

Esses abomináveis e maravilhosos professores de matemática

*Eliane Righi de Andrade**

Resumo: A proposta deste artigo é relacionar as representações de matemática que surgem no dizer dos enunciadores entrevistados com a constituição desses sujeitos, de modo a refletir sobre como essas representações interferem em sua subjetividade e na forma de pensar a matemática. Este trabalho traz como pressupostos teóricos a abordagem discursiva, com contribuições dos estudos foucaultianos da linguagem e alguns conceitos da psicanálise, buscando nas representações da matemática a articulação entre subjetividade e práticas. Pela análise dos recortes discursivos, é possível perceber que a matemática é concebida, geralmente, como um conhecimento disciplinarizado, associado ao processo de ensino-aprendizagem escolarizado e aos professores que ministraram a disciplina no ensino regular, ora assumindo um caráter utilitarista, ora relacionando-se ao desejo do sujeito pelo conhecimento.

Palavras-chave: Subjetividade; representações de matemática; professores de matemática

These abominable and wonderful math teachers

Abstract: This paper is aimed at relating mathematical representations which emerge from some young interviewees' speeches, to their subject constitution, in order to reflect on the interference of these representations in their subjectivity and in their way of conceiving mathematics. Based on a discourse perspective, related to some *Foucaultian* language studies and psychoanalytic concepts, we search for the articulation among those representations, practices and the subjectivity. Analyzing the interviewees' utterances, we can notice that mathematics is generally conceived as an academic subject, associated with its teaching and learning process at school and also with the teachers that are

* Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e Professora da Pontifícia Universidade Católica da Campinas (PUC), Campinas (SP) – Brasil. E-mail - elianerighi@terra.com.br

responsible for this subject in regular education. Mathematics representations can be related to a utilitarian conception of learning and to a subject's desire for knowledge as well.

Key words: Subjectivity; mathematics representations; mathematics teachers.

Introdução, pressupostos teóricos e análise do *corpus*

A proposta deste artigo é discutir as representações de matemática que surgem em dizeres de alguns enunciadores e a constituição do sujeito, de modo a refletir sobre como essas representações interferem nas subjetividades, ou seja, na forma de atuar e pensar o mundo e a própria matemática, que se faz presente nos dizeres como um conhecimento disciplinarizado, ensinado na escola, o que a caracteriza como uma prática discursiva.

A nossa intenção é observar como a matemática é sentida, vista, imaginada, ou seja, representada por falantes com formações diferentes, tentando captar momentos em seu dizer que denuncie um pouco desse *eu* que enuncia, o qual tem a ilusão do controle do que fala, mas que deixa escapar indícios de sua subjetividade (inconsciente) ao narrar sua relação com a matemática, falando um pouco de seu modo de ver o mundo, o outro e si mesmo.

Este trabalho toma seus pressupostos teóricos, primeiramente, dos estudos do discurso, principalmente os de Foucault, em que se destacam os procedimentos de controle e organização do discurso na sociedade, os quais condicionam a produção do dizer (Foucault, 2002) e a subjetividade como um processo de construção do sujeito, que é produzido nas relações de poder e saber (Foucault, 2001), através dos agenciamentos e de seus dispositivos de funcionamento (tecnologias e tecnologias de si)¹ na sociedade. Essas relações materializam-se na

¹ Para Foucault (2004a, p.199), agenciamento e técnicas (ou tecnologias) de si são mecanismos utilizados, nas sociedades disciplinares e de controle, na arte de governar os indivíduos, permitindo que eles administrem a si próprios, e que seus corpos e mentes sejam governados mais facilmente.

linguagem, indiciando as diferentes formações discursivas² em que o sujeito está imerso. Como essas formações estão sempre em movimento na constituição dos discursos e dos sujeitos, Foucault (2001) prefere o termo “formas de subjetivação” a subjetividades, marcando o caráter de efeito do sujeito e não de origem, uma vez que o sujeito é produto desses processos contínuos de modelagem — através das tecnologias e das tecnologias de si —, historicamente condicionado. Utilizaremos, neste trabalho, ambas as formas em caráter sinonímico, pois partimos do pressuposto de que a subjetividade é sempre um processo em construção.

Da psicanálise lacaniana, retomamos a noção de sujeito da linguagem, a qual parte do pressuposto de que o indivíduo se constitui sujeito apenas no momento em que se insere na linguagem, ou seja, no mundo simbólico, sendo atravessado pelos discursos diversos, pelo Outro³ e pelas formações inconscientes, que se indiciam no fio discursivo. Tomamos, ainda, da psicanálise, o conceito de desejo, constituído na falta estruturante do sujeito da linguagem pela impossibilidade de dizer e significar “tudo”. Esse desejo é o que impulsiona o sujeito à transformação, identificando-se, portanto, à causa do sujeito. O desejo psicanalítico (Fink, 1998, p.116), a rigor, não tem objeto, é algo que não é articulado na/pela linguagem, pois é aquilo que escapa exatamente à simbolização. No entanto, somente como

² Tomamos o conceito de formações discursivas de Foucault (2004b, p. 42-43), o qual as relaciona às cadeias de regularidades e aos sistemas de dispersão, que são constituídos de “jogos de diferença, de desvios, de substituição, de transformação”. Assim, uma formação discursiva determina o que deve e pode ser dito num momento, por um grupo social, mas, por sua natureza dinâmica, pode gerar a construção de outros efeitos de sentido, não demarcados previamente.

