



O “Gostar de Matemática”: em busca de uma interpretação psicanalítica¹

“Liking Mathematics”: toward a psychoanalytic interpretation

Alessandra Guizelini²

Sergio de Mello Arruda³

Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho⁴

Carlos Eduardo Laburú⁵

Resumo

Nos últimos anos, temos procurado investigar as razões pelas quais estudantes da graduação de áreas das ciências ditas exatas ou naturais optaram pelo curso que fazem. Quase sempre surge espontaneamente em suas falas a palavra *gostar* como principal resposta às nossas perguntas. Neste trabalho, propomos uma interpretação para o significante ‘gostar’ que aparece no enunciado “gostar de Matemática”, a partir de alguns conceitos da psicanálise de orientação laciana. Valemo-nos de entrevistas realizadas com alunos da graduação em Matemática, da Universidade Estadual de Londrina.

Palavras-chave: Gostar de Matemática. Psicanálise e Educação Matemática. Desejo.

Abstract

Over the last several years, we have been researching the reasons students chose fields in the exact or natural sciences for undergraduate study. Almost always the verb *to like* appears spontaneously in their responses to our questions. In this study, we propose a reflection on what it means “to like Mathematics”, based on Lacanian psychoanalytical concepts. We conducted interviews with students majoring in mathematics at the State University of Londrina.

Keywords: Liking Mathematics. Psychoanalysis and Mathematical Education. Desire.

¹ Digitalizado por Marcílio Leão e Sinval de Oliveira.

² Mestranda do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – UEL. Apoio Capes.

Endereços para correspondências: Rua Clóvis da Fonseca, 1057. Centro, Apucarana, PR. CEP 86.800-110. aguizeline@uol.com.br ou alessandra.g@ibest.com.br.

³ Departamento de Física/UEL.

Endereços para correspondências: Departamento de Física - Universidade Estadual de Londrina, Cx. Postal 6001, Londrina, PR, Brasil. CEP: 86051-990. renop@uel.br

⁴ Departamento de Matemática/UEL.

Endereços para correspondências: R. Waldomiro Fernandes, 85. Jd. Pinheiros, Londrina, PR, Brasil. CEP: 86063-260. anatuccicarv@bol.com.br.

⁵ Departamento de Física/UEL.

Endereços para correspondências: Departamento de Física - Universidade Estadual de Londrina, Cx. Postal 6001, Londrina, PR, Brasil. CEP: 86051-990. laburu@uel.br

Introdução

Nos últimos anos, temos procurado investigar as razões pelas quais estudantes da graduação de áreas das ciências ditas exatas ou naturais optaram pelo curso que fazem, dentro de um projeto mais amplo relacionado à evasão em cursos dessas áreas em nossa instituição. O propósito desse artigo, entretanto, não está diretamente vinculado ao problema da evasão, mas à forma como os entrevistados respondem à questão com que as entrevistas são iniciadas, a qual se refere à escolha que fazem pelo curso de Matemática. Ou seja, nas entrevistas solicita-se ao estudante que justifique a sua opção pelo curso, que explique as razões de sua escolha. O que nos chamou a atenção é que em todas elas surgiu espontaneamente nas falas dos entrevistados a palavra *gostar* como principal resposta às nossas perguntas. Interpretar o significante ‘gostar’, que está sendo utilizado no enunciado “gostar de Matemática”, portanto, tornou-se importante na investigação.

Em geral, “gostar” de algo, para o senso comum, significa sentir prazer, simpatizar, ter propensão, sentir inclinação, embora muitas vezes nenhum desses termos pareça suficiente para definir o porquê desse gostar, como ele surgiu, o que o motiva, o que ele significa. Por serem expressões socialmente conhecidas e compartilhadas, são aceitas sem maiores explicações por qualquer pessoa para quem se diga que gosta de algo por qualquer desses motivos. Mas, parece-nos, de fato, que o significado desse “gostar” ultrapassa o que está posto na superfície, possuindo significações mais profundas do que aquelas que comumente utilizamos.

Em trabalho recente (UENO et al., 2003) procurou-se interpretar o “gostar de Física” tendo por base a psicanálise lacaniana. Outro trabalho, relacionando à psicanálise lacaniana e à Educação Matemática, apontou que durante a experiência singular que é o processo de aprender, encetado nas salas de aula de Matemática, “é preciso considerar a dimensão da subjetividade paralela ao processo de aprendizagem, há o desejo do aluno em questão” (CARVALHO, 2004, p. 187). Aqui também insistimos em uma perspectiva psicanalítica, nela avançando e procurando entender que elementos compõem, sustentam e interligam o “gostar de Matemática” e o próprio desejo do sujeito.

