

DISCURSOS, PERFORMATIVIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS ENVOLVIDOS COM A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Lucas Alves Lima Barbosa*

Resumo:

O questionamento central das discussões aqui realizadas é: “Existem relações entre as concepções de gênero, a linguística e o ensino da matemática?”. De fato, não é incomum depararmos-nos com afirmações do tipo "meninos têm mais facilidade para aprender matemática do que meninas" ou "a mulher é muito emotiva e pouco racional", dentre outras, que podem trazer implicações para o ensino da matemática a partir do momento em que encaramos tais enunciações sob a luz alguns conceitos trabalhados na área da linguística. Partindo-se de certos pressupostos relacionados com a noção de que somos seres onde discursos se estanciam e ganham vida, os enunciados citados anteriormente, uma vez transpostos para a sala de aula, podem alimentar a reafirmação de desigualdades já materializadas no âmbito social. Pretende-se, nesse sentido, definir a diferenciação entre homens, mulheres e matemática como não natural, e sim construída, com o valioso auxílio da linguagem e de tudo aquilo que ela abarca consigo.

Palavras-chave: linguagem; educação matemática; discursos; gênero; práticas educativas.

Abstract:

The central question of the discussions held here is: "There are relations between the conceptions of gender, language and mathematics teaching?". Indeed, it is not uncommon encounter in with statements such as "boys are better able to learn mathematics than girls" or "women are very emotional and irrational", among others, that may have implications for the teaching of mathematics to from the moment we face such utterances in the light some concepts in the field of linguistics. Starting from certain assumptions related to the notion that we are beings where discourses estanciam and come alive, the statements cited

* Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) com foco de pesquisa em Educação, Ensino de Matemática e questões de gênero. Foi bolsista de iniciação científica entre 2014 e 2015 e aluno de iniciação à docência entre 2011 e 2014, desenvolvendo ações e pesquisas voltadas para a atribuição de múltiplos significados aos conteúdos curriculares de Matemática e para a imersão do conceito de gênero nos ambientes de aprendizagem matemática. Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Alfenas. Contato: lucaslima_62@hotmail.com.

above, once translated into the classroom, can feed the reaffirmation of inequalities already materialized in the social sphere. It is intended, in this sense, define the distinction between men, women and mathematics as unnatural, but constructed, with the valuable assistance of the language and all that it embraces you.

Keywords: language; mathematics education; speeches; gender; educational practices.

Introdução

A Educação Matemática, vertente educacional que se debruça sobre questões relativas ao ensino/aprendizagem da disciplina de Matemática, tem se caracterizado como foco de pesquisas científicas desde os primeiros anos da década de 70. Essa década, de acordo com Berti (2005), delineou um cenário favorável à ascensão de análises que passaram a problematizar os inflexíveis padrões através dos quais se acreditava que o ensino de Matemática deveria estar condizente. No entanto, os reflexos das pesquisas em nossas salas de aula ainda são pouco visíveis. As políticas públicas têm se mostrado ineficazes na inserção de tais metodologias nos cenários práticos educacionais. Este fato é apontado pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998, p. 19) que deixam claro que “os movimentos de reorientação curricular ocorridos no Brasil, a partir dos anos 20, não tiveram força suficiente para mudar a prática docente dos professores para eliminar o caráter elitista desse ensino, bem como melhorar sua qualidade”. Diante disso, faz-se necessário que educadores matemáticos lancem mão de alternativas ideológicas que caminhem para uma aprendizagem matemática mais eficaz e abrangente. Algo que pode ser extremamente útil nesse processo é a problematização de temas relacionados ao gênero e à linguística no interior da Educação Matemática.

Frente a isso, emergem como necessárias pesquisas que mesclam esses três universos, o da Educação Matemática, o do gênero e o da linguística, a fim de se problematizar algumas concepções comuns na Educação Matemática, como a clássica “afirmação” de que homens são, naturalmente, melhores em matemática do que as mulheres, e buscar, em meio a essas intersecções teóricas, subsídios para aprendizagens mais abrangentes e críticas. São poucos os pesquisadores que têm se engendrado na busca por tais relações. Souza e Fonseca (2010, p. 11) sublinham esta necessidade ao ponderarem que “discutir as relações entre gênero e matemática

constitui, de certa forma, uma novidade no campo da Educação Matemática no Brasil”.