³ Usamos o termo Outro, com letra maiúscula, para nos referirmos a um conceito bastante complexo na teoria lacaniana. Trazemos, aqui, no entanto, uma definição de Elia (2004, p. 40) que, embora bastante simplificada, pode nos ajudar a compreender a relação do Outro na constituição do sujeito. Segundo o autor, “o Outro é o esqueleto material e simbólico dessa ordem [social e cultural], sua estrutura significante [...], o que nos permite, portanto, apontar que a ordem do Outro [...] é uma ordem significante e não significativa”. Se é significante, constitui-se de marcas materiais e simbólicas (e não um conjunto de sentidos pré-estabelecidos), com as quais o sujeito produzirá suas próprias relações de sentido, através de cadeias significantes.

desejo socialmente compreensível é que lhe é atribuído um “sentido” (uma fantasia) – na tentativa de simbolizá-lo. Assim, o desejo apresenta-se como o resto que não foi (nem poderá jamais ser) simbolizado, porém o sujeito procura expressá-lo pelo “modo ego” (*eu quero*), como forma de “domar” sua natureza inapreensível e a falta primária que o estrutura.

Dessa forma, propomos uma articulação teórica entre subjetividade, linguagem e discurso. Partimos, pois, da visão de linguagem como um modo de inscrição do sujeito no mundo e nas discursividades, em que a língua se coloca como não transparente, pois os sentidos não são predeterminados, mas construídos sócio-historicamente, na relação interdiscurso (todos os discursos que já foram pronunciados) e intradiscurso (fio discursivo) – momento em que o sujeito do inconsciente pode emergir na língua, através de indícios do inconsciente. Distanciamo-nos, assim, de uma perspectiva do sujeito fundado na consciência, logocêntrico e dono de seu dizer, uma vez que ele é afetado pelas formações inconscientes, o que nos permite investigar algo que lhe é próprio, mas também aquilo que o faz pertencer a um coletivo – as chamadas representações, as quais assumem valores, sentidos diferentes, para cada sujeito, dentro de uma cadeia de significantes.

Outro conceito que se faz necessário mobilizar para esse estudo é o de identificação. Nos estudos culturais, a identificação caracteriza-se, basicamente, como um processo em que se tem algo em comum com o outro (Hall, 2000, p.106), daí a ideia de igualdade contida no elemento *idem* do termo e que remete também à construção da identidade baseada no contraste com a diferença. Na psicanálise, no entanto, a identificação não se restringe ao campo do imaginário, representado pelas imagens espelhadas. Segundo Fink (1998, p.119), a representação teria origem nas imagens mentais derivadas do sistema de percepção e, por isso, seria a representante de uma pulsão, daí se colocar entre o psíquico e o somático, pois o “representante da representação” da pulsão é de natureza inconsciente. O processo de pensar, assim, iniciar-se-ia a partir da ausência do ver.

Nessa visão, o representante não precisa trazer consigo semelhança com aquilo que representa, pois não é a presentificação de

algo que apresenta, mas articula-se à ausência de algo ou alguém. O representante está em lugar de outro, assume esse lugar, não obrigatoriamente guardando semelhança com ele. Trata-se, portanto, de uma relação de “transferência”, em que a presença de algo significa a ausência de outro elemento. Essa noção de representação pressupõe uma sobredeterminação da ordem simbólica (Moraes, 1999) do Outro, na produção de sentidos, a partir da relação com a cadeia de significantes. Dessa forma, Lacan entende que um A não é igual a outro A (Lacan, 1961,1962), pois ele nunca se repete na cadeia de significantes de uma mesma forma para o sujeito.

Para nosso estudo em particular, a representação pode ser pensada como um *traço*, uma marca, que não está em lugar de uma coisa, não se relaciona diretamente a ela, mas aos sentidos que produz as imagens que partem da relação com o objeto representado. Portanto, identificar-se com a matemática ou com o professor dessa disciplina não quer dizer ter algo em comum com ele, mas que aquela relação suscita sentidos ao sujeito sobre os quais ele não tem controle, porque são de natureza inconsciente. Dessa forma, os processos de identificação causam efeitos no sujeito, pois estes o prendem a algo do objeto que está ausente; no entanto, inscrevem-se sentidos que se transformam, pois a cadeia de significantes está sempre em construção. Isso quer dizer que, não obrigatoriamente, remetem a uma positividade, já que as identificações estão relacionadas ao desejo inconsciente do sujeito, com sua natureza conflituosa e faltante.

