

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

LEONARDO SEVERO

**O DESEJO COMO PRESSUPOSTO NA APRENDIZAGEM DE
MATEMÁTICA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TOLEDO - PR
2015

LEONARDO SEVERO

**O DESEJO COMO PRESSUPOSTO NA APRENDIZAGEM DE
MATEMÁTICA**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática – COMAT – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Toledo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador: Prof. Me. Renato Francisco Merli

TOLEDO - PR
2015

LEONARDO SEVERO

O DESEJO COMO PRESSUPOSTO NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática – COMAT – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Toledo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado pela banca examinadora em 23/11/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Renato Francisco Merli – (orientador)
UTFPR - Toledo

Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski
UNIOESTE - Cascavel

Prof. Dr. Rodolfo Eduardo Vertuan
UTFPR - Toledo

RESUMO

SEVERO, Leonardo. **O Desejo como Pressuposto para a Aprendizagem de Matemática**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Toledo, 2015.

São inúmeros os problemas encontrados em sala de aula. Estes problemas envolvem desde fatores estruturais até as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar. A relação existente entre sujeito e conhecimento matemático também sofre influência desses fatores, relação a qual por vezes é conflituosa. Encontramos em sala de aula sujeitos que não veem a matemática como objetivo em suas vidas. Por meio desta pesquisa, buscou-se compreender como o desejo (dos alunos) influencia nessa situação e o papel exercido por pais e professores nesse processo (por meio do olhar do aluno). A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada e a análise desses dados se deu por meio de uma abordagem em sua essência, qualitativa. A partir dos resultados encontrados, esperamos contribuir para que o professor possa rever sua postura em sala de aula e voltar sua prática a estimular o desejo do aluno a fim de efetivar a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Palavras-chave: Educação. Família. Transferência.

ABSTRACT

SEVERO, Leonardo. **The Desire for Granted in Mathematics Learning**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Toledo, 2015.

There are countless problems encountered in the classroom. These problems range from structural factors to interpersonal relationships that occur in the school environment. The relationship between subject and mathematical knowledge is also influenced by these factors, what can sometimes be conflicting. We found students in the classroom who do not see mathematics as a goal in their lives. Through this research, we sought to understand how the desire (of the students) influences this situation and the role played by parents and teachers in this process (through the look of the student). The data collection was performed using a semi-structured interview and the analysis of such data occurred through an essentially qualitative approach. From these results, we hope to contribute so that the teacher can review their position in the classroom and return their practice to stimulate the student desire in order to accomplish the learning of mathematical contents.

Keywords: Education. Family. Transfer.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	O DESEJO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	11
	2.1 O SISTEMA EDUCACIONAL.....	11
	2.2 O DESEJO E A APRENDIZAGEM	15
	2.2.1 O Desejo.....	15
	2.2.2 O Desejo, a Família e a Escola	20
	2.2.3 O Processo de Transferência e a Prática Docente	22
	2.3 O DESEJO PELA MATEMÁTICA	24
3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	28
	3.1 A PESQUISA.....	28
	3.2 COLETA DE DADOS	29
	3.3 RESULTADOS OBTIDOS	30
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
	REFERÊNCIAS.....	46
	APÊNDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA	50

1 INTRODUÇÃO

Ao entrar em uma sala de aula nos deparamos com os mais diversos tipos de sujeitos. Temos, no educandário, alunos com alto desempenho escolar, alunos com desempenho escolar moderado e alunos que não veem a escola como um objetivo em suas vidas. O que preocupa o professor, ou deveria preocupar, são aqueles alunos que vão à escola e não entram em sala de aula, aqueles que vão à escola, entram em sala, mas são apáticos ao processo de ensino e aprendizagem e aqueles que não frequentam a escola. Também encontramos problemas estruturais, bem como defasagens na formação de professores de matemática. Além dos fatores citados, a presença da família no ambiente escolar é escassa.

A baixa motivação dos alunos é evidente. Eles não possuem algo fundamental à aprendizagem: o desejo de aprender. Por que, para o aluno, é agradável falar sobre a sexualidade humana, mas não sobre a Matemática? Não há apenas essa questão, mas inúmeras outras que afligem os docentes. É difícil compreender o modo como o aluno vê a escola, afinal esse é um processo individual e envolve fatores psíquicos, de modo que “cada aluno é um grande complexo de fatores que abrangem as áreas física, afetiva, social e cognitiva” (LORENZATO, 2006, p. 33). A Psicologia da Educação busca compreender o processo de aprendizagem e os fatores que o envolvem. Sabemos que os alunos possuem características intrínsecas. Entretanto, não compreendemos plenamente os motivos que os levam a aversão à escola e à matemática escolar.

Mas afinal, por que nosso aluno está desmotivado? Como o aluno vê a escola? Por que ele não tem vontade de aprender? O que o desejo tem a ver com isso? Como a sexualidade influencia o desejo? Como o desejo age no processo de ensino e aprendizagem? Como o aluno vê seu professor de matemática? Como isso influencia na aprendizagem dos conteúdos matemáticos? Onde está escondido o desejo de aprender matemática?

A partir desses questionamentos podemos delinear a origem do problema da pesquisa. Ele consiste em responder a seguinte questão: como o desejo, enquanto manifestação de um estado mental do aluno e resultado da

influência de pais e professores, pode contribuir para a construção do conhecimento matemático?

A matemática, enquanto ciência, precisa superar diversos paradigmas, entre eles “a Matemática é difícil” ou até mesmo “eu nunca vou aprender Matemática”. Além de dominar o conteúdo específico de sua disciplina, o professor de Matemática precisa superar diariamente esses preconceitos. Cabe ao professor estimular o desejo do aluno.

O desejo está presente no senso comum e na comunidade científica. Estamos, enquanto seres humanos, no constante processo de desejar algo ou alguém. Seja desejando bebidas, alimentos, férias, um(a) companheiro(a), a felicidade, ou ainda uma vida cheia de realizações. O desejo está diretamente relacionado à busca de satisfação pessoal e ao despertar da curiosidade. Sabemos que a curiosidade é despertada inicialmente por meio da sexualidade. Isso acontece por volta dos quatro anos de idade, quando o indivíduo começa a investigar as diferenças de gênero sexual. A curiosidade também ocorre no ambiente escolar, afinal, “a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual” (SZYMANSKY; ROSA, 2012, p. 4).

Como sujeito, o aluno possui suas peculiaridades e sua conduta é regida pela sexualidade, estudada pela psicanálise (SZYMANSKY; ROSA, 2012). A partir do momento em que o professor percebe tais peculiaridades e entende o aluno como sujeito social, pode intervir na sua relação com o processo de aprendizagem de matemática. Kupfer (2001) destaca que a aprendizagem do aluno vai depender, dentre outras coisas, do lugar que cada professor é colocado por seu aluno.

O desejo faz parte do psiquismo humano e influencia diretamente suas relações sociais e afetivas, conduzindo a própria história de vida dos sujeitos. Por meio do desejo, o indivíduo ativa a busca pelo saber, ou seja, o desejo pelo conhecimento. Kupfer (2001) afirma que as pulsões sexuais¹, expostas inicialmente por Freud, são sublimadas² e o desejo continua sendo sexual, entretanto, o objeto não o é mais. A pulsão após sublimada pode ser destinada ao conhecimento. O objeto de desejo passa a ser então a educação. Mas, o

¹ O termo “pulsão sexual” será definido posteriormente, no capítulo 2.2.2

² O processo de sublimação será definido na página 20, capítulo 2.2.2

que cabe ao professor de Matemática? Como transformar as pulsões sexuais em desejo pela busca do conhecimento matemático?

Szymansky e Rosa (2012) citam que o aluno muitas vezes não tem conhecimento do que deseja, do que quer. Isso acontece porque o desejo faz parte do inconsciente. Muitas vezes, nem o professor sabe exatamente o que quer de si e do aluno. O primeiro degrau a ser superado envolve a relação de poder. O professor, especificamente o professor de matemática, também aprende com seu aluno. É comum o professor colocar-se em um pedestal inatingível e esquecer a complexidade psíquica que há em seu aluno. Quando superada essa relação de poder, é possível estabelecer então uma nova relação com o saber, em que ambos, professor e aluno, estão em constante movimento e aprendizagem. Assim sendo, o professor compreenderá a subjetividade do sujeito.