É dentro desta lógica que o presente trabalho se insere, fruto de uma tentativa constante de se problematizar todo e qualquer estereótipo de gênero, buscando na linguística aportes teóricos importantes para a desnaturalização das diferenciações sociais. Em um primeiro momento enfoca-se a questão do gênero como sendo uma categoria construída e imposta sobre corpos sexuados. Em um segundo momento emerge a questão da linguagem e da performatividade como sendo estruturas agenciadoras de subjetividades e de identidades de gênero. Em um terceiro momento, por fim, são evidenciadas as maneiras através das quais tudo isso se faz presente na constituição de masculinidades e feminilidades matemáticas.

1. O gênero enquanto construção social e simbólica

De forma concisa, o gênero é tudo aquilo que, socialmente e culturalmente, nos define como homens ou mulheres. Pertencer a um determinado gênero acrescenta aos nossos feitos uma série de modos de agir, de se vestir, de se comunicar, de trabalhar, de se divertir e, principalmente, de se praticar a sexualidade. O gênero, nesse sentido, não é natural. O sexo sim, este é definido pela anatomia do corpo humano. O gênero, no entanto, é produzido e reproduzido culturalmente sobre os corpos sexuados. Existe toda uma produção simbólica e discursiva que direciona e produz um corpo e seus desejos a partir do seu sexo, levando-o ao gênero mais “condizente”. Como nos diz Louro (2003, p. 15), “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das evidências dos corpos”. Nós somos seres de cultura, nos construímos ao longo das experiências que vivenciamos. Somos, em absolutamente todos os sentidos, determinados pelas vivências, e não pelo sexo que possuímos.

As mulheres e homens são chamadas e chamados a assumir seus papéis, não nascem com esses papéis. As identidades de gênero são socialmente produzidas pelos discursos com os quais nos deparamos ao longo de toda a vida. Mulheres não nascem propensas a cuidar melhor de crianças do que os homens, nem a cozinhar, nem a cuidar da casa. Elas são preenchidas por valores que as enquadram no gênero feminino, gênero que cuida melhor de crianças, cozinha

melhor e cuida melhor da casa. Tudo é uma questão de ajustamento, acomodação, encaixe. Neste sentido Louro (2003, p. 15 - 16) afirma que:

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. [...]

Neste processo de encaixe com relação à norma estabelecida, as mais diversas esferas sociais, como escola, igreja e política, se intercalam para reforçar e garantir que os indivíduos, portadores de um sexo, permaneçam em suas caixinhas de gênero. De acordo com Louro (2008, p. 16), “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos. Isso é próprio da viagem na direção planejada”. As diferenças de gênero são inscritas nos corpos, sem existir naturalmente neles.

2. Linguagens, discursos e performatividade

Uma ferramenta importante que nos leva a construir a noção subjetiva de que, de fato, somos conduzidos a nos enquadrar em determinado gênero mesmo com todo o peso inerente a este “emolduramento” é a própria linguagem, o próprio ato da fala. Segundo Silva (2000, p. 76 - 77):

Identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas [...]. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. [...] É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.

O mais curioso é como a linguagem e os discursos que nos perpassam vão instituindo, nas palavras de Michel Foucault, “redes de verdades”, isto é, estruturas

de pensamento unificadas com relação a determinado fenômeno social. As palavras produzem sentidos subjetivos, realidades e verdades em torno dos aspectos sobre os quais versam. Tomemos, pois, o conceito do discurso propriamente dito. Para Foucault (1995, p. 55 - 56), os discursos são ferramentas que:

[...] formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é *mais* que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Esse “mais” que o autor se refere tem a ver com a capacidade dos discursos de, para além de apenas assinalar coisas, estruturar o pensamento do ouvinte com relação a essas coisas. Ao ouvirmos repetidamente certo discurso que versa sobre algo presente na sociedade, por exemplo, passamos a conceber esse algo da maneira como o discurso o apresentou. E isto acontece de forma inconsciente. Certamente possuímos em nós inúmeras “convicções” que, de fato, não são legitimamente nossas. Elas foram sistematicamente formadas pelos discursos que ouvimos ao longo de nossa sempre incompleta constituição enquanto seres humanos. Os discursos são emanados pelos mais diversos segmentos sociais, como a política, a igreja, os jornais, as novelas, os livros, a internet, dentre tantos outros. Vamos nos deparando com eles e, como para Foucault (2000, p. 20) somos “seres de linguagem”, essas linguagens vão nos preenchendo e formando nossas estruturas interpretativas de pensamento, isto é, nosso modo de pensar.