Buscaremos, neste estudo, algumas das representações da matemática que emergem no dizer de enunciadores, os quais resgatam, em sua narrativa, um pouco de sua experiência e de seu imaginário em torno da matemática. Essas representações foram selecionadas e estudadas a partir da seleção de recortes discursivos, colhidos em entrevistas orais – que constituíram um pequeno *corpus* de análise – com quatro participantes, três dos quais foram selecionados de um grupo de jovens estudantes universitários de diferentes cursos e instituições. O outro entrevistado, E1, é estudante do Ensino Fundamental (8º. ano) e é irmão de um dos entrevistados (E2). E2 estuda Direito. O terceiro entrevistado, E3, é estudante de Psicologia e o

quarto (E4), de Engenharia. Foram entrevistas informais que partiram da pergunta aberta: *Como foi/tem sido seu contato com a matemática e o que ela representa para você, na sua vida?*

A partir da seleção de recortes, procuraremos discutir as representações da matemática e de seus professores que surgem nesses dizeres e teceremos, então, algumas considerações sobre a subjetividade dos enunciadores, que envolvem o imaginário da matemática como disciplina e/ou ciência.

Selecionamos, para a discussão, alguns aspectos que são recorrentes nas entrevistas:

1. Seriam os (bons) professores responsáveis pelo gostar da matemática?
2. O *gostar* de matemática tem relação com o prazer em adquirir um determinado conhecimento na área, ou seja, relaciona-se exclusivamente com o processo de ensino-aprendizagem?
3. De que forma o gostar de matemática se relaciona com a dificuldade ou não de aprender?
4. O gosto pela matemática está relacionado à utilidade que o aprendiz dá a seus conhecimentos na vida cotidiana?

A análise dos recortes

Iniciemos nossa discussão pela análise do recorte do primeiro enunciador, que respondia à questão proposta para que falasse da matemática em sua vida.

E1-R1⁴: eu gosto/ é uma das matérias que eu mais gosto/ eu gosto porque me dou bem/ não tenho dificuldade/ e... sei lá/ dá prazer/ uma coisa que.../ não sei/ me dou bem com a matéria [...] [eu gosto mais] de álgebra [eu não gosto de] redação/não/não/

⁴ A letra E, acompanhada de um número, refere-se a cada enunciador entrevistado e R relaciona-se ao recorte discursivo selecionado das entrevistas orais (que foram transcritas sem alterações) com os quatro enunciadores.

gramática/ redação eu tenho dificuldade/ mas eu gosto/ de gramática num gosto/ num sei.

Dos quatro enunciadores, apenas esse primeiro não fez referência, em seu dizer, a seus professores de matemática, ao falar da disciplina. E1 tem 12 anos e está no oitavo ano do Ensino Fundamental. No trecho em que diz que se dá bem com a disciplina (provavelmente tirando notas boas), percebemos que ele personifica a matéria (*me dou bem com a matéria*), o que parece ser um modo de aproximação com a matemática. Além disso, para ele, gostar da disciplina está vinculado ao prazer e à não dificuldade, pois, em seu imaginário - que reflete bastante as imagens sociais disseminadas na educação como um todo -, estudar tem de estar relacionado ao lúdico e à facilidade, o que, às vezes, pode ser interpretado como uma tendência reducionista de encarar o conhecimento, pois este deve estar atrelado a uma representação prazerosa de aprender.

A representação de dificuldade aparece, no dizer desse enunciador, como um modo de caracterizar a disciplina de que não gosta (gramática). No entanto, se ele gosta, hoje, da matemática, pela facilidade que tem em aprendê-la; o que acontecerá, mais tarde, ao defrontar-se com os estudos mais complexos ou com um conhecimento da matemática que não tem uma utilidade direta, como diz outro enunciador (E2), em trechos de sua entrevista? Vejamos o recorte que pertence a esse enunciador, que é o irmão mais velho de E1:

E2-R2: [eu gostava] até um pouco mais da idade dele [o irmão de 12 anos]/ depois não mais/ eu sempre gostei/ aí chega uma hora que parece perder a utilidade/ na minha opinião/ logaritmo/ uns círculos/ ângulo... /só pra passar em exatas no vestibular/ só pra isso mesmo/ não vejo utilidade/ não era útil e nunca vai ser pra carreira que eu segui.

Para E2, há uma transformação no decorrer de sua vida escolar em relação ao gosto pela matemática, ou seja, as representações deslocam-se. Primeiramente, ele diz que gostava da disciplina até a idade do irmão, o que corresponderia aos anos em que cursou o Ensino

Fundamental. Mas depois, ele não vê mais *utilidade* nessa disciplina e passa a não gostar mais. Ou seja, para ele, o conhecimento parece estar articulado à sua funcionalidade, uma visão de conhecimento que privilegia o *para quê*, não o conhecimento em si. Dessa forma, percebemos que o conhecimento é classificado, parcelado em seu dizer, em forma de conteúdos, como se a matemática fosse um acumulado de conhecimentos parciais que levam a um todo. Em outro trecho, E2 fala do que ainda gosta na matemática:

E2-R3: eu mexo direto com Excel/ sabe/ fazer fórmula e tal.../ mas é coisa assim/ mais ou menos/ dividido/ porcentagem e.../ é.../ gráficos e tal/ mas não álgebra.../ é uma coisa que me.../ num tem a ver...