Sigmund Freud e Jacques Lacan delineiam o desejo. Freud explora psicanaliticamente o desejo. Ele desenvolve sua teoria com base nas pulsões sexuais, as quais são sublimadas e transferidas a algum objeto não sexual, no caso, o ensino. Freud deixou inúmeras contribuições para a área da educação. Expôs em seus estudos a ideia de transferência. Nela o aluno transfere ao professor o papel anteriormente destinado exclusivamente aos pais.

A partir do momento que o professor compreende a importância do desejo no processo de aprendizagem ele acaba valorizando a individualidade do aluno. Devemos constantemente buscar respostas às nossas inquietações. A sala de aula é um emaranhado de culturas. Entretanto,

é preciso lembrar que reconhecer a existência de diferenças é fácil. O difícil é realizar uma prática pedagógica que considere as habilidades e limitações peculiares sem justificar ou legitimar a mediocridade (LORENZATO, 2006, p. 34).

Cada aluno, ao entrar em sala, trás consigo uma carga cultural oriunda de experiências anteriores. Essas experiências estão 'guardadas' no consciente e no subconsciente. Elas acabam influenciando na concepção que o aluno tem do processo educativo e, conseqüentemente, no desejo de aprender, especificamente, os conteúdos matemáticos.

O objetivo principal da pesquisa é compreender como o desejo do aluno influencia no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos

matemáticos e qual o papel exercido por pais e professores nesse processo. São inúmeros os fatores que interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem de matemática. Podemos destacar tanto questões estruturais como psicológicas. Dentre as psicológicas, há o desejo de aprender. Compreender essa transposição do desejo sexual carnal para a aprendizagem de conteúdos matemáticos implica em compreender melhor o processo de aprendizagem.

Há tempos a Psicologia da Educação vem defendendo a importância da individualidade do aluno, para a partir disso, pensar no coletivo. Cabe aos educadores compreender os fatores psíquicos que envolvem os alunos a fim de garantir a qualidade no processo de aprendizagem. Quando falamos em educação o primeiro passo é avaliar o sistema educacional vigente, o que implica em analisar o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, dentre os objetivos específicos, pretende-se compreender o desejo e os fatores que o envolvem, e assim, analisar a influência do desejo no processo de aprendizagem.

Por meio da compreensão do contexto social no qual o aluno está inserido, perceber-se-á a individualidade do aluno e buscar-se-á respostas à falta de desejo em aprender matemática. Portanto, torna-se necessário também analisar a influência exercida por pais e professores no processo de aprendizagem.

Como citado anteriormente, é preciso valorizar a individualidade do aluno. Quando este vem à escola, traz consigo uma carga cultural. Entra em sala e misturam-se ali inúmeras outras culturas. A partir desse momento o professor precisa saber administrar essa situação. É sabido que a atitude do professor em sala de aula determina diretamente a relação estabelecida entre o aluno e o processo de ensino e aprendizagem, ou como aponta Santos (2008, p. 28), as “atitudes e falas do professor contribuem muito com a formação de opiniões na escola básica, repercutindo e informando os significados dados pelos alunos”.

É necessário, enquanto professor, compreender e analisar as questões psíquicas e suas ações no âmbito escolar. O desejo enquanto estímulo deve ser analisado cautelosamente. Ele age no sujeito e interfere diretamente em sua relação com o ambiente social. A falta de desejo em aprender matemática

refletirá no fracasso escolar, o qual é amplamente debatido em encontros que tratam a Educação Matemática.

O desejo age por meio do inconsciente. É de suma importância que o professor, em especial o professor de matemática, tome conhecimento da forma como o desejo se manifesta, a fim de modificar a realidade que muitas vezes encontra. A realidade citada envolve fatores que culminam no bom desempenho do aluno em matemática e a relação estabelecida com essa disciplina. Consequentemente, na relação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/escola.

Após compreender a interferência do desejo, o professor pode voltar sua prática ao estímulo. Assim sendo, o professor contribuirá para a evolução escolar e social de seu aluno. Modificar-se-á assim os paradigmas acerca da matemática e esta será colocada em foco.

Assim, procurando investigar as relações que o desejo tem com o ambiente escolar, o trabalho presente está estruturado do seguinte modo: revisão bibliográfica, metodologia de pesquisa, resultados obtidos e as considerações finais acerca da pesquisa.

No que se refere à revisão bibliográfica, poderá ser observado três temas principais abordados. Primeiramente será analisado o sistema educacional vigente e suas contribuições para o desejo do aluno. Posteriormente será analisado o desejo em si, com base nos autores Sigmund Freud e Jacques Lacan, os quais deixaram inúmeras contribuições para o estudo do desejo humano. Em um terceiro momento será evidenciado o desejo como pressuposto para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos e a relação entre o sujeito desejante e a disciplina de matemática.

Após a revisão bibliográfica será evidenciada a metodologia de pesquisa, incluindo a coleta de dados e a escolha da fonte de pesquisa. Na sequência serão apresentados os resultados da pesquisa, incluindo algumas análises. Para finalizar, serão apresentadas as conclusões ou considerações gerais sobre o assunto pesquisado.

2 O DESEJO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 O SISTEMA EDUCACIONAL

Os problemas sociais são amplamente discutidos há décadas. A realidade escolar é reflexo da sociedade na qual está inserida. É impossível conceber a educação escolar sem envolver as mais diversas situações sociais. Devemos considerar as relações intrínsecas que envolvem a escola: “sua dinâmica, relações e cotidianidade, e o ambiente macrosocial, cultural, enquanto contexto que a circunda” (CASADORE; HASHIMOTO, 2012, p. 73).

A escola é, antes de qualquer coisa, um ambiente inserido dentro de uma sociedade. Consequentemente enfrentará problemas oriundos do ambiente social ao qual pertence. Comumente encontramos, na escola, problemas interpessoais, ou seja, na relação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/escola. Além disso, também encontramos problemas relacionados à infraestrutura, a relação família/escola e a má formação de professores.

Ao adentrar em uma sala de aula nos deparamos com diversos problemas de infraestrutura. Há escolas que não possuem laboratório de informática e espaço adequado para a biblioteca. Em outras, os quadros de giz estão em condições precárias. Há aquelas em que as carteiras dos alunos estão deterioradas e não há livros didáticos que atendem a demanda de alunos. Todos esses fatores culminam na aprendizagem, ou melhor, no processo de ensino e aprendizagem. O professor não possui o subsídio mínimo para desenvolver seu trabalho: a construção/mediação do conhecimento.

Os relacionamentos interpessoais são desencadeadores das mais diversas situações. A relação professor/aluno pode facilitar ou desmontar o processo de ensino e aprendizagem. Como sabe-se, “o ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa: a que ensina” (SILVA, 2006, p. 167). As relações são estabelecidas dentro de sala de aula. Tanto professores como alunos buscam um ideal. Os professores buscam (ou deveriam buscar), em sua prática, alunos participativos que colaboram no processo de construção do próprio conhecimento. Por outro lado, os alunos idealizam professores que os compreendam e os ajudem não somente no processo de aprendizagem, mas também em questões sociais que vão além da sala de aula.

Antes, na escola tradicionalista³, tinha-se um aluno telespectador. Hoje, com o advento da globalização e de novos métodos de ensino, o que se procura é um aluno participante e ativo, construtor do seu conhecimento. Além disso, a família parece distanciar-se da escola e não acompanhar o processo de formação cultural e intelectual do indivíduo. Como agora é ‘tudo mais fácil e rápido’ criou-se o pensamento de que o indivíduo consegue e deve ser autônomo nas relações escolares e ‘resolver seus próprios problemas’.

A família desempenha importante papel na formação do indivíduo, uma vez que transmite valores culturais e sociais que influenciarão diretamente no desenvolvimento pessoal do aluno. A família brasileira passou por diversas mudanças. Hoje temos diversos tipos de famílias, tanto heterossexuais como homossexuais. Indiferente do tipo de família é notável a influência que essa exerce sobre o indivíduo e conseqüentemente emerge na escola, confundindo-se assim os papéis desempenhados por ambas. A escola passa a desempenhar o papel antes destinado à família.