Metodologia

Para este trabalho, realizamos entrevistas não-estruturadas, conforme descritas por Ludke e André (1986), no período de maio a dezembro de 2003, com 5 estudantes do curso de bacharelado em Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, sendo 2 alunos do 1º ano e 3 alunos do 4º ano, escolhidos arbitrariamente. Aos sujeitos da pesquisa se perguntava inicialmente: “*quais as razões da sua opção pelo curso?*”, procurando deixar que eles falassem livremente sobre esse tema. Conforme mencionado na Introdução, todos os estudantes, em um momento ou outro de sua fala, recorreram à expressão ‘*gostar de Matemática*’ como justificativa à pergunta da entrevista.

Ao analisarmos as falas dos estudantes, pudemos perceber que, cada vez que um estudante completa a frase “*eu gosto de Matemática porque...*”, o ‘*gostar de Matemática*’ assume *significados* variados - não só para os diferentes sujeitos, como também para o mesmo sujeito, ou seja, o significante ‘*gostar*’ desvela-se para apresentar diferenças entre o que o sujeito diz (enunciado) e sua provável intenção (enunciação).

Para Lacan, quando alguém fala, o que é da ordem do dizer é a *enunciação*, o que é da ordem do dito é o *enunciado*. O que ‘ouço’ como ser biológico capaz de ouvir é o enunciado, o que não é dito, mas se apresenta junto, é a enunciação.

Na teoria lacaniana, a dimensão do *desejo*, aquilo que em última instância move, que comanda as atitudes do sujeito, pode ser situada na diferença entre o que o sujeito fala e aquilo que faz, diferença esta muitas vezes denunciada pela distância entre o enunciado e a própria enunciação.

A nossa interpretação das falas dos sujeitos está dirigida à enunciação – a que o estudante se refere quando diz que *gosta de Matemática?* – e articula relações entre esta e o desejo do sujeito, porque, “o de que fala toda enunciação é desejo” (LACAN, 1998a, p. 134).

No sentido de explicitar os enunciados, vamos agrupar as falas em cinco categorias, que abordaremos na próxima seção. É preciso ressaltar, entretanto, que essa separação tem uma certa artificialidade, pois as categorias não são tão independentes entre si.

Gostar de Matemática: algumas categorias

CATEGORIA I - Garantia de sucesso (facilidade; adaptação; identificação; afinidade)

Muitas vezes, os estudantes utilizam-se de termos como *ter facilidade, afinidade, se dar bem, se adaptar, se identificar, etc.* com a Matemática, no período em que os entrevistados frequentaram o Ensino Fundamental e Médio, para justificar a sua opção pelo curso.

Para o aluno M1, por exemplo, *gostar de Matemática* vincula-se a uma “certeza absoluta” de que se sairá bem no curso, de que nada daquilo que possa encontrar será tão difícil que ele não consiga superar:

*M1 - “[...] tinha **facilidade** na matéria dela (Matemática) mais do que em qualquer outra, e foi isso que me influenciou. (Prefiro) entrar num curso e ter **absoluta certeza** que eu tenho **facilidade** do que eu entrar em outro ... que eu não sei se eu me dou bem”.*

De forma análoga, M5 também se refere à sua capacidade de adaptação ao curso. Ele diz:

*M5 - “Eu sempre **gostei** muito de Matemática, então eu escolhi optar por um curso que eu me daria bem, me **adaptaria** bem. **Gostava** de Matemática, tinha **prazer** em fazer Matemática, então eu escolhi Matemática por **gosto**”.*

Em alguns casos, o gostar parece querer expressar uma identificação. O mesmo aluno M5 também nos diz:

*M5 - “[...] quando eu fui optar pela escolha, eu vi que a **Matemática** se **encaixava com meu perfil**. Do que eu **gostava** mais era Matemática. Por isso eu preferi escolher Matemática”.*

Outra aluna, M3, também nos fala de sua ‘afinidade’ com a Matemática:

*M3 - “Desde a sétima série eu já tinha decidido que eu ia fazer Matemática. [...] pelo que eu vi, a disciplina que eu tinha mais **afinidade**, que eu mais **gostava de estudar** era Matemática”.*

Todos esses diferentes significados ou explicações para o gostar, utilizados pelos estudantes, parecem remeter a uma ‘consciência pessoal’ sobre a sua capacidade, prontidão ou destreza, para se compreender ou fazer algo com esforço reduzido, mais especificamente, facilidade em aprender ou compreender os conceitos e procedimentos

da Matemática. Nesse caso, o gostar de Matemática tem a ver com a garantia de sucesso, com a percepção de que será bem sucedido no que irá fazer, provavelmente obtida por meio da comparação com os outros:

M5 – “[...] desde o pré eu já era ... eu já me saía melhor que os meus companheiros em Matemática, por isso eu escolhi Matemática”.

O gostar de Matemática significa aqui, portanto, a certeza, com base na comparação com os outros, de que se vai obter sucesso pessoal por meio da Matemática.