Enquanto E1 explicita que gosta exatamente de álgebra, E2 a repudia em seu dizer, por *não ter a ver com ele*, o que coloca a disciplina numa relação (afetiva e personalizada) de empatia ou antipatia, como fez E1. No caso desse enunciador, ainda há a menção a dois professores de matemática durante a vida escolar. Vejamos no trecho que se segue:

E2-R4: [...] o Sampaio/ que foi meu professor durante o colegial inteiro/ mas... ah!/ ele era formado na Unicamp/ e era muito quadradíssimo/ mas era ótimo professor/ num é que eu não gostava/ eu gostava/ com o Sampaio/ num é que eu não tinha interesse/eu gostava/era uma matéria que ia bem e tal/ mas era negócio de estudar pra decorar aquela fórmula/ pra fazer aquela prova/ e depois tchau/prá passar no vestibular/ essa foi/ o que me marcou com ele/ foi aquela época que precisava/ ele não tinha culpa [...] Ele era chato/ mas também era legal/ ele era diferente/ele brincava/ mas ele conseguia... [...] ah!/ no Ensino Fundamental tinha o Donizette/ fazia gincana/ mas faz tempo/ era na sexta série/ mas eu viajei e perdi muita matéria.

Observamos que E2 tenta, em seu dizer, desresponsabilizar o professor por não gostar de matemática (*ele não tinha culpa*), uma vez que ele era *ótimo* professor. Sua formação numa grande universidade é

valorizada, o que remete às relações de saber e poder que se articulam nas sociedades. No entanto, ele mesmo indica, com dupla ênfase, que o professor era *muito quadradíssimo* e, mais abaixo, caracteriza-o como *chato, mas também legal (porque brincava)*, o que parece remeter à dualidade de sentimentos em relação à própria disciplina, já que o enunciador *gostava* dela, mas os conteúdos apresentados eram destinados exclusivamente ao vestibular.

Uma vez que E2 opta por fazer Direito, estudar matemática passa a não ter sentido, dentro da visão utilitarista que tem das disciplinas, visão essa compartilhada nas sociedades neoliberais. Podemos observar, ainda, que ele traz à memória, que é composta de fragmentos que o enunciador seleciona, mas que são perpassados pelo inconsciente, o nome de outro professor, Donizette, que trabalhava com gincanas, o que remonta exatamente ao período que gostava (Ensino Fundamental) da matemática. Parece-nos que as representações que E2 constrói da matemática se modificam de uma visão lúdica (talvez associada à idade infantil e ao Ensino Fundamental) para uma utilitarista, por volta do Ensino Médio, que teria se dedicado a ensinar matemática para o vestibular. Essa visão prevalece na vida adulta (R3), quando E2 diz usar *alguns* conhecimentos da matemática em seu trabalho (*mais ou menos, dividido, porcentagem*).

As representações desse entrevistado são semelhantes às de E3, nosso próximo enunciador, em relação à transformação pela qual passa o gosto pela matemática. No entanto, a figura do professor está bastante associada a esse processo de identificação nas falas do enunciador 3. Vejamos um recorte desse entrevistado, que é estudante do terceiro ano de Psicologia:

E3-R5: No Ensino Fundamental eu gostava muito de matemática/ em todo meu Ensino Fundamental era minha matéria favorita/ eu tive uma professora que me marcou muito/ o nome dela era Gláucia/e foi minha professora por dois anos/ acho que foi na quinta e na sétima série/ no Ensino Fundamental/ e ela me marcou assim/ pela afetividade dela/ uma pessoa muito legal/ muito bacana/ pelo jeito dela/ ela dava aula de um jeito bem diferente/ lúdico/ com

brincadeiras/ com filmes/ela mostrava a matemática nos filmes/ filmes com arte/ ela misturava tudo/ e pra mim era muito interessante/ era um jeito novo de aprender matemática/ mas fora ela... [...] no primeiro ano eu tive ela de novo no Ensino Médio/ já era uma maneira diferente de ensinar/menos lúdico/ menos divertido/mas também gostava muito do jeito dela/ eu achava que ela explicava de uma forma muito clara/ o que fez que eu continuasse a gostar da matéria/ no segundo ano/ trocou os professores/ eu comecei a fazer cursinho ao mesmo tempo/e a matemática ficou mais voltada pro vestibular/ e fez com que eu fosse desapegando totalmente assim/ num gostava mais/ num me interessava mais/ eu não via mais sentido naquilo pra mim/ como eu já sabia que ia estudar Psicologia/ eu vi que aquilo não ia fazer muita importância pra minha vida.