Um conceito semelhante à noção de discurso é a ideia de performatividade, desenvolvida, segundo Silva (2000), por Austin (1998) e por Butler (1999). Fundamentando nestas referências, Silva (2000) considera que para entender a performatividade é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de enunciados: os “descritivos” e os “performativos”. Os enunciados “descritivos” são aqueles que descrevem determinada situação, como por exemplo “*O livro está sobre a mesa*”. Os enunciados “performativos”, por outro lado, não se limitam a descrever um estado de coisas, mas contribuem para fazer com que algo realmente aconteça, como por exemplo “*Eu vos declaro marido e mulher*” ou “*Prometo que te pagarei no fim do mês*”. São proposições cuja enunciação, em si, é necessária para que aquilo que ela descreve se torne realidade, isto é, proposições que criam

fatos. No entanto, discursos aparentemente “descritivos” podem funcionar como “performativos” na medida em que são repetidamente ditos. Um exemplo disto é a enunciação de “*João é burro*”. Esta sentença, mesmo parecendo ser puramente “descritiva”, funciona como “performativa” pois, repetida uma série de vezes, acaba por criar um fato: A burrice de João se torna real, graças a incisiva reprodução da frase que o define como ser não dotado de inteligência. É exatamente como se diz no interessante ditado popular inicialmente citado pelo nazista Paul Joseph Goebbels: “*Uma mentira contada mil vezes torna-se verdade*”. É interessante ponderar que sem a repetição nada acontece. Os discursos não repetidos vão sempre ficar no campo dos enunciados “descritivos”. A performatividade dos enunciados está claramente presente na formação das identidades de gênero.

Deste modo vamos aprendendo o que é “certo” e o que é “errado” sob os olhos vigilantes da sociedade que almeja manter-se em sua “ordem”. Vão sendo criadas verdades, como a própria sexualidade e o desejo pelo sexo oposto. Apesar da sólida crença de que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos como naturalmente direcionada ao sexo oposto, Foucault (1993) afirma, contrariando esta hipótese, que ela é um “dispositivo histórico”, isto é, um constructo social, um produto onde culminam todas as verdades coletivamente e forçosamente edificadas. As formas de sentir desejos e prazeres, assim como tudo que envolve o gênero, são socialmente estabelecidas e codificadas, caminhando sempre rente ao mencionado “dispositivo histórico”.

3. A matemática no cenário de construção dos gêneros

Mas, afinal, onde entra a matemática nessa história toda? Existe em nosso entorno uma produção histórico-discursiva que nos diz que “*os homens são melhores em Matemática do que as mulheres*”. Muitas vezes não enxergamos nas práticas sociais com as quais nos envolvemos marcas explícitas desta concepção, o que a torna quase invisível, a ponto de até negarmos e duvidarmos de sua existência. No entanto, ela existe. Para compreender essa relação é necessário perceber que algo do tipo “*meninos aprendem matemática melhor do que meninas*” ou “*mulher é muito emotiva e pouco racional*”, coisas facilmente audíveis ao nosso redor, podem funcionar dentro da lógica da performatividade para criar o fato de que realmente as mulheres inserem-se em um processo mais lento quando o que está em pauta é Matemática. Como apontam Almeida e Moura (2013, p. 04) “a constituição das

subjetividades se dá através dos diferentes lugares por onde o sujeito transita, pelas diversas práticas sociais das quais participa”. Se nós nos constituímos, em relação a tudo que nos cerca, através das experiências e discursos que interferem diretamente no modo como avaliamos e interpretamos o mundo ao nosso redor, certamente também cultivamos nossa relação com a matemática permeados por tais estruturas discursivas que nos determinam.

Carvalho (2004) nos mostra que concepções que minimizam as mulheres em todos os campos da vida social persistem ao nosso redor. Se elas persistem, certamente existem alguns esforços sociais que buscam mantê-las, que são os discursos, grandes e poderosos agenciadores da linguagem e de seu poder constitutivo. No campo da aprendizagem matemática os mencionados esforços também marcam presença. Ressoando e repercutindo ao longo dos séculos, chegam até nós produções discursivas que reafirmam, dia após dia, que os meninos são, naturalmente, melhores em matemática do que as meninas.