CATEGORIA II - Imagens sobre a Matemática (poder; abrangência; abstração; independência)

Nas falas anteriores, enquanto o que importava era a imagem que o aluno havia construído sobre si mesmo, na categoria II agrupamos as falas dos alunos relacionadas à imagem construída sobre a Matemática.

M2 - “[...] a Matemática, o interessante dela é que ela consegue penetrar em todas essas outras ciências, porque não tem como, você de uma forma ou de outra acaba utilizando a Matemática, querendo ou não, independente da pessoa, do biólogo. Do físico, do químico gostar da Matemática, ele acaba sendo obrigado a utilizar a Matemática, a ferramenta matemática. [...] Eu acho que é o poder da Matemática, a mãe de todas as ciências, né”.

M3 - “[...] a Matemática é uma área muito abrangente. Tudo você usa. Pra medicina você usa, pra Biologia você usa. [...] E também pelo fato de ser... de caber em tudo. Tudo você usa Matemática, quer dizer, precisa... Você vai precisar fazer uma fórmula química, você vai usar Matemática pura lá. Você vai fazer... Qualquer coisa que você vai fazer na vida, você vai usar Matemática [...]. É muito grande, assim, muito gostoso”.

Ambos os sujeitos parecem conceber a Matemática como um conhecimento que traz em si um certo ‘poder’ e, em M3, uma idéia de funcionalidade, de pragmatismo, que as outras ciências não possuem. ‘Querendo ou não’, em algum momento, o físico, o químico ou o biólogo são ‘obrigados’ a se render ao uso da ferramenta matemática. Este discurso de importância atribuído à Matemática é a própria comunidade matemática que o faz e os alunos, para se sentirem inseridos em grupo, para estabelecerem a noção de

pertença, o adotam. A legitimação do discurso passa a ser parte do próprio discurso, torna-se inconsciente (SOUZA et.al., 1995).

Ainda sobre as imagens da Matemática, alguns alunos fizeram referência ao seu gosto pela Matemática, pela abstração “em si mesma”, pelo jogo intelectual, formal, de uma estética lógica que ela acarreta, sem se importar com as suas possíveis utilizações. Isso foi observado principalmente nas falas dos alunos M2 e M4, embora nos demais estudantes entrevistados essa fala também tenha se insinuado:

*M2 - “...eu gosto da **abstração** da Matemática, não gosto dessa coisa de aplicação. **Não me interessa o resultado** – não é muito bonito dizer isso – mas não me interessa o resultado da aplicação mesmo da Matemática. Eu **gosto da abstração**, mesmo, da coisa abstrata mesmo, do problema matemático também. Eu gosto disso [...] Eu acho que a própria Matemática, por si mesma, já se justifica. Não precisa de uma aplicação da Matemática, pra justificar o estudo da Matemática”.*

*M4 – “...mesmo que o que eu esteja fazendo, desenvolvendo na teoria, não tenha ainda uma aplicação na prática, eu não tô preocupada com isso. Se tem aplicação ou não. [...] Mesmo que esteja trabalhando numa coisa que, por enquanto ninguém veja ainda utilidade nas outras áreas, mas **eu acho interessante trabalhar a Matemática pela Matemática mesmo**”.*

O que leva esses estudantes a sentirem um interesse maior pela abstração da Matemática? Se considerarmos a questão da abrangência, que abordamos no item 3, poderíamos pensar que trabalhar no abstrato confere certa abrangência, partindo do princípio de que algo que seja abstrato pode ser utilizado em diversos contextos. Por outro lado, poder estar ‘descolado’ de um contexto também implica ter maior independência e controle sobre o que se faz, como podemos perceber na fala do aluno M1:

*M1 - “A Matemática já é bem abstrata, mas é um abstrato assim que **você não se prende a personagens, a fatos, a tempo, a dias, previsão. Você não se prende a nada. Você tem o abstrato, que você pode imaginar qualquer coisa sem sair da teoria. [...] O abstrato da Matemática pode, pode fazer muita coisa, pode trabalhar com o que você tiver vontade**”.*

CATEGORIA III - Experiências didáticas consideradas ‘positivas’ (diversão; interesse; aplicação)

Foram feitas também referências à influência dos professores nesse sentimento em relação à Matemática. Segundo o aluno M1, sua opção pelo curso de Matemática está ligada a uma experiência que ele considera positiva com sua professora do Ensino Médio, que se baseia no *estilo lúdico* de trabalhar da professora e de como ela conseguia transmitir o seu *gostar de ensinar*:

*M1 - “...eu optei por este curso, antes de qualquer outro, pelo ensino que eu tive no Ensino Médio [...] pela própria opção da professora, indicação, tudo [...] a minha professora sempre tinha junto com a matéria **diversão**, e tinha o **jeito** dela que eu não esqueço. [...] **dava pra ver que ela gostava de ensinar**. [...] Acho que tinha um **jeito divertido** de ensinar Matemática que não...conforme a gente pensa que é sempre um jeito muito carrasco, sempre o mesmo padrão”.*

Para outros, este tipo de experiência ‘positiva’ veio mais tarde, na própria universidade:

*M2 – “Depois do 1º ano eu **peguei entusiasmo**, vi que era aquilo que eu **queria mesmo**. Também quando eu estava no 2º grau, não sabia que a Matemática era tão **interessante**. A Matemática que eu vi no 2º grau era bem chata, e quando vi no... aqui na Universidade, eu vi o Cálculo 1 e acabei gostando, acabei me **interessando** pela Matemática”.*

Parece que o fato de a Matemática na escola não ter sido ‘interessante’, para M2 está ligado ao modo como esta disciplina era ministrada, sem ‘aplicação’ e sem ‘explicação’ sobre os *porquês* das fórmulas e teoremas utilizados.

*M2 - “...as primeiras notas vermelhas que eu tive na minha vida foi em Matemática... Quando eu estava fazendo o 2º grau eu até gostava de Matemática, mas não via muita coisa assim... Era aquela Matemática muito chata. Você não via **aplicação**, o professor colocava uma fórmula no quadro e não **explicava** da onde vem”.*

CATEGORIA IV – Caminho seguro (valor; verdade; validade, certeza; exatidão; lógica; demonstração)

Às vezes, os estudantes parecem assumir que a sua preferência pela Matemática decorre de que na resolução de problemas matemáticos existe um “caminho”, único e bem definido, que garante a existência de um resultado “verdadeiro” e “convicente”, desde que sejam observadas todas as “regras”.

Dizer que algo é “verdade” parece lhe conferir um status de “coisa absoluta”, de validade e imutabilidade. Algo que é e nunca deixará de ser. O aluno M1 nos disse:

*M1 - “...eu gosto da Matemática porque você tem um valor, você acha que aquele valor é **correto**, você provou aquele valor, **não tem como você discutir se é verdadeiro... suas hipóteses. Você provou, está provado**”*

A fala acima sugere um *gostar de Matemática* ligado a não querer ou não gostar de discutir resultados, a uma indisposição para administrar um debate antes de chegar a um consenso. Essa é uma característica que, de modo geral, surge nas falas dos estudantes, como um não gostar de trabalhar com suposições variadas, com possibilidades diversas de resultado, mas, sim, partir de princípios previamente especificados, que possam ser tão bem explicados, demonstrados, que não dêem margem à discussão, polêmicas ou à contestação.

O aspecto acima também está relacionado às referências, nas falas dos estudantes, a um *caminho* (sempre no singular) a ser seguido nas resoluções matemáticas; não qualquer caminho, nem um caminho totalmente desconhecido (que seria uma “aventura”), mas, sim *um* caminho muito bem definido e que, seguramente, chegue a uma conclusão *válida, exata, certa*. Essas expressões denotam um *gostar de Matemática* entendida como um *gostar de ter certeza*, de coisas que não deixam margem à dúvida.

Para M1, por exemplo, a existência de um ‘caminho único’ parece ser entendido como uma espécie de sinônimo de exatidão:

*M1 - “Eu gosto sempre do que é **exato**. (Exato é o) que não tem complicação. Se é por ali... É por **lógica**. Se você tem uma coisa que é **verdade**, eu sei que é verdade. Você chegou até aquilo lá por **aquele caminho**...”*

Da mesma forma, para o aluno M5, esse ‘caminho único’ está relacionado à ‘certeza’ de um resultado verdadeiro:

*M5 – (os cientistas do passado) “Saíam de um lugar com a **certeza** de que iam chegar em alguma coisa, e faziam isso seguindo um **caminho certo**. Não ficar*

saindo, ficar fazendo, procurando vários caminhos. Seguiam um caminho só pra chegar num resultado. Isso é o interessante da Matemática”.

Além de fornecer um “caminho certo”, que leva a um “resultado” singular, há nesse processo uma garantia de que se vai chegar a algum lugar; a “lógica” do processo garante que o problema “dá para ser resolvido”:

M5 - “Acho que tudo tem lógica na Matemática. Tudo tem lógica. Como tudo tem lógica, tudo... dá pra ser resolvido. Então, por isso eu acho que Matemática... Porque pra mim eu sei onde eu vou chegar”.