Observamos que, para E3, houve também a mudança de um momento em que gostava (Ensino Fundamental) para um em que diz ter-se *desapegado* totalmente da matemática, o qual corresponde ao estudo da disciplina voltado ao vestibular e, como E2, a área escolhida não se relacionava à matemática. Observamos que o dizer *eu vi que aquilo não ia fazer muita importância pra minha vida* parece indicar uma necessidade do sujeito de mostrar que tinha o controle sobre a situação na época, sobre suas escolhas na faculdade, enfim, sobre sua vida, o que parece uma ilusão do sujeito racional, centrado, buscando explicitar as relações de causa/efeito no discurso (*como eu já sabia que...*), em oposição a um sujeito que emerge também hesitante em alguns momentos, em dizeres fragmentados (*ela mostrava a matemática nos filmes/ filmes com arte/ ela misturava tudo/ e pra mim era muito interessante*). O interesse pela matemática é abandonado depois, quando ela opta por seu curso universitário; e a matemática, então, aparece desassociada de seus interesses atuais, propriamente de suas necessidades, por isso, a *abandona*, como faria com um objeto que não tem mais utilidade. Teria o interesse desaparecido ou foram as dificuldades que a levaram a esse desprezo? O que queremos enfatizar é que há uma visão impregnada de conhecimento como objeto utilitário,

não como algo que esteja articulado à sua subjetividade, permitindo ao sujeito reelaborar suas relações, inclusive com a matemática.

Se, para E3, a professora Gláucia tem muita influência nesse gostar da matemática num determinado momento, percebemos que essa representação constrói-se pela relação do aluno com a professora, seu modo de ser e de ensinar (*pela afetividade dela/ uma pessoa muito legal/ muito bacana/ pelo jeito dela/ ela dava aula de um jeito bem diferente/ lúdico/ com brincadeiras/ com filmes*), muito mais do que com a própria disciplina. A diversão associada ao aprender é recorrente no dizer dos enunciadores, o que alimenta o imaginário de que se aprende sempre brincando, o que pode gerar uma frustração mais tarde nos aprendizes, ao se defrontarem com as dificuldades e as abstrações.

Encerramos nossa análise com alguns recortes de outro enunciador (E4), com os quais nos vimos impelidos a discutir a questão sobre até que ponto o professor é o responsável por gerar, na subjetividade do aluno, a preferência pela busca de certos conhecimentos disciplinares; no nosso caso específico, da matemática. Pusemos a nos questionar, ainda, se é possível alguém gostar da disciplina sem ser *motivado* para isso, ou, nos servindo da psicanálise, sem que seu desejo (inconsciente) esteja empenhado nessa empreitada. O interesse seria perdido à medida que o aluno se depara com uma dificuldade e não consegue transpô-la? Há a identificação da aquisição de um conhecimento com um saber quantificável e, ao mesmo tempo, utilizável, ou todas essas *variáveis* assumem contornos diferentes, dependendo do sujeito?

Começamos por um recorte em que E4, estudante do 3º. ano de Engenharia Mecânica, conta sua trajetória com a matemática desde o Ensino Fundamental:

E4-R6: Eu sempre gostei de matemática/ mas no Ensino Fundamental eu tinha um professor que fazia muita gincana/e... e as pessoas não tinham tanto trauma/ pelo menos na minha sala de matemática/ depois foi pro final do Ensino Fundamental/ 7ª. e 8ª./ aí a matemática começou a complicar/ tinha pessoas que gostavam e que não gostavam/ eu sempre fui uma

peessoa que gostava/ da área/ me dava muito bem na matéria [...] a gente tinha álgebra e geometria/ eu sempre gostei dos dois.

Como nas outras narrativas apresentadas, E4 diz que gostava de matemática, mas acrescenta que *sempre* gostou, o que o diferencia dos demais enunciadores, que condicionam seu gostar a um determinado momento em seus estudos. Aqui, E4 ressalta as qualidades do professor do Ensino Fundamental (que fazia gincana), mas não coloca isso como causa de seu interesse pela disciplina, já que sempre gostara. Por outro lado, esse é o argumento que utiliza para dizer por que os outros estudantes *não tinham tanto trauma*. Ou seja, parece que lhe soa familiar o fato de muitos não gostarem de matemática, diferentemente dele. Acrescenta, ainda - o que é recorrente nas representações de outros enunciadores -, que, a partir do momento em que os estudos da matemática ficam mais difíceis (complicados), há alunos que não gostam mais. No entanto, isso não teria acontecido com ele, que continua *se dando bem na matéria*. Vejamos, no recorte que segue, sua relação com a matemática no Ensino Médio:

E4-R7: aí fui pro Ensino Médio/ eu fiz técnico/ então/ mecânica/ então era focado nessa área matemática e Física era bem pesado [...] muitas pessoas pegavam DP [...] porque tinha pessoas que não gostavam de matemática/ e era matemática pesada/ eu continuei gostando por isso eu não desisti.