Concentra-se na escola então, não só a busca pelo conhecimento, mas também a fonte de resolução dos problemas sociais dos mais diversos níveis. Não é necessário dissociar as funções da escola e da família. É preciso que haja cooperação entre ambos, como afirmam Santos e Toniosso (2014, p. 132),

[...] o trabalho realizado em conjunto pelas duas instituições, família e escola, faz com que haja uma melhoria tanto no desenvolvimento escolar do aluno, quanto em suas relações em outros contextos sociais, tais como o âmbito familiar.

Encontramos na escola um ambiente social menor, mas não menos tumultuado: a sala de aula de Matemática. Nela encontramos os mais diversos sujeitos. Entre eles, há aqueles que gostam da disciplina e do professor, aqueles que não gostam da disciplina e aqueles que não gostam do professor. Como destacam Reis e Souza (2009),

é desnecessário dizer que a falta de motivação por parte do corpo discente vem crescendo de forma assustadora há muito

³ Na escola tradicional “atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico” (Mizukami, 1986. p.11).

tempo. É preciso, pois, aliar o ensino à cultura para assim despertar no campo do sujeito-aluno o desejo em aprender.

A sala de aula de Matemática enfrenta historicamente diversos paradigmas, podendo destacar-se o 'matemática é difícil', 'eu não entendo essa matéria' ou até mesmo 'eu nunca vou aprender matemática' e 'pra quê vou usar isso na minha vida? Não serve para nada'. Essa carga dramática é baseada em senso comum ou até mesmo em experiências negativas que foram vivenciadas na alfabetização matemática. Encontramos até mesmo professores que difundem essas ideias, as quais se espalham como boatos e atingem dimensões imensuráveis (SANTOS, 2008, p. 32). Alguns sujeitos até compreendem a importância da matemática, entretanto, não a veem como objetivo em suas vidas, como destaca Santos (2008, p. 28),

[...] há um consenso quanto à importância e utilidade da matemática na vida dos cidadãos e, contraditoriamente, há quase uma unanimidade em afirmar que mesmo sendo necessário, aprender matemática não é tarefa das mais fáceis e agradáveis.

Não é possível definir quando e como surgiram tais paradigmas. É necessário avaliar sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Devemos, além de avaliar os paradigmas, reestruturar o pensamento por meio da prática pedagógica, pois, de acordo com Santos (2008, p. 34),

no espaço da aula de matemática, a indiferença perturbadora pode ceder lugar à restauração ou criação de vínculos entre professor e aluno, em que o conhecimento matemático seja objeto de interesse.

Essas questões permeiam situações mais amplas, debatidas pela Psicologia da Educação Matemática. Elas envolvem situações afetivas que influenciam o processo de aprendizagem.

Além de todos os fatores citados, o desempenho escolar está vinculado à concepção de ensino do professor e a sua formação. Encontramos os mais diversos sujeitos ministrando aulas. Desde aqueles que veem a Matemática como base sólida para a construção das demais ciências, como aqueles que lecionam por não conseguirem ascensão profissional em outra carreira.

Para ser considerado um bom professor é substancial deter conhecimentos científicos relacionados à disciplina específica, além dos conhecimentos científicos didáticos e os conhecimentos práticos. É necessário

ao professor aliar estes conhecimentos a fim de garantir qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Nem sempre o professor consegue aliar estes conhecimentos. Saviani (2009, p. 151) salienta que,

[...] o dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores.

Entretanto, a má formação de professores é fonte inesgotável de debates. Esses debates a respeito da Educação Matemática começaram no Brasil a partir da década de 1950, apesar de terem sido levantados em outras partes do mundo no início do século XX. A formação docente inicial implicará diretamente na prática docente, conseqüentemente na concepção de educação do professor. Sobre isso Albuquerque e Contijo (2013, p.78) consideram:

que a formação, inicial ou continuada, exerce grande influência na percepção, construção e organização de diversos saberes docentes, que, de forma conjunta, se manifestarão no ato de ensinar, ou seja, no fazer docente em seu cotidiano.

A formação matemática, assim como outras formações, é aperfeiçoada realizando-se uma avaliação crítica a respeito da própria prática. Paiva (2006, p. 92) menciona que:

[...] saber por que se ensina, para que se ensina, para quem e como se ensina é essencial ao fazer em sala de aula. O professor precisa estar em constante formação e processo de reflexão sobre seus objetivos e sobre a consequência de seu ensino durante sua formação, na qual ele é o protagonista, assumindo a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento.

Podemos perceber falhas na formação docente. Mas foge ao objetivo apontar essas falhas. O intuito é destacar a importância da formação docente inicial e/ou continuada no desenvolvimento e envolvimento dos alunos com os conhecimentos matemáticos.

Essa formação influenciará, dentre outras coisas, no despertar o desejo do aluno em aprender Matemática. O desejo do aluno refletirá no seu sucesso ou fracasso diante do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Assim sendo, são inúmeros os fatores que influenciam o desejo do aluno no processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, como será discutido nas próximas seções.

2.2 O DESEJO E A APRENDIZAGEM

2.2.1 O Desejo

As ações humanas são regidas pelo psicológico. É necessário ressaltar que, “a estrutura psíquica é [...] a forma como ele responderá as questões sobre amor, a identificação, o ódio e a rivalidade, entre outras, em sua inserção social” (KHALIL, 2011, p. 44).

A motilidade, a qual refere-se à descarga de excitações para o mundo externo (FREUD, 1969c, p. 621), promove ações internas no corpo. Essas ações desenvolvem-se no nosso organismo, o qual busca uma satisfação. O nosso aparelho mental⁴ está buscando uma satisfação, ou seja, está buscando sanar as próprias excitações. “O acúmulo de excitação é vivido como desprazer, e coloca o aparelho em ação com vistas a repetir a vivência de satisfação” (FREUD, 1969c, p. 622). A excitação é sentida em nosso corpo como o próprio prazer.

A esse tipo de corrente do interior do aparelho, partindo do desprazer e apontando para o prazer, damos o nome de “desejo”. Afirmamos que só o desejo é capaz de pôr o aparelho em movimento e que o curso de excitação dentro dele é automaticamente regulado pelas sensações de prazer e desprazer (FREUD, 1969c, p. 622).

O desejo do saber é, antes de tudo, um processo de fixação do poder. O saber está associado ao domínio. São comuns frases do tipo: ‘Aquele que possui conhecimento pode conquistar o que quiser’ e, portanto, “[...] o que está em jogo é a necessidade que a criança tem de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um prazer sexual” (KUPFER, 2001, p. 81).

Conforme relata Khalil (2011, p.40) “é o desejo que impulsiona o sujeito ao longo de toda sua vida, desde o seu nascimento”. O princípio do desejo está relacionado à lembrança de satisfação e, de acordo com Freud (1969c), as moções, as quais são o trabalho gerado pela energia pulsional (associada a uma representação mental, experimentada na forma de pensamento ou impulso) do desejo, vem do inconsciente, que “trata-se de uma instância ou um sistema constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras

⁴ O aparelho mental está relacionado ao funcionamento e organização psíquica do homem. (FREUD, 1969c)

instâncias” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 375). Os desejos inconscientes exercem uma força compulsiva e impulsiva em todas as relações posteriores. Essas moções são desenvolvidas na infância e regem a conduta do ser adulto. É sabido que o desejo está ligado, também, ao afeto do prazer. Por vezes os desejos não geram um afeto do prazer, mas sim um desprazer. Como exemplo, o alcance da felicidade no atual contexto social perpetua um ideal ilusório em que diversos tipos de objetos são ofertados ao sujeito com o intuito de sanar o seu desejo. Sendo assim estes objetos de desejo, nos quais são depositados sentimentos afetuosos, visam minimizar o desprazer. Conseqüentemente, não alcançar esses objetos gera no sujeito um desprazer. Portanto, o afeto é um representante pulsional que intermedia o acesso da pulsão à esfera psíquica (FREUD, 1969c).