Por outro lado, associada ou complementando a noção anterior, percebemos uma insistência no passo-a-passo com que se faz o caminho ao caminhar. É comum encontrarmos nas entrevistas alusões a um *gostar de demonstrar*, de conhecer os detalhes, de saber como e por que se faz daquela maneira. Por exemplo:

M2 – “...é justamente essa parte da Matemática que eu gosto. De detalhar e de formalizar as coisas. E é a parte que me interessa mesmo. [...] Eu não gosto de quando o professor coloca um teorema lá, não dá uma indicação de como que prova aquilo. Eu não gosto dessa coisa de assumir que determinada coisa é verdade, eu gosto de... sei lá, de ter todo o conteúdo, assim... é claro que eu não sei de cabeça, mas eu gosto de saber o caminho que você usou pra chegar lá”.

Podemos perceber na fala de M2 que para ele não basta saber que existe um resultado, e que este é correto, verdadeiro. É ‘interessante’ saber *como* se chegou àquela conclusão. Não apenas conhecer algumas indicações, mas, sim saber detalhadamente, o passo-a-passo que garante a certeza do resultado.

Outro aspecto desse ‘caminho único’, bem definido, que os estudantes parecem supor fundamental na Matemática, é que esse fazer matemático, esse trilhar o caminho, não pode ser feito de qualquer forma, mas, sim observando certas *regras*. Nesse sentido, M5 é muito incisivo:

M5 – “Você tem que ser certo naquilo que você tá fazendo, você não pode errar. Você tem limite zero. Se você errar alguma coisa na demonstração que você tá fazendo, você não chega naquilo que você quer chegar. Você tem um caminho, um caminho definido, você tem que ir assim, assim, assim, assim. Na Matemática você tem que seguir uma linha de pensamento e chegar no seu objetivo. Esse é o meu pensamento. Seguir um caminho e chegar naquele

*objetivo. Não ficar procurando, ‘ah, eu tenho que fazer isso, aquilo...’, e ficar pensando naquilo que... tentar descobrir alguma coisa. **Você pode não chegar em lugar nenhum**”.*

Essas regras também conduzem a uma *garantia de sucesso*. Seguindo-as criteriosamente, elimina-se qualquer possibilidade de erro e, conseqüentemente, assegura-se o objetivo que se tencionava alcançar. M5 diz, igualmente, que não seguindo um ‘caminho’, não seguindo as regras, “você pode não chegar em lugar nenhum”, o que indica também algum *medo do insucesso*. Talvez seja precisamente isso que está na raiz do *gostar de trilhar um caminho certo, seguro, detalhado, em que o resultado final é, com certeza, o sucesso*.

CATEGORIA V – Aprendizagem ativa (busca; atividade; detalhes; partes)

A fala, a partir da qual essa categoria foi criada, embora tenha sido localizada apenas na entrevista com M4, parece ser comum entre alunos do curso da área de exatas, em particular, da Matemática e da Física. Em um estudo recente, que investigou as razões das escolhas de alunos do primeiro ano da licenciatura em Matemática da UEL, pela profissão de professor, de um total de 38 alunos, foram encontradas 23 falas que relacionavam a opção pela profissão ao “gosto por cálculos e desafios” (PASSOS, 2004, p. 9-12).

No caso da aluna M4, a “afinidade” com a Matemática leva-a a não se limitar àquilo que era dito pelos professores em sala de aula, mas, sim a buscar o conhecimento por si mesma, independentemente:

*M4 - “Desde a sétima série eu já tinha decidido que eu ia fazer Matemática. [...] pelo que eu vi, a disciplina que eu tinha mais **afinidade**, que eu mais **gostava de estudar** era Matemática. Daí eu comecei a **estudar por conta própria**, assim, é... através dos livros, sabe, não só pelo que os professores falavam. Comecei, assim, a **buscar**, pesquisando meio só... por conta mesmo. Aí eu fui **gostando**, fui **me impressionando**. Daí eu resolvi que eu ia fazer Matemática. Tanto que quando eu pensei em fazer Matemática eu não tava assim pensando em ser professora ou porque minha vontade era ser professora. Nada disso. Tava fazendo porque **gostava** mesmo, porque achei **interessante**”.*

Essa iniciativa de M4, de buscar o conhecimento matemático por conta própria, parece assinalar seu “gosto” por uma *posição mais ativa na aprendizagem*. Podemos perceber essa mesma característica quando explica por que gosta de Matemática:

*M4 - “É porque a Matemática tinha assim **provas, demonstrações**, e você **não tinha que engolir**, pelo menos inicialmente você não tinha que engolir um monte de coisas, como algumas matérias decorativas: biologia, geografia, que você só ficava decorando. Mas Matemática não. Eu ficava **supercontente** de olhar as **demonstrações** e ver se aquele teorema valia para aquele caso, se não valia. Eu gostei do jeito assim que a Matemática é apresentada, principalmente alguns livros que são bem didáticos, assim. Fica bem **interessante**. Você consegue desenvolver, sabe, é... a **atividade**, assim, do livro”.*

Referindo-se ao Ensino Médio, M4 cita a Biologia e a Geografia como disciplinas em que se tem de ‘engolir’ o conhecimento que está posto, de um modo passivo, exatamente o oposto do que ela encontrou na Matemática. Parece que a utilização de ‘provas’ e ‘demonstrações’, que lhe permitem deduzir, tirar conclusões por si mesma, lhe asseguram essa posição ativa.