Notamos, pelo contrário, que, ainda que se tornasse mais difícil (*mais pesado*), ele continuava a gostar e não *desistiu* da matemática (não se *desapegou*, como afirmara o enunciador 3 em sua entrevista), o que mostra que E4 é impulsionado pelo desafio, enquanto os demais esmoreceram com as dificuldades. Diferente dos outros enunciadores, este último não desiste de perseguir o que almeja. Na psicanálise, poderíamos caracterizar esse processo como uma forma que o sujeito encontra de mobilizar seu desejo, estabelecendo uma relação subjetiva com esse *objeto*, no caso, a matemática, que não é, então, vista como um simples objeto de satisfação (ou de utilidade), mas como aquilo que causa desejo no sujeito e o impulsiona a um movimento subjetivo.

Talvez essa hipótese seja coerente, uma vez que E4 resolve estudar Engenharia. Vejamos como o enunciador se sente instigado a saber mais:

E4-R8: na matemática do colégio era bem aplicada/ era bem aplicada/ por isso eu comecei a pensar em Engenharia/ e aí tinha coisas que a gente não conseguia mais resolver com aquela matemática/ mas que tava no caminho/ só que tinha que fazer muita simplificação pra resolver/ com o conhecimento que você tinha/ aí ela [a professora] inclusive dizia/ vocês vão ver em Cálculo/ quem for fazer essa área/ instiga um pouco/ né?

Embora E4 apresente também, em seu dizer, uma relação forte da matemática com sua aplicabilidade, sente-se impulsionado a perseguir outros conhecimentos, os quais poderiam dar conta de suas dúvidas e interesses. Parece-nos, ainda, que há uma busca pela possibilidade de obter um conhecimento completo, que dê conta dos desafios e dos problemas concretos que se colocavam em seu percurso de estudo. No entanto, essa busca por completude projeta-se, para qualquer sujeito, como uma impossibilidade, não da busca em si, mas de sua plena realização. Isso basta, no entanto, para o sujeito manter-se em *estado de desejo*.

Nesse recorte, também há a presença da professora, que parece se colocar na posição do Outro, que instiga o sujeito em seu desejo. Vejamos, em outro recorte do mesmo enunciador, como a professora é descrita e como se constrói a relação com E4:

E4-R9: No meu Ensino Médio/ a minha professora foi muito/ muito responsável por isso sim/ porque ela era uma professora muito competente/ ela era/ como vou dizer/ ela puxava muito/ mas ela era muito competente/ ela era condizente/ ela dava uma aula muito boa/ quem gostava realmente/ e queria aprender.../ ela como pessoa/ ela era muito/ muito../ não era rígida/ ela queria parecer que ela não tinha relação com os alunos/ mas no fundo/ ela sabia meu nome/ a gente tava numa sala pequena/ mas de vez

em quando deixava aparecer/ se eu não tirava uma nota que não era tão boa/ ela fazia careta/ quando entregava a minha prova/ essas coisas/ mas ela era muito séria [...] acho que tem a ver com o professor sim/ um pouco/ ela me ajudou muito a desenvolver/ sabe? [...] os outros dois professores do colégio/ ninguém gostava/ é!/ minha professora foi muito responsável/ por eu continuar a gostar de matemática/ e... querer continuar.

À professora são atribuídas muitas características: competência, seriedade, austeridade, indiferença, às vezes; no entanto, ela teria sido a responsável, segundo E4, por *isso*, termo que nos leva a algumas possibilidades de interpretação: referir-se-ia ele ao prosseguimento dos estudos na área ou a manutenção do desejo pela matemática? Percebemos que E4 descreve sua professora como alguém que, embora parecesse não se importar com os alunos, revelava, em pequenos gestos, que prestava atenção neles (*ela queria parecer que ela não tinha relação com os alunos; ela sabia meu nome; se eu não tirava uma nota que não era tão boa, ela fazia careta*), o que torna a professora um sujeito em que E4 deposita sua crença de *sujeito suposto saber*, conceito que trazemos da psicanálise para ilustrar a relação em que o analisando acredita ao analista um saber que ele (o analista) não tem, mas que, ao construir essa relação, o analisando pode obter um saber de si (de seu desejo) que não acredita ter.

Diferentemente dos outros enunciadores, a aprendizagem de matemática não se refere diretamente a uma sensação de prazer, mas a algo que instiga; não é um trabalho lúdico, mas *puxado*, sério, pesado, o que retira aquele imaginário (calcado em imagens idealizantes), que aparece no dizer de outros entrevistados, de aprender como algo somente prazeroso e leve, que é vinculado por certos discursos pedagógicos. De qualquer forma, a professora que estabeleceu essa relação com o estudante teve sua parcela de participação nessa descoberta do sujeito, o que não implica dizer que isso teria acontecido com os outros alunos da sala do estudante, pois o que tocou a subjetividade de E4 não obrigatoriamente tocou a dos demais; isso é o que caracteriza os traços únicos em cada sujeito - ainda que estejamos

todos imersos num contexto histórico-social -, pois há uma relação singular na cadeia de significantes que o constitui, a qual estabelece sentidos que lhe são próprios.