Entra em ação o recalçamento. Neste processo o sujeito do inconsciente faz uma espécie de seleção. Ele procura eliminar do seu consciente ações que considera inaceitáveis. Dessa forma, o recalçamento acaba por influenciar a relação que o individuo tem com o mundo. A transformação do afeto influencia então a relação do individuo com o ambiente em que vive. “É precisamente essa transformação do afeto que constitui a essência daquilo a que chamamos de recalçamento” (FREUD, 1969c, p. 627). Como exemplo, podemos verificar no filme *A Caça*⁵(2012), que o professor nega à sua aluna o afeto, gerando nela um desprazer. Essa transformação do afeto caracteriza então o recalçamento. O problema do recalçamento remete ao problema gerado no decorrer da pesquisa: como e devido a quais forças impulsionadoras ocorrem essas transformações.

Nossas ações, enquanto seres vivos, são principiadas por impulsos. Os impulsos ou atos impulsivos regem nossas atitudes perante as mais adversas situações. De acordo com Tavares (2000, p. 114), “impulsos são forças volitivas primárias, às quais competem as emoções ou afetos modular para estabelecer a expressão fenotípica final do comportamento”. Ainda de acordo com Tavares (2000, p. 9) “se o comportamento não for passível de supressão

⁵ No filme *A Caça* (2012), Lucas é orientador em uma creche. Em certo momento, a pequena Klara, uma menina de apenas cinco anos, se apaixona por ele. Ao ser rejeitada em uma paixão infantil que tem pelo orientador, Klara diz a supervisora da creche que foi abusada por Lucas. Apesar da invenção da menina, Lucas é afastado do trabalho e é perseguido pelos habitantes da cidade.

ou controle, então, será chamado de ato impulsivo”. Logo, impulso nos remete ao ato de estimular/despertar o interesse por algo. Em outras palavras, nossas ações são propositais e estimuladas a partir de um interesse pessoal.

Com base em nossos impulsos, Freud (1969a, p. 46) define instinto como um impulso reprimido, ou seja,

um instinto é um impulso, inerente a vida orgânica, a restaurar um estado anterior de coisas, impulso que a entidade viva foi obrigada a abandonar sob a pressão de forças perturbadoras externas, ou seja, é uma espécie de elasticidade orgânica, ou, para dizê-lo de outro modo, a expressão da inércia inerente à vida orgânica.

Entretanto, mesmo reprimido, um instinto deve “esforçar-se em busca de uma satisfação completa, que consistiria na repetição de uma experiência primária de satisfação” (FREUD, 1969a, p. 51-52). Sendo assim, evidencia-se o papel desempenhado pelas experiências vividas na infância, além da participação dos pais nesse processo, que influencia diretamente nas ações do indivíduo.

Outro importante destaque é o destino ao qual seguem esses instintos. No nosso caso, a Educação. Quando há uma falha no processo de recalçamento, o indivíduo vê a escola como um desprazer. Isso ocorre no desenvolvimento inicial quando os instintos são reprimidos e tidos como desagradáveis. Como evidencia Freud (1969a, p.71),

nossa consciência nos comunica sentimentos provindos de dentro que não são apenas de prazer e desprazer, mas também de uma tensão peculiar que, por sua vez, tanto pode ser agradável quanto desagradável.

São os instintos sexuais, designados por Freud como necessidades, que determinam o destino de nossos desejos. “Os instintos que cuidam dos destinos desses organismos elementares que sobrevivem à totalidade do indivíduo, [...], constituem o grupo dos instintos sexuais” (FREUD, 1969a, p. 50). São então, esses instintos sexuais, mais adiante tidos como pulsões sexuais, que determinam a relação que o indivíduo estabelece com o objeto, seu objeto de desejo. “O instinto sexual é a corporificação do estado de viver” (FREUD, 1969a, p. 58).

As pulsões, de acordo com Freud (1969b), são a delimitação entre o físico e o anímico, sendo que o físico relaciona-se ao corpo e o anímico à alma.

São os representantes psíquicos dos estímulos que internamente alcançam a mente. Essa é uma exigência feita à mente, a qual trabalhará em consequência da relação com o corpo. O que difere as pulsões entre si são suas relações com as fontes somáticas, as quais dizem respeito ao próprio organismo, e seus alvos sexuais. “A fonte da pulsão é um processo excitatório num órgão⁶, e seu alvo imediato consiste na supressão desse estímulo orgânico” (FREUD, 1969b, p. 159). São os instintos sexuais que impulsionam o indivíduo à descoberta. Por meio do estímulo deles é despertada a curiosidade. Como salienta Silva (2006, p.169),

o desejo e a necessidade de compreender estão dentro da criança e vão se prolongar através de inúmeras perguntas que ela faz, pois a curiosidade, o prazer da descoberta e o conhecimento fazem parte da própria dinâmica de vida.

Em algum momento, a curiosidade precisará ser sanada. Somente desta forma o organismo entra em equilíbrio. Nossa vida mental está buscando a todo o momento um equilíbrio, tendo como objetivo reduzir as tensões causadas pelos estímulos.

A tendência dominante da vida mental e, talvez, da vida nervosa em geral, é o esforço para reduzir, para manter constante ou para reduzir a tensão interna devida aos estímulos (FREUD, 1969a, p. 64).

Em seus estudos, Jacques Lacan (1901 – 1981) defende que as relações do sujeito com o mundo externo tem como princípio o desejo. O autor expõe que estamos em constante desejo, porém aquilo que desejamos está relacionado ao Outro⁷. “O que está em questão no desejo é um objeto, não um sujeito” (LACAN, 1992, p. 172). Sabemos então, que desejamos um objeto, o qual denominamos objeto de desejo,

[...] pois, em sua raiz e essência, é o desejo do Outro, e é aqui, falando propriamente, que está a mola do nascimento do amor, se amor é aquilo que se passa nesse objeto em direção ao qual entendemos a mão pelo nosso próprio desejo e que, no momento em que nosso desejo faz eclodir seu incêndio, nos

⁶ O órgão, segundo Freud (1969b, p.159) refere-se aos órgãos receptores de estímulos, como por exemplo, a pele e a mucosa. Esse órgão é designado de zona erógena e confere à pulsão o caráter sexual.

⁷ Quando utilizarmos Outro (em maiúscula) estaremos nos referindo ao “lugar que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, 1992, p.192-193). O Outro será então o objeto de desejo do sujeito ao qual o próprio sujeito atribui significado.

deixa aparecer, por um instante, essa resposta, essa outra mão que se estende para nós, bem como seu desejo (LACAN, 1992, p. 180).

Como sabe-se, “todo problema consiste em perceber a relação que liga o Outro ao qual se dirige a demanda de amor à aparição do desejo” (LACAN, 1991, p. 172). Sendo assim, quando relacionado ao Outro, o desejo busca sanar também uma necessidade orgânica. Essa necessidade é direcionada ao nosso objeto de saciedade, o objeto de desejo.

É somente no interior da demanda que o Outro se constitui como reflexo da fome do sujeito. O Outro, portanto, não é de modo algum apenas fome, mas fome articulada, fome que demanda. E o sujeito está, dessa maneira, aberto para se tornar objeto, mas, se posso dizer, de uma fome que ele escolhe (LACAN, 1991, p. 215).

Nosso desejo, então, está direcionado a algum objeto. “E é na medida em que o sujeito se identifica à fantasia fundamental que o desejo como tal assume consistência, e pode ser designado, que o desejo, também, do que se trata para nós enraizado [...], se coloca no sujeito como desejo do Outro” (LACAN, 1991, p. 172).

Entretanto, o desejo só é despertado a partir do momento em que o objeto de desejo, ou alvo de desejo, assume significado para o sujeito. Só desejamos aquilo que, para nós, representa algo.

Sabe-se, portanto, que o próprio organismo busca sanar um desejo oriundo do consciente. Além do mais, a curiosidade está diretamente relacionada ao desejo, uma vez que, enquanto seres humanos, ‘deseja-se somente aquilo que não se tem’. Também há um fascínio pelo desconhecido, acrescentando-se assim o fato de que deseja-se aquilo que desperta curiosidade, já que existe no psíquico humano o prazer da descoberta.