Num determinado momento da entrevista, M4 conta que, no Ensino Médio, chegou a ficar em dúvida entre prestar vestibular para Física ou Matemática, mas possivelmente o modo como o conteúdo da Física foi ensinado não atendia às suas expectativas:

*M4 - “...o que eu não gosto muito na Física é que às vezes [...] eles começam a usar muitas coisas da Matemática: teoremas, provas. Eles não ficam muito assim de... de... é... **demonstrar** aquilo, assim, **bem certinho**, ver assim quando que eu posso usar aquilo ou não. Eles ficam usando as coisas assim e eu não gosto de passar por cima, usar fórmulas”.*

Em outro momento, o “gostar de Matemática” aparece relacionado a um “gostar de construir conhecimento matemático”, que também parece traduzir seu interesse em participar ativamente de sua aprendizagem. Por outro lado, quando se participa de uma construção tem-se a possibilidade de conhecer todos os detalhes que a compõe, cada peça, cada elemento e, também, o modo como esses elementos se unem, se relacionam:

*M4 - “Eu gosto de saber as coisas assim, nos **mínimos detalhes**, como se fosse uma **construção do conhecimento**. Acho que a Matemática é isso, né. Eu acho que eu só*

*comecei a gostar mesmo porque eu comecei estudando desde aquelas coisas mais básicas, assim, primárias mesmo. Fui **construindo conhecimento**. Eu acho que tem muitas pessoas que não gostam de Matemática por isso, porque pegaram, assim, meio descontínuo, faltaram algumas **partes**. Daí lá pra frente eles não conseguem trabalhar porque faltam alguns conteúdos”.*

O significante ‘gostar’

Com base nas categorias localizadas na seção anterior, vamos tecer alguns comentários de ordem geral sobre os dados, onde se procurou interpretar, a partir de conceitos da psicanálise lacaniana, certas relações que o sujeito estabelece com o conhecimento matemático.

Em primeiro lugar, refletindo sobre as categorias acima descritas, podemos localizar um certo número de palavras-chave, tais como: **sucesso, poder, diversão, certeza, atividade**. Com elas podemos construir uma certa imagem da Matemática, que apesar de composta a partir dos vários fragmentos de falas, parece representar as intenções, pensamentos e sentimentos dos alunos entrevistados, parcialmente explicitados e sugeridos pelas suas falas:

MATEMÁTICA (estudantes) - Conhecimento poderoso, abrangente e abstrato, que se torna uma atividade prazerosa, fácil e divertida de aprender para quem tem afinidade, dotado de regras lógicas, as quais garantem, com absoluta certeza, que o aprendiz trilhará um caminho seguro e detalhado em direção à verdade, fazendo com que ele seja bem sucedido na realização de seu objetivo.

Esse sentido atribuído à Matemática, extraído das entrevistas, pleno de sentimentos e expectativas, que considera a subjetividade intrínseca aos sujeitos que lidam com a Matemática, contrasta com a definição encontrada no dicionário⁶.

MATEMÁTICA (dicionário) - Ciência que estuda objetos abstratos (números, figuras, funções) e as relações existentes entre eles, procedendo por método dedutivo.

⁶ Estamos assumindo que um dicionário traz um significado para determinado conceito que de alguma forma reflete o senso comum. O contraste, neste ponto, é para indicar que pessoas que não estão ou não são necessariamente do ‘meio’ acadêmico, da área de Educação Matemática ou Matemática, ou Física, enfim, da área de exatas, também têm concepções sobre a Matemática e sobre as pessoas que cursam Matemática, concepções estas que influenciam os estudantes.

(HOUAISS; VILLAR, 2001).

Chama-nos a atenção o fato de a primeira ser uma definição em que o *desejo* do sujeito se encontra implicado.

Trata-se, em psicanálise, do sujeito do inconsciente, entendido fundamentalmente como o sujeito submetido e constituído pela linguagem, um sujeito estruturado pelo desejo que o sujeita.

Desejo não pode ser confundido com a *necessidade*, que é biológica e diz respeito ao corpo, como a necessidade de água, de ar ou de alimento, que é de natureza instintiva e tem sempre um objeto que a satisfaz. O desejo tampouco pode ser confundido com o ‘querer’, esse pedido por um objeto específico - por exemplo, demanda de amor, ajuda, reconhecimento ou alimentação - que é dirigido sempre a um outro (pois o mundo humano impõe que o homem tenha que demandar a seu semelhante para poder sobreviver). No querer, o sujeito se dirige ao outro e pede: “me dá isso”, enquanto que o desejo é uma busca incessante, incontrolável, inconsciente, que guia o sujeito à não-especificidade da clareza de um “eu quero isso”, com um objeto determinado.