Algumas considerações finais

Percebemos, em nosso trajeto analítico, que muitas representações sobre a matemática e seus professores parecem ser compartilhadas pelos enunciadores, o que revela algo do momento histórico-social atual e as formas de agenciamento a que o sujeito se submete no mundo social. Primeiramente, o fato de o conhecimento estar vinculado a disciplinas e, portanto, não a um conhecimento formativo geral, mas a um saber específico, quantificável. Além disso, seu valor está associado a um valor de troca, ou seja, a uma necessidade que pode ser suprida, ou, ainda, a um uso ou função, ou seja, o conhecimento deve ser concreto e gerar satisfações objetificáveis também (não se sabe a causa, mas deseja-se algo para um devido fim), visão esta compartilhada nas sociedades de consumo. Essa visão está articulada também a uma perspectiva econômica da educação, em que conhecimento pode-se confundir com informação, conceitos muito distintos, que, nesse espaço, não nos cabe discutir. E, finalmente, o imaginário que se apresenta em relação à matemática (nos dizeres trabalhados) fala um pouco sobre esse sujeito contemporâneo, que não admite a falta de conhecimento, de praticidade para as coisas - inclusive para o próprio conhecimento — como característica intrínseca à sua constituição, pois para ser sujeito é necessário entrar na linguagem e consentir que vivamos na impossibilidade (Lebrun, 2004). Há uma tendência no mundo atual de tentar suprir a falta de tudo (discurso totalizante que as ciências, muitas vezes, desempenham e nos querem fazer acreditar), criando a ilusão de que é possível tamponar a sensação de desamparo que nos constitui como humanos, justamente quando é essa *falta* que nos faz sujeitos e não simples animais.

Porém, embora tenhamos vislumbrado dizeres que reforçam muito essa imagem objetificável de conhecimento e da própria matemática, abre-se um espaço, na análise, para o questionamento de como o conhecimento é parte constitutiva do desejo evocado pela

psicanálise, o qual pode aflorar nas relações em que o Outro (inconsciente) se relaciona à falta no sujeito.

De certa forma, a análise permite-nos relacionar algumas das representações associadas com a matemática, tais como a dificuldade, a abstração, a ausência de aplicação imediata e, até mesmo, a não necessidade de seus conhecimentos — visão enfatizada pela educação brasileira ao segmentar os estudos em disciplinas estanques, fazendo com que a formação seja baseada na especialização. Tais imagens constituem o olhar de muitos sobre o saber matemático, como pudemos observar nos dizeres de alguns enunciadores, que *escapam* do desafio causado pela dificuldade ao se voltarem a outras áreas de estudo. Dessa forma, essas representações apontadas são compartilhadas socialmente, demarcando certos estereótipos em relação à matemática e a seu aprendizado.

É pertinente, neste momento da conclusão, comentar, finalmente, a escolha do título e de que forma ela se relaciona à discussão apresentada. Afinal, o que e quem seriam os abomináveis e maravilhosos professores de matemática: aqueles que surgiram no dizer dos entrevistados?

Primeiramente, trazemos a definição do dicionário (Ferreira, 1975) para os dois adjetivos do título:

“Abominável: que deve ser abominado; detestável; execrado.
Abominar: 1. Sentir horror a, detestar, odiar, aborrecer. 2. Ter horror a si mesmo; detestar-se; odiar-se.

Maravilhoso: 1. Que causa admiração; surpreendente; espantoso. 2. Aquilo que encerra maravilha; que é extraordinário ou sobrenatural”.

Aparentemente, poderíamos colocar os dois adjetivos numa relação antonímica, em que o abominável - aquilo ou aquele que é execrado, odiado - contrapõe-se ao maravilhoso - que causa admiração. No entanto, como temos defendido em nossa perspectiva teórica, a língua não é transparente. O sentido (o significado) ao qual o significante está atrelado não se encerra no signo em si. O significante oscila na relação e há sempre possibilidades de deslocamento de sentido.

Para nossa proposta de análise do título, fazemos uma pequena menção ao texto “O estranho”, de Freud (1996 [1919]), em que o autor analisa exaustivamente os sentidos que o termo *unheimlich*, descrito em seu texto, provoca. Segundo o autor, esse termo, que poderia ser traduzido como estranho, entre muitas outras acepções, traz em sua origem o termo *heimlich*, que se refere ao familiar. Portanto, de alguma forma, o estranho contém algo de familiar, o qual, segundo a teoria freudiana, pode ter sido ocultado e, quando se revela ao sujeito, pode causar medo ou assustar, exatamente por ter sido ocultado, recalcado pelo sujeito, em algum momento de sua existência. Daí o uso da expressão o “estranho familiar” para aquilo que reúne ambas as características.