E são esses mesmos discursos que utilizamos, ainda que de forma inconsciente e sem más intenções, em nossas salas de aula. Discursos que criam fatos e “verdades”. Discursos que delimitam espaços a serem ocupados por homens e mulheres no espaço do desenvolvimento matemático, sendo próprio do homem desenvolver-se com muito mais facilidade e destreza do que a mulher. Pulverizadores de discursos que somos, nossos hábitos pessoais e métodos profissionais são sempre produtores de identidades de gênero, identidades que atribuem forçosamente a um corpo sexuado uma série de determinações socialmente “próprias” ao seu sexo. Mais uma vez, homens e mulheres são chamados a assumirem seus papéis. Segundo Souza e Fonseca (2009, p. 41 - 42):

Assim, em nossas salas de aula e naquilo que as compõe (gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar, modos de se ensinar matemática, concepções de aprendizagem, etc.) e em nossas pesquisas (mesmo quando se ocultam as relações de gênero), identidades masculinas e femininas são produzidas.

Santos e Cardoso (2012, p. 07 - 08) realizaram um estudo empírico extremamente interessante e, mergulhando no contexto da sala de aula de

matemática, buscaram compreender de que forma as relações desiguais entre meninos, meninas e matemática se reproduzem discursivamente nesses ambientes:

Um exemplo de que isso acontece é quando a professora deu início à aula com uma atividade de decomposição de números. Em seguida, pediu para os alunos responderem no quadro e, como sempre, *os meninos são chamados a participarem mais que as meninas* (Diário de Campo, 23/02/2012). Nas observações feitas na sala de aula, notamos que a professora *direciona a aula de matemática para os meninos*, chama para responder as atividades no quadro, *faz situações de problemas envolvendo os nomes deles* e eles gostam de participar das aulas. Isso está tão naturalizado que *a professora não investe nas meninas nessas aulas*. Na correção de uma atividade, a professora chamou os alunos/as para irem até o quadro por fila. Das cinco filas que existem na sala, ela chamou quatro meninos e uma menina, e a mesma não quis ir responder (Diário de Campo, 01/03/2012). *Essa aluna não teve incentivo da professora para ir responder a questão.*

No interior desta lógica, não é de se estranhar que as meninas realmente “aceitem” sua posição de não muito afeitas à complexidade dos números diante dos contextos e situações que as perpassam ao longo de toda a vida escolar. Como nos diz Larrosa (2002, p. 21), “as palavras fazem coisas conosco”. Se, como nos diz Almeida e Moura (2013, p. 02), “em relação à Matemática, o Program of International Student Assesment (PISA) de 2010 [...] nos apresenta um resultado inferior das meninas no tocante ao desempenho em matemática na grande maioria dos países participantes”, e tendo em vista o poder da palavra, é perfeitamente possível e plausível inferir que isso não tem a ver com a ideia de que mulheres constituem-se como seres em falta, mas sim com as fortes produções discursivo-midiáticas que incutem nas mentes femininas a noção de que não nasceram para as ciências exatas, o que vem gerando, desde a escolarização elementar, um desestímulo em relação ao estudo desta disciplina, desestímulo este que pode vir a ser causador dos índices apontados pelos testes de aprendizagem.

Conforme sugere Walkerdine (1995), não é que as garotas saem mal na disciplina de Matemática. O fato é que a “verdade” do desenvolvimento patologiza e define o seu desenvolvimento matemático de modo que ele, essencialmente, seja entendido como inferior. A dicotomia masculino/feminino com relação à matemática não é natural: ela é construída com o valioso auxílio da linguagem.

4. Considerações finais

Ao estabelecermos conexões entre questões de linguagem, gênero e matemática, buscando compreender melhor como se configuram as diferenças entre meninos e meninas no contexto da aprendizagem matemática e entendendo os discursos como construtores de “verdades”, observamos que essas diferenciações se fazem presentes nos momentos de aprendizagem de um modo tão sutil que mal chegamos a percebê-las. Diante da evidência estatística de que meninos têm um rendimento superior em matemática, como apontam Corrêa, Sipraki e Soares (2012), surgem diante de nossos olhos dois caminhos, um fácil e um difícil. O difícil nos convida a problematizar, e o fácil nos convida a naturalizar.