O desejo na psicanálise é a procura constante por *algo mais*, para o qual não existe nenhum objeto capaz de satisfazê-lo ou extingui-lo. O desejo se sustenta em uma permanente insatisfação, que o remete a uma busca por uma falta inicial, a um *objeto perdido*, o objeto pequeno *a*, que é sempre fugidio, impossível de nomear, impossível de se simbolizar completamente, possuidor de presença inerte, será sempre causa de mal-entendido.

[...] eu te peço – o quê? – para recusar – o quê? – o que eu te ofereço – por quê? – porque não é isso – isso, vocês sabem o que é, é o objeto-a. O objeto-a não é nenhum ser. O objeto-a é aquilo que supõe de vazio um pedido [...] Não é isso quer dizer que, no desejo de todo pedido, não há senão a requerência do objeto-a, do objeto que viria satisfazer o gozo... (LACAN, 1985, p. 171, grifos do autor).

Lacan assinala que o objeto-*a* é paradoxalmente caracterizado pelo constante buscar o que não se tem, e se pensamos que o temos, que o alcançamos, logo percebermos que não era ‘exatamente’ o que havíamos buscado.

Ou seja, embora tentemos definir a Matemática de uma forma mais técnica, “fria”, o importante para o estudante é a relação que ele mantém com a própria Matemática, enquanto

objeto que o pode fazer esquecer, ainda que momentaneamente, de sua falta constitutiva fundamental, causa de seu desejo. *A sua decisão em estudar Matemática revela, portanto, algo da sua posição subjetiva em relação a esse conhecimento.*

O sujeito, na concepção lacaniana, está marcado por identificações no plano imaginário, disto trataram, principalmente, as categorias I e II. Estas identificações são construídas ao longo de toda a vida dele, desde os primeiros meses de vida (teoria do estádio do espelho de Lacan). São imagens que o sujeito crê que correspondem a ele mesmo, por exemplo, de que é inteligente, agradável, bonito, feio, conquistador, leitor, hábil, etc, etc. O sujeito também crê que outras pessoas formam (essas mesmas ou outras) imagens sobre ele. O que o sujeito pensa sobre si e o que os outros pensam sobre ele é importante para ele e é sinalizado, durante a experiência analítica, através da fala. A fala, sem dúvida, é importante para a psicanálise. Não a fala qualquer, e, sim, a fala das associações livres, a fala deixada ‘solta’; o sujeito é convidado a falar ‘livremente’ sobre tudo, marca das ‘associações livres’. É através destas associações que os chistes, os lapsos, os atos falhos e os sintomas vêm à tona, isto é, constituem o meio pelo qual o inconsciente se manifesta. O inconsciente, este sim, é o cerne da psicanálise. O que certamente não significa que o que é dito corresponde àquilo que é pensado, quase que o contrário: os ‘atos falhos’ ‘denunciam’ o inconsciente, e não ‘pensamos’ para cometermos um.

As categorias, como descritas acima, denotam o quão importante para o sujeito é a imagem que ele constrói, ao longo de sua vida acadêmica, tanto de si mesmo, como do objeto de estudo ao qual se envolveu.

Na teoria psicanalítica lacaniana, estas identificações são parte de um processo que se chama transferência. Carvalho e Cabral (2003) discutem a relação transferencial, no âmbito das identificações imaginária e simbólica, que permeia o ambiente em sala de aula de Matemática, assinalando a importante figura do professor. O professor, tomado como sujeito detentor de um saber que não se restringe ao mero conteúdo matemático, mas que também abrange modos de estudar, modos de se comportar na sala de aula, falas e atitudes que são permitidas, torna-se modelo de ideal a ser seguido. Isso é particularmente flagrado na fala do estudante M1, na categoria III.

Nasio (1995) aponta que o conceito lacaniano de identificação simbólica situa-se na origem do sujeito do inconsciente, tendo como componentes o **significante** e o

sujeito do inconsciente; o conceito de identificação imaginária na origem do eu, composto pela **imagem** e o **eu**. Segundo este autor, há ainda uma terceira modalidade de identificação, a identificação fantasística, a qual traz como componentes o sujeito do inconsciente e o objeto-*a*.

O termo ‘significante’ não corresponde a algo concreto, observável ou tangível. Um **significante**, de acordo com a definição ‘clássica’ de Lacan, “representa um sujeito para outro significante” (LACAN, 1998a, p. 150). Dito de outra forma, através do sujeito, os significantes se remetem mutuamente. A relação do sujeito com o campo do Outro é desta natureza, o próprio campo da cadeia de significantes, lugar cultural no qual o sujeito está inserido (LACAN, 1998a). Um significante pode ser um olhar, um gesto, uma palavra, um som, um sentimento. O ‘gostar’ que apareceu nas falas dos alunos, através da expressão ‘gostar de matemática’, é um significante.