Trazemos, ainda, como suporte teórico para nossa análise final do título, algumas observações de Cohen (2000) sobre a constituição daquilo que é considerado “monstruoso”. Segundo o autor, como todo significado, a monstruosidade é uma construção social, remetendo tanto ao que é execrado pela sociedade - pois foi posto para “fora” do grupo -, quanto ao “maravilhoso”, na segunda acepção que apresentamos: aquilo que é extraordinário ou sobrenatural, ou seja, aquilo que escapa da compreensão humana e, por isso mesmo, causa curiosidade, ainda que seja recalcado inconscientemente pelo sujeito, que o afasta de si. No entanto, como recalcado, essas relações ocultas voltam para maravilhar e/ou aterrorizar o sujeito. Essa relação implica um jogo de ausência-presença, que é trazido por Derrida (2004) no conceito de *differánce*, em que a lógica binária do “ou” é substituída pela do “e”, ou seja, algo pode causar isso e aquilo ao mesmo tempo, e estar, em relação ao sujeito, *fora* e *dentro*, pois há algo que ele deseja expulsar de si, mas que se faz presente em sua constituição, em seu inconsciente. O monstruoso, portanto, carrega algo que atrai a todos, mas que se deseja expulsar, para que não haja necessidade de conviver com ele, já que este algo pode trazer sofrimento, pode trazer à presença algo que tinha sido aparentemente “enterrado”.

Partimos, então, para a construção de algumas considerações finais em que ousamos relacionar algumas dessas ideias ao nosso estudo. Acreditamos, pois, que o professor de qualquer disciplina,

inclusive da matemática, é aquele que pode causar ao estudante esse tipo de sentimento ambíguo em relação ao conhecimento que divulga: ora maravilhando o sujeito, causando admiração; ora trazendo-lhe a sensação de aversão, um *trauma* que o sujeito tenta *empurrar* para longe. Nessa analogia, o professor de matemática seria, algumas vezes, o *monstro*, o abominável enunciador daquilo que o sujeito não compreende e quer manter fora de si: a matemática. No entanto, se trouxermos para a discussão o segundo sentido de abominável (ter horror a si mesmo; detestar-se; odiar-se), a aversão pode ser do sujeito consigo mesmo, num movimento de negar algo que lhe faz parte (o estranho familiar), mas não quer que faça, ou por não desejar ou, simplesmente, por não *compreender*. Dessa forma, a matemática é algo que *despreza*, mas, ao mesmo tempo, o constitui; e o professor é aquele que expõe isso ao estudante, é o porta-voz dessa *angústia*.

Por outro lado, o professor é também o maravilhoso, aquele que revela ao sujeito algo que lhe causa medo, mas que é desejado, pois remete ao fascínio do desconhecido e do não compreendido. Nesse aspecto, o professor é aquele que desperta o desejo do sujeito para o conhecimento, que muito mais do que um saber conformado em uma disciplina, é um saber de si, que a psicanálise caracterizaria como um “não-saber”. Ou seja, para cada sujeito, o professor desempenhará uma função em relação a esse saber e é natural que essa relação seja diversa, pois remonta a sentidos na cadeia do significante que são próprios a cada um. Portanto, ora o professor será abominável; ora maravilhoso; ora ambos.

Nesse aspecto, podemos pensar na importância das relações constituídas pelo professor com cada aluno para a construção de traços da subjetividade do aprendiz, marcas que podem ser ressignificadas em cada diferente etapa da aquisição do conhecimento matemático, mobilizando, de alguma forma, o desejo do aluno pelo conhecimento em si, e ampliando as bordas que limitam o desejo àquilo que é tangível e fácil. Senão, faremos com que os sentidos atribuídos à matemática e a seu aprendizado sejam sempre os mesmos, representados na relação com o monstruoso, retirando dos sujeitos a possibilidade de relacionar com a produção de conhecimentos matemáticos e relegando seu estudo

aos *escolhidos*, sujeitos que já têm na matemática a causa de seu desejo e que por ela se maravilham.

Referências Bibliográficas

- COHEN, J. A cultura dos monstros: sete teses. In: Silva, T. T. da. *Pedagogia dos monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004 [1967].
- ELIA, L. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1995].
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001 [1976].
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002 [1971].
- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 2004b [1969].
- FREUD, S. O estranho. In: *Ed. Standard Bras.*,v XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1919].
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000 [1996].
- LACAN, J. *Seminário 9 - A identificação*. 1961-1962. Inédito.
- LEBRUN, J. P. *Um mundo sem limite*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004 [2001].
- MORAES, M. R. S. *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua*. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, Campinas.
- MORAES, M. R. S. Notas sobre as lições 3 e 4 do seminário de Jacques Lacan – A identificação. *Literal*, Campinas, n. 7, 2004.