No decorrer da primeira infância, a família é responsável por sanar a curiosidade da criança. Isto inclui a curiosidade intelectual. A postura da família diante do desejo pela descoberta poderá influenciar inclusive a relação estabelecida posteriormente entre indivíduo e escola, podendo assim ser decisiva na definição do desejo da criança pelo conhecimento.

2.2.2 O Desejo, a Família e a Escola

Em sua obra, Sigmund Freud defende a ideia de que a sexualidade rege a conduta humana. A sexualidade aqui defendida não se refere exclusivamente ao coito sexual, mas a todo o processo de desenvolvimento humano e suas descobertas. Ela está presente desde a primeira infância e determina as relações estabelecidas entre indivíduo e mundo externo. “A vida sexual da criança costuma expressar-se numa forma acessível à observação por volta dos três ou quatro anos de idade” (FREUD, 1969b, p. 166).

Os pais exercem influência primordial no desenvolvimento de seus filhos. Eles (os filhos) vislumbram um ideal, no caso, os próprios pais, e agem de acordo com o ideal estabelecido.

As relações estabelecidas no âmbito escolar são reflexo e consequência das relações estabelecidas no ambiente familiar, já que “a relação que se dá nesse núcleo é determinante na vida de cada sujeito” (KHALIL, 2011, p. 44). A família é, portanto, responsável também pela relação estabelecida entre sujeito e escola, escola esta que não possui requisitos para prover as carências que existem na formação cultural, social e educacional dos alunos (RAASCH, 1999). Alguns alunos trazem consigo o retrato do relacionamento dos pais, ou da falta dele, além de outras experiências relacionadas ao dia a dia de sua família, como os problemas financeiros enfrentados, bem como a falta de diálogo e amor não propiciados pelos pais (RAASCH, 1999). A escola e a família podem, em comunhão, reestruturar a realidade sócio econômica cultural e afetiva do aluno. A conduta humana está, portanto, vinculada a fatores culturais “herdados” do núcleo familiar. Essa conduta é alvo de discussões, uma vez que é regida por pensamentos inconscientes. As ações humanas são então influenciadas por mecanismos internos e psíquicos.

Um dos mecanismos internos são as pulsões, as quais dão origem ao processo designado de sublimação. Sabe-se que toda pulsão sexual é destinada a algum alvo. Esse alvo também é sexual. Quando a pulsão sexual muda seu objeto de desejo, ou alvo sexual, e se orienta para outro alvo temos caracterizado o processo de sublimação. As realizações artísticas, por

exemplo, são resultado do processo de sublimação, uma vez que os artistas liberam suas energias pulsionais investidas antes em figuras arcaicas para novas figuras. Por influência do processo de sublimação é que ocorrem as evoluções culturais. O objeto de desejo continua regido pela sexualidade, entretanto, o alvo não é mais o mesmo. A pulsão, ou impulso, destina-se a sanar outras metas, no caso, culturais.

Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio de forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que recebe o nome de sublimação, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais (FREUD, 1969b, p. 167).

Nossos alvos sexuais alteram-se pelo processo, denominado por Freud, de sublimação. Por meio do processo de sublimação, uma pulsão, anteriormente sexual, é transformada e destinada a um objeto não sexual. Como destaca Kupfer (2001) a energia da pulsão sexual é desviada para objetos não sexuais. Entretanto, a pulsão continua estimulando a criança. Esse novo alvo, que continua sendo sexual, pode vir a ser a Educação, fonte de nosso interesse. O indivíduo, após o processo de sublimação, designa suas pulsões à curiosidade pelo conhecimento. Portanto, o desenvolvimento sócio-econômico-cultural de uma sociedade provém do processo de sublimação e das pulsões sexuais. Como destaca Raasch (1999), a aprendizagem acontece à medida que o aluno constrói uma série de significados, os quais são consequências das interações que ele fez e faz em seu contexto sócio afetivo.

A influência exercida pelos pais no processo de desenvolvimento da criança é fundamental e poderá vir a beneficiar a relação que esta estabelece com o processo educacional. O sucesso ou fracasso escolar do aluno dependerá também da relação estabelecida entre família e escola, uma vez que, a forma como a família entende a escola, influenciará o relacionamento do aluno com a mesma (RAASCH, 1999).

É, portanto, no ambiente e convívio familiar que se estabelecerão os vínculos entre criança e escola. Na escola serão refletidas as experiências e pensamentos vivenciados pela família, podendo ser tanto positivas como negativas. Cabe a família e a escola estabelecer vínculos para que haja êxito no processo de ensino e aprendizagem.

A criança visualiza em seus pais um ideal. A este ideal ela pode transferir tanto sentimentos hostis como sentimentos que contribuam para o convívio entre ambos. Ao frequentar a escola, a criança passa a ver a figura paterna e/ou materna em seus professores. A estes professores passa a transferir então os sentimentos antes destinados aos pais. Os professores podem então utilizar estes sentimentos para despertar o desejo pelo saber em seus alunos.

2.2.3 O Processo de Transferência e a Prática Docente

Naquilo que tange a educação, temos o processo de transferência. Nele, o aluno transfere ao professor o papel antes destinado única e exclusivamente aos pais. Referente à influência da figura paterna e materna no desenvolvimento infantil podemos destacar o desdobramento do Complexo de Édipo.

A lenda de Édipo Rei⁸ nos serve de pano de fundo para caracterizar o processo de transferência. “Um pai, uma mãe e um filho são para a psicanálise o que representa a estrutura edípica” (KHALIL, 2011, p. 44). A criança vê, no decorrer de sua infância, em seus pais as figuras de proteção, cuidado e carinho. Posteriormente, na escola, a figura central do processo de ensino (na visão do aluno) é o professor. O aluno vê na figura do professor aquela que resignava aos seus pais.

O professor é um dos primeiros substitutos dos pais. É ele que ensina desde a forma de pintar e colar mais adequada, das primeiras letras até a construção de frases para a elaboração de um texto mais complexo. É ele quem proporciona que o aluno transforme um papel em branco em uma redação, em uma história (SILVA, 2006, p. 167).

No modo de ver do aluno, o professor passa a ser a figura referencial e na qual se deve espelhar. “O professor é, tanto quanto os pais, um modelo de identificação” (SILVA, 2006, p. 167). O professor passa a ser a fonte de conhecimento e é reconhecido, pelo aluno, como figura libertadora que o auxiliará na obtenção de poder (conhecimento).

Como destaca Silva (2006, p.169), a

⁸ A lenda de Édipo Rei é baseada na mitologia grega, especificamente na peça teatral redigida por Sófocles intitulada ‘Édipo Rei’. Nela, Édipo, sem saber que Jocasta é sua mãe, casa-se com ela após assassinar o próprio pai, Laio, sem saber do parentesco entre ambos. Depois de descobrir a verdade, Édipo cega a si mesmo enquanto a mãe se suicida (FERRARI, s.d.).

[...] transferência é algo que acontece inconscientemente, onde o desejo inconsciente busca ligar-se a formas (professor) para esvaziá-la do seu valor real, colocando ali o sentido que nos interessa. Instalada, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Este, contudo, não é um lugar fácil de suportar, pois o professor também é sujeito desejante com vida própria.

Vale ressaltar também que o aluno transfere ao professor não somente experiências positivas vivenciadas no ambiente familiar. “O aluno revive a relação original entre pais e filho transferindo para o professor todo o amor e/ou hostilidade que teve que abrir mão” (SILVA, 2006, p. 168). Ou seja, ao professor podem ser transferidos inclusive os sentimentos negativos originados a partir da relação entre pais e filhos. De acordo com Dos Santos (2009, p. 49),

o professor colhido pela transferência passa a fazer parte do inconsciente do aluno, e é a partir desse lugar em que é colocado que será escutado, ou seja, tudo que o professor disser será escutado através dessa posição particular que ocupa no inconsciente do sujeito.

A partir da relação estabelecida entre aluno-professor, construir-se-á as relações sociais em sala de aula, uma vez que,

a aprendizagem vincula-se às relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos, pessoas que conhecem e se desconhecem no processo educacional (SILVA, 2006, p.167).