O significante atua sobre o significado; “...em sentido radical, o significante cria o significado, e é a partir do sem-sentido do significante que se engendra a significação” (MILLER, 2002, p. 21). Como bem assevera Miller, há uma relação de independência entre o sujeito e o significante no sentido que o significante está organizado segundo leis autônomas, “que funcionam independentemente da consciência que o sujeito possa ter dele ou da expressão” (MILLER, 2002, p. 46). Por outro lado, há também dependência, pois o mérito do ensinamento de Lacan é justamente estabelecer que “o sujeito é um efeito do funcionamento das leis significantes” (MILLER, 2002, p. 46). A autonomia do inconsciente deve-se justamente a este fato, o que não significa que o sujeito seja autônomo.

A interpretação que fazemos diante das categorias que representam as falas dos alunos é que há uma estreita ligação entre a escolha feita pelos alunos pelo curso de Matemática e o desejo inconsciente dos mesmos. Utilizar o significante ‘gostar’ nas expressões indica mais do que o simples conteúdo das palavras sucesso, poder, diversão, certeza, atividade; indica a alienação do sujeito ao Outro, indica sua posição subjetiva fantasística, em que estão em questão as condições do íntimo do sujeito.

Desta maneira, o ‘gostar de Matemática’, pelo menos em seu aspecto de atividade e de gostar de ter o controle sobre um caminho, exemplificados principalmente pelas categorias IV e V, reflete um resquício inconsciente da pulsão de domínio infantil. Ao que parece, a Matemática fornece condições para a **realização de**

uma fantasia de domínio sobre a realidade, cuja essência é, na verdade, incontrolável. A tensão vivida durante o processo de resolução de problemas, que mescla prazer e desprazer, tem a ver com o que Lacan vai posteriormente denominar de *gozo*: uma satisfação inconsciente, que nos prende a situações repetitivas, que nos mantêm num permanente estado de tensão, mas que, paradoxalmente, nos dão prazer⁷.

Considerações Finais

A Educação Matemática, desde há muitos anos, tem sido pródiga em trabalhos cuja ênfase se encontra nos problemas cognitivos de ensino e da aprendizagem. Sem querer diminuir a importância de tais contribuições para a área, diante dos problemas enfrentados pela educação atualmente, que refletem novas formas de sintomas, como violência excessiva e desinteresse geral dos alunos e alguns professores, parece-nos urgente a necessidade de que mais pesquisa seja produzida considerando-se os aspectos subjetivos que marcam a relação do sujeito com o conhecimento matemático.

O presente trabalho contribui nesta direção. Orientados por uma perspectiva que admite a confluência entre os campos da psicanálise lacaniana e da Educação Matemática, trabalhamos com o sujeito aluno, o sujeito que se despe em suas enunciações revelando a causa de seu objeto de desejo, o próprio objeto-*a*. Sujeito este que busca a satisfação incondicional do gozo porque aponta para os enigmas que o desejo propõe, “o conluio íntimo que ele envolve com o gozo, o prazer de saber e o de dominar” (LACAN, 1998b, p. 522). Isto se presentifica nas falas dos alunos, isto nos foi oferecido e aceito.

Referências

CARVALHO, A.M.F.T. **A extimidade da demonstração**. 2004. 266 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2004.

⁷ O gozo é “uma satisfação obtida através do inconsciente, através da linguagem e da fala, frente a algo onde o sujeito não deveria estar sentindo prazer” [...] “Uma satisfação que não serve para nada”, mas que faz com que o sujeito “repita sempre os mesmos contextos, as coisas da mesma forma”, mantendo a inércia (MRECH, 1999, p. 132).

CARVALHO, A.M.F.T.; CABRAL, T.C.B. Teacher and Students: setting up the transference. **For the Learning of Mathematics**, Montreal, v. 23, n. 2, p. 11–14, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 20. Mais Ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. **O Seminário, Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.M.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILLER, J.A. **Percursos de Lacan – uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MRECH, L.M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASIO, J.D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

PASSOS, M.M. **Ser professor de Matemática e a reconstrução da subjetividade**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SOUZA, A.C.C.; TEIXEIRA, M.V.; BALDINO, R.R.; CABRAL, T.C.B. Novas diretrizes para a licenciatura em matemática. **Temas & Debates: Formação de Professores de matemática**, Blumenau, ano VII, n. 7, p. 41-65, 1995.

UENO, M.H.; ARRUDA, S.M.; VILLANI, A. **Uma reflexão sobre o gostar de Física segundo uma abordagem psicanalítica**. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, Bauru, 2003.