Percorrendo o caminho fácil associamos com tranquilidade as diferenças apontadas pelas avaliações estatísticas a uma natureza racional do masculino que, justamente por ser mais racional, encaixa-se melhor com a matemática e tudo aquilo que ela exige. Este trabalho, no entanto, se aventurou e continua se aventurando pelo caminho difícil, não se contentando em simplesmente aceitar que existe uma natureza masculina mais preparada para acolher com conforto os elaborados raciocínios matemáticos. Percorrendo o caminho da não-naturalização somos convidados a problematizar, a duvidar e a vislumbrar de que forma a noção de que meninos são melhores em matemática nada mais é do que um produto discursivo, não natural, que se recria e se reconstrói nas salas de aula. Somos convidados ainda, no percurso da não-naturalização, a olhar as estatísticas com olhares mais apurados. Devemos nos questionar quais são os contextos e discursos que perpassam as vidas dessas meninas singularmente traduzidas em números pelas estatísticas.

Em meio aos movimentos de desnaturalização buscamos explicações para os resultados apontados pelas estatísticas sem, no entanto, associá-los à natureza. E é justamente o processo de construção social dos gêneros o gerador da diferenciação. Meninos não são naturalmente melhores em matemática do que as meninas, eles vestem-se compulsoriamente de um gênero, o gênero masculino, que abarca uma infinidade de símbolos que atribuem a eles uma supremacia, historicamente e coletivamente construída, nos espaços de desenvolvimento matemático. Analogamente, meninas não são naturalmente piores em matemática do que os meninos, elas vestem-se compulsoriamente de um gênero, o gênero feminino, que abarca uma infinidade de símbolos que atribuem a elas uma posição de inferioridade,

historicamente e coletivamente construída, nos espaços de desenvolvimento matemático. Desmitificar a “verdade” de que meninos são naturalmente melhores em matemática é um desafio que se coloca à nossa frente. Mesmo sendo algo extremamente difícil, devemos estar sempre atentos a processos desmistificadores da mencionada “verdade”, pois as implicações da adoção desses conceitos em salas de aula recairão sobre vidas que, de certa forma, serão norteadas pelos nossos discursos enquanto professores. Isto porque, como seres atravessados por linguagens - e pulverizadores de linguagens - somos produzidos e produzimos identidades que se prendem a pautas que, muitas vezes, impedem ou pelo menos dificultam inúmeras possibilidades de transcendência por parte dos indivíduos.

Por fim, diante do poder arrebatador da palavra, seria a igualdade de gêneros, de fato, uma utopia? Se sim, não existe mal em ser. Assim como Galeano (2000, p. 102), “acredito que ela [a utopia] está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que jamais deixemos de caminhar”.

Referências

ALMEIDA, M. F.; MOURA, A. R. L. **Desconstrução: As relações de gênero e a Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática - ISSN 2178-034X, 2013.

AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.

BERTI, N. M. **O ensino de Matemática no Brasil: Buscando uma compreensão histórica**. VI Jornada do HistedBr - História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG - Ponta Grossa, 2005.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental** - Brasília, 1998.

BUTLER, J. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado - pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151 - 172, 1999.

CARVALHO, M. E. P. **Pierre Bourdieu sobre Gênero e Educação**. Revista Ártemis, vol 01/dez. João Pessoa, 2004.

CORRÊA, V. S. A; SIPRAKI, R; SOARES, M. T. C. S. **Uma análise de gênero: Resultados matemáticos no PISA** (Brasil e Argentina). Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Porto Alegre, 2012.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 7ª ed. Trad. de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2000.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. nº 19, p. 20 - 28, 2002.
- LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- SANTOS, J; CARDOSO, L. R. **Relações de Gênero na Educação Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, 2012.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. C. F. R. **Conceito de Gênero e Educação Matemática**. Bolema, ano 22, nº 32. Rio Claro, 2009.
- SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. C. F. R. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- WALKERDINE, V. **O raciocínio em tempos pós-modernos**. Educação & Realidade. 20(2). Porto Alegre: jul/dez, 1995.