula constituiu uma boa trilha para nos ajudar a ajustar com maior visibilidade o quanto o afeto seja ele prazeroso ou desprazeroso pode contribuir na eficácia do projeto pedagógico da escola.

É possível que esse objeto de estudo revele a necessidade de o professor construir processos constitutivos, escape da repetição em busca da criação e que a sua fala, o seu afeto reflita a nomeação relevante do afeto na construção do conhecimento. Como todo investimento libidinal, há arquivos incandescentes a serem achados, ajustados, arremates a serem feitos, tramas desejantes a serem reveladas sobre as representações sociais do professor sobre o afeto na sala de aula uma vez que me constituo no lugar do sujeito do afeto.

Confesso que gostaria de continuar escrevendo sobre essa temática, uma vez que o escrever necessita sempre recomeçar. Mas, talvez, esta escrita não acabasse, não tivesse medida e, possivelmente, seria uma simples repetição. Como remédio ou até como *receita* prefiro tentar tirar alguns véus e, quem sabe, troco a repetição por um ato de criação. E começo de novo... No entanto, a representação

do professor-aluno sobre o afeto na sala de aula neste estudo, pode se diferenciar no dito, no dizer, no tempo, na produção, na pesquisa e de modo singular que cada professor e aluno ocupam no lugar da relação transferencial e que este afeto faça entremeios na sala de aula e escute a tessitura do ato de aprender.

## REFERÊNCIAS

FREUD, S. *Obras completas*. v. 3, 7, 9, 10 e 22. CD ROM. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

IBAÑEZ, G. T. Representaciones sociales: teoría y método. In: \_\_\_\_\_. (coord.). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.

JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

\_\_\_\_\_. (dir.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

KÄES, R. Psicanálise e representação social. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KUPFER, M.C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1978.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 58-72.

LAPLANCHE, J. B.; PONTALIS, J. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume, 2005.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SAWAIA, B. Representações e ideologia: o encontro desfeticizante. In: SPINK, M. J. (org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 14/15, p. 286, 1º e 2º sem. 2002.

Recebido em abril de 2009

Aceito em agosto de 2009