O professor deve ter ciência da influência que exerce sobre o aluno e, além disso, da influência do relacionamento entre pais e filhos para o processo de construção do conhecimento. Além disso, muitas vezes “pelas vias do inconsciente, os jovens adolescentes sinalizam, por meio da transferência, desejos recalcados em relação aos seus pais” (FONSECA, 2011, p. 275). Como salienta Silva (2006, p. 170-171),

conhecer o aluno como alguém que deseja e transfere emoções inconsciente devia ser uma exigência para a formação do professor; conhecer que no aluno existem emoções para serem tratadas e resolvidas.

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja explorado da melhor forma possível o professor deve, em primeiro lugar, aceitar o lugar que o aluno o colocou. Caso contrário, não alcançará êxito no processo de ensino e o aluno estará destinado ao fracasso escolar. É preciso destacar que, “o professor, na transferência, carrega algo que é do aluno e é por este revestido

de uma importância especial, a qual lhe garantirá poder e autoridade em sala de aula” (DOS SANTOS, 2009, p. 48).

Conseqüentemente, da relação entre aluno e professor será estabelecido o relacionamento do aluno com o processo de construção do conhecimento, ao qual o aluno destinará ou não seu desejo, pois o fenômeno da transferência se constrói a partir de um traço do professor que, para o aluno, é símbolo de um desejo inconsciente (SANTOS; SANTIAGO, 2010).

O sucesso ou fracasso escolar é resultado não somente dos conhecimentos adquiridos no decorrer do programa/currículo pré determinado. O sucesso do aluno está relacionado também a fatores psicológicos que nem o aluno e nem o professor por vezes conhecem, dentre eles o processo de transferência. Ao se apropriar ou reconhecer a importância do seu papel enquanto ser desejante, o professor pode construir ou reconstruir as relações em sala de aula, o que afetará diretamente na qualidade de aprendizagem do aluno.

Dentro do ambiente escolar está o ambiente de aprendizagem de Matemática. Neste ambiente, historicamente ocorrem relações hostis entre o sujeito e a Matemática. Essa relação conflituosa é resultado de um processo interno do próprio sujeito, o qual pode passar a ter aversão à disciplina. Falta ao sujeito algo fundamental a aprendizagem dos conteúdos matemáticos: o desejo em aprender Matemática.

2.3 O DESEJO PELA MATEMÁTICA

As relações estabelecidas entre sujeito desejante e Matemática podem ser hostis ou amistosas. Isto dependerá da relação estabelecida entre sujeito e objeto de desejo, que no caso é a Matemática. Analisar os processos educacionais a partir de pressupostos psicanalíticos é fundamental para avaliar e compreender os processos internos do sujeito e, conseqüentemente, reestruturar as relações estabelecidas entre sujeito e objeto, isto é, reconstruir e/ou influenciar as relações estabelecidas entre sujeito e o conhecimento, especialmente o conhecimento matemático.

Então, por que não considerar as problemáticas internas de cada sujeito? Como destaca Fonseca (2011, p. 277), “para que se possa

compreender o âmbito dos problemas de Aprendizagem Matemática, faz-se necessário [...] compreender o significado de aprendizagem a partir do viés psicanalítico”. Assim sendo, a psicanálise, de acordo com Kupfer (2001), poderá produzir no educador efeitos de natureza diversa da postura comumente esperada do professor. A psicanálise permite ao educador compreender os processos individuais pelo qual o aluno passa, como por exemplo, o Complexo de Édipo. Dessa forma, o educador pode avaliar a própria prática, tendo em vista que o desejo do saber é baseado em uma curiosidade inicial, a qual pode ser canalizada pelo próprio professor. Dessa forma, o professor de Matemática pode romper os paradigmas existentes e explorar, a partir das experiências dos alunos, o conhecimento matemático. Sabe-se que “um dos problemas mais sérios no ensino de Matemática é que ela tem sido passada por professores distante da realidade do aluno” (PREDIGER; BERWANGER; MÖRS, 2013, p. 24). Portanto, é necessário também uma mudança de postura daqueles que ensinam.

O desejo pelo conhecimento matemático sofre forte influência de processos internos vivenciados pelo sujeito. Dentre eles, o processo de sublimação. Por meio do processo de sublimação pode, então, ser despertado o desejo do conhecimento matemático. Assim sendo, o foco do desejo, antes apenas sexual, passa a ser a disciplina de Matemática. Esse processo é individual, entretanto o professor pode estimular a curiosidade pelo saber matemático. Após sublimada em desejo do saber, a investigação sexual relaciona-se com o ver/observar. Esse processo então dependerá inclusive da postura do professor diante do processo de ensino e aprendizagem, bem como do local imaginário em que o sujeito coloca seu professor de Matemática.

Como sabemos, o desejo pelo conhecimento matemático vai depender diretamente do lugar⁹ em que o professor de Matemática é colocado por seu aluno. “Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que este exercia sobre a criança” (KUPFER, 2001, p. 85). No processo de transferência, um professor de Matemática pode tornar-se a figura a quem é endereçado o desejo de seu aluno, pois “os problemas de aprendizagem Matemática estão, em parte, relacionados às

⁹ O termo “lugar” refere-se ao lugar do inconsciente do sujeito.

transferências que os alunos fazem dos seus pais em relação aos seus professores” (FONSECA, 2011, p. 279). Como consequência do processo de transferência, o aluno possui aversão aos conteúdos matemáticos, resultando assim no seu fracasso enquanto aluno dessa disciplina.

Certamente, como visto, o sucesso escolar do aluno no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos vai depender, entre outros fatores, do lugar em que o aluno coloca seu professor de Matemática. Como destacam Szymanski e Rosa (2012, p. 5),

o aluno pode transferir ao professor atitudes amistosas ou hostis, [...]. Tudo dependerá de como o professor apropriar-se-á desses afetos ao tentar ocupar esse lugar imaginário que o aluno lhe atribui, quando dos processos de ensino e aprendizagem.

Um único fato, agindo isoladamente, não vai determinar o desejo do aluno no processo de aprendizagem de Matemática. Entretanto, o estímulo ao despertar do desejo, munido do lugar em que o aluno põe seu professor, a relação estabelecida com os pais na fase pré-escolar e de outros tantos fatores internos do sujeito, determinarão o sucesso escolar do aluno nos ambientes de aprendizagem matemática. Dessa forma,

quando o aluno entender que pode contar com a atenção, o apoio, o carinho e o respeito tanto da família quanto dos professores, ele passará a valorizar mais a escola e seus componentes, por sentir que pode usufruir daquilo que está aprendendo, melhorando sua vida e de seus familiares (PEZZINI; SZYMANSKI, 2011, p.39).

Quando estimulado, ou seja, quando despertado o desejo do aluno pela disciplina de Matemática por meio das mais variadas formas, a garantia de aprendizagem efetiva dos conteúdos matemáticos é gigantesca, uma vez que, quanto mais variadas as experiências, maior será o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, melhor será a qualidade da aprendizagem (RAASCH, 1999).

Ao despertar o desejo, despertamos juntamente com esse a curiosidade intelectual, uma vez que a decisão do aluno em estudar Matemática revela sua posição diante desta área do conhecimento. (GUIZELINI *et al*, 2005). O aluno passa a se envolver mais no próprio processo de ensino e aprendizagem. Quebramos então um novo paradigma. O aluno

deixa de ser mero telespectador nos ambientes onde são explorados conteúdos matemáticos e passa a ser construtor do próprio conhecimento matemático, ou seja, um ser atuante na obtenção do saber matemático, responsável, dessa forma, por sua própria aprendizagem. Lorenzato (2006, p. 81-82) destaca ainda que,

a descoberta geralmente vem como desfecho do processo de experimentação, de procura, de pesquisa e se expressa por um sorriso que simboliza a alegria de um desafio vencido, de um sucesso alcançado, de um novo conhecimento adquirido; por isso. A descoberta causa, também, um forte reforço a auto imagem. [...] a descoberta atua tanto na área cognitiva como na afetiva de quem a faz.

Despertar o desejo em aprender Matemática é fundamental para o sucesso do aluno nessa disciplina. Entretanto, há inúmeros fatores que contribuem para esse sucesso, como por exemplo, o processo de transferência. O desejo do aluno por essa área do conhecimento mostra, inclusive, a relação de seus pais com o saber matemático. Portanto, é indispensável analisar como o desejo intermedia a relação entre sujeito e as áreas do conhecimento, bem como avaliar o papel desempenhado pela família e professores no decorrer do processo.

Dessa forma, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, por meio da compreensão dos processos internos pelo qual o sujeito passa, se beneficiarão das relações estabelecidas entre sujeito e objeto de desejo, que no caso é a Matemática. Como consequência, serão estabelecidas novas relações nos ambientes de aprendizagem matemática, culminando assim no sucesso escolar do aluno.

3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

3.1 A PESQUISA

Qualquer pesquisa é resultado de uma inquietação do pesquisador, que no caso da pesquisa é o desejo do autor em compreender como o desejo pode contribuir para a construção do conhecimento matemático.. Ela busca solucionar um problema ou apontar sua origem. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática passou a ser alvo de inquietações nos últimos anos. Mais precisamente, busca-se entender os mecanismos de ensino e aprendizagem. Nestes mecanismos encontramos diversos assuntos, dentre eles, temos os relacionados à aprendizagem, como por exemplo, a motivação de alunos e a afetividade. Também há inquietações referentes ao ensino, destacando-se a formação inicial de professores e as metodologias de ensino.

São inúmeras as inquietações que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, dentre elas podemos destacar: por que a maioria dos alunos não tem vontade de aprender Matemática? Onde se esconde o desejo de aprender Matemática? Para sanar essas inquietações é inevitável acometer-se a uma pesquisa, no caso, a pesquisa qualitativa.

O termo qualitativo nos remete àquilo “relativo à natureza, a estrutura de algo ou de alguém”. A partir do momento em que passarmos à pesquisa qualitativa estaremos englobando aspectos comparativos de experiências pessoais. A pesquisa engloba a subjetividade do sujeito, a qual é passiva de sensações e opiniões (BICUDO, 2004, p. 104).

O método de pesquisa deve garantir a obtenção clara de resultados. Entretanto, nem sempre são aqueles esperados pelo entrevistador. Devemos formular a pesquisa a partir da situação que pretendemos explorar. Como afirma Bicudo (2004, p. 107),

O rationale subjacente dado a esse modo de pesquisar é dado pela intenção de atingir aspectos humanos sem passar pelos crivos da mensuração, sem partir do método previamente definido e, portanto, sem ficar preso aos quantificadores e aos cálculos decorrentes.

Ao iniciar qualquer pesquisa objetiva-se estudar um fato referente à realidade. O pesquisador faz parte da realidade. Ele a estuda partindo da relação que estabelece entre realidade e sujeito (BICUDO, 2004, p. 107). A pesquisa a ser realizada envolverá o consciente e inconsciente do sujeito. Envolve pormenores que geram possíveis riscos para o entrevistado, como, por exemplo, cansaço e constrangimento, uma vez que envolve fatores psicológicos. E nesse aspecto sabemos que a consciência está em constante movimento. “Esse movimento é o de voltar-se sobre seus próprios atos e se refere ao ato de refletir, ou reflexão” (BICUDO, 2004, p.111).

Assim sendo, utilizando o método qualitativo, o pesquisador refletiu acerca da essência do desejo presente no discurso do entrevistado. Apropriando-se deste método, o pesquisador fez uma análise minuciosa do discurso propriamente dito, bem como da presença de aspectos subconscientes do pesquisado. Aliado a isso, utilizamos o método quantitativo enquanto suporte matemático para os resultados. Como sabemos,

os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem [...] os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos (NEVES, 1996, p. 02).

A pesquisa realizada apropriou-se de métodos qualitativos visando a análise da essência do discurso do sujeito. Porém, para que pudessem ser racionalmente compreendidos os fenômenos, o método quantitativo também foi utilizado a fim de compreender-se não somente um caso isolado, mas sim todo o contexto dos diversos sujeitos pesquisados.

3.2 COLETA DE DADOS

A pesquisa¹⁰ aconteceu em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, mais especificamente da região Oeste Paranaense. A escola selecionada encontra-se próxima da região central da cidade em que se localiza. Já a seleção da amostra foi feita pela professora de

¹⁰ A pesquisa foi aprovada em 02 de junho de 2015 pelo Comitê de Ética sob o parecer de número 1.135.817.

Matemática regente e coube ao entrevistador apenas expor os perfis de alunos a serem entrevistados.

Quanto ao perfil da amostra, foram selecionados alunos com bom desempenho escolar, alunos com desempenho escolar moderado e alunos que não veem a escola como objetivo em suas vidas. Essa amostra era composta por dez alunos, com idades entre 10 e 12 anos. Coincidentemente, todos os alunos entrevistados frequentavam assiduamente o sexto ano do Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi feita no início do mês de agosto deste ano. O processo de coleta aconteceu no próprio ambiente escolar. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada¹¹ com os alunos previamente selecionados. Essa entrevista aconteceu de forma individual, contando apenas com a presença do entrevistado e do entrevistador.

A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. Para garantir que os sujeitos entrevistados permaneçam no anonimato, estes foram nomeados com as siglas A1, A2, A3, etc.

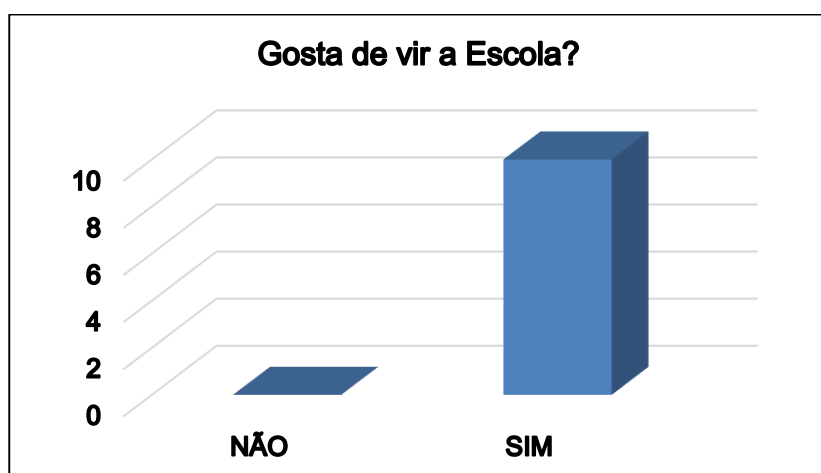
3.3 RESULTADOS OBTIDOS

Os dados coletados permitiram ao entrevistador concluir e/ou justificar todo o processo de pesquisa e formulação de conjecturas, bem como validar as hipóteses criadas. As entrevistas realizadas puderam mostrar a influência do desejo no processo de ensino e aprendizagem, incluindo a importância do núcleo familiar nesse processo.

Em sua totalidade (100%) os entrevistados gostam de frequentar o ambiente escolar, conforme pode ser visto na Figura 1.

¹¹ O Roteiro da entrevista pode ser encontrado no Apêndice deste trabalho.

Figura 1 - Gosta de vir à Escola?



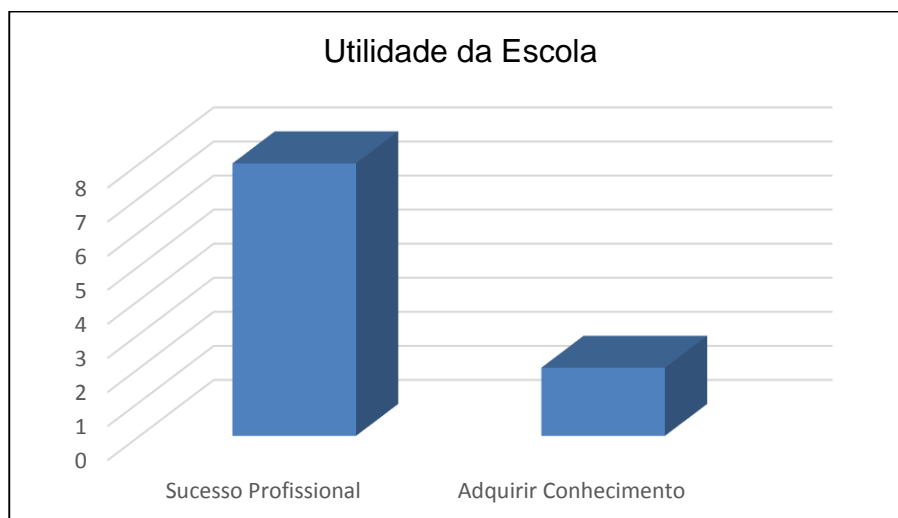
Fonte: Do autor, 2015

Entretanto, nem sempre esse 'gostar' está relacionado à aprendizagem. Como relatado pelo entrevistado A4, '*Gosto. Porque posso ver meus amigos na semana*'. Dessa forma, evidenciamos que alguns alunos gostam de frequentar a escola pois é nesse ambiente que estabelecem relações sociais e afetivas, como por exemplo, a amizade. Como destaca Almeida (1993, p. 32),

o conhecimento constitui, portanto, os conteúdos concretos e mais variados que serão transmitidos na relação ensino-aprendizagem. É através desta relação que o aprendiz, usando uma série de estruturas cognitivas, e mobilizando afetos e desejo, se apropriará do conteúdo ensinado, transformando-o e sendo capaz de produzi-lo enquanto conhecimento elaborado.

Portanto, ao fortalecer vínculos afetivos em sala de aula, o professor de Matemática pode reestruturar a relação entre sujeito e objeto do desejo, que nesse caso é o conhecimento matemático.

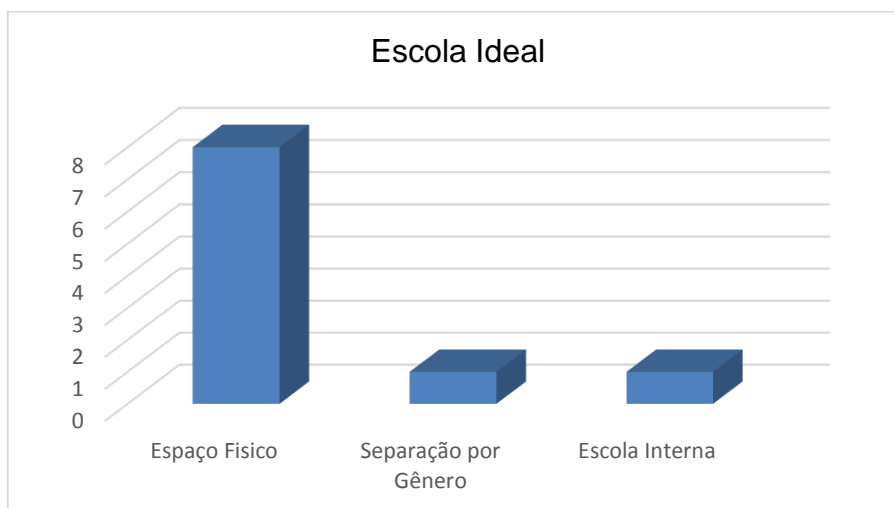
Posteriormente, ao serem questionados sobre a função/utilidade da escola em suas vidas, os entrevistados em sua maioria (80%) relacionaram a escola ao sucesso profissional, conforme Figura 2.

Figura 2 - Utilidade da Escola

Fonte: Do Autor, 2015

O entrevistado A8 relatou que a escola serve para *'aprender pra quando crescer arrumar um trabalho'*. Enquanto o entrevistado A5 também seguiu a mesma linha de raciocínio, dizendo que *'a escola serve pra fazer nosso futuro, ajudar no trabalho. Ela indicará o caminho certo que vou seguir'*. Dessa forma, "a lógica do saber e do prazer é substituída pela lógica da sobrevivência escolar e da concorrência social para empregos" (SILVA, 2008, p. 159). A relação com o saber passa a ser relacionada ao sucesso profissional, deixando de ser justificada pelo próprio processo de domínio perante os demais membros do ambiente social no qual o indivíduo se encontra.

No decorrer da entrevista os alunos foram questionados sobre um ideal de escola, aquela escola que seria uma *'escola dos sonhos'* para eles. De forma geral, os alunos relacionaram a escola ideal ao espaço físico e a organização da mesma. A grande maioria (80%) (Figura 3) gostaria de uma escola ampla, com ambiente térreo e outro ambiente superior, mais professores para auxiliá-los e menos alunos em sala de aula.

Figura 3 - Escola Ideal

Fonte: Do Autor, 2015

Podemos concluir, a partir disso, que os alunos identificam a importância do espaço físico na construção dos saberes. Um dos entrevistados (A7) relatou a importância do tempo no processo de construção do conhecimento, pois na escola ideal, de acordo com ele, *'as aulas seriam de uma hora cada. Porque 45 minutos é pouco. Tem coisas que o professor não consegue passar'*. Sendo assim, conclui-se que além de analisar-se, o indivíduo no processo de ensino e aprendizagem, consegue avaliar também a influência que o meio social exerce sobre ele. Dessa forma, é preciso não somente reavaliar a prática docente, mas sim reestruturar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Foi perceptível, no decorrer das entrevistas, a influência da relação afetiva entre professores e alunos na construção do saber, como relatou o entrevistado A6. Para ele a escola ideal *'seria bem grande, com vários laboratórios, com sala de arte. Não deveria ter 50 alunos na sala para o professor ter mais contato com os alunos. Deveria ter dois professores em sala pra poder ajudar melhor os alunos'*. A relatar que a sala deve ter poucos alunos, para que o professor tenha mais contato com os mesmos, podemos inferir que a postura do professor diante das relações estabelecidas em sala de aula influencia diretamente na relação que o aluno estabelecerá com a disciplina explorada. Conseqüentemente, o desejo do aluno em aprender determinado conteúdo dependerá também do desejo do professor em ensinar, pois "somente o desejo do professor justifica o fato dele estar ali; e, estando ali

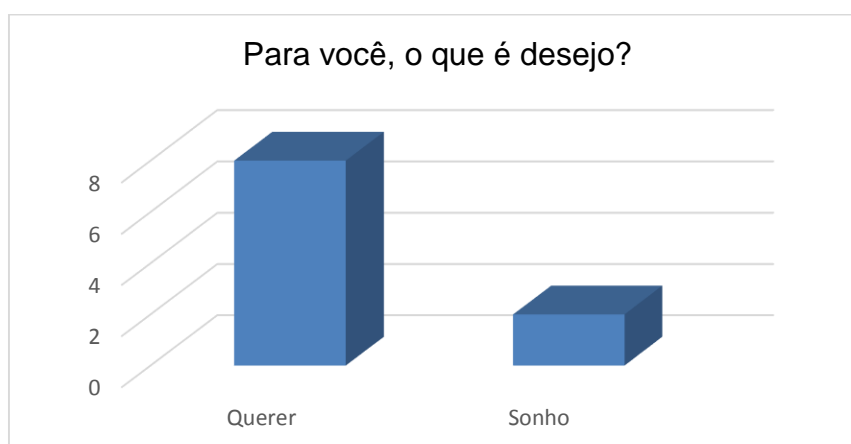
precisa renunciar a este desejo” (FONSECA, 2011, p. 280). É necessário, portanto, que o professor avalie, no decorrer do processo, suas relações afetivas com os alunos a fim de garantir o sucesso escolar dos mesmos, pois, “no campo das relações que se estabelecem entre professor e aluno é que se criam as condições para o aprendizado, sejam quais forem os objetos de desejo a serem trabalhados” (ALMEIDA, 1993, p. 40).

Quando questionados a respeito da utilidade que seus pais e/ou pessoas com as quais vivem atribuem a escola, emergiu a influência que o núcleo familiar exerce sobre o indivíduo. Como sabe-se, “a posição da criança frente ao saber, que o mundo escolar representa, se articula à forma como ela se encontra ligada a sua estrutura familiar” (KHALIL, 2011, p.42).

Inicialmente foram levados a refletir sobre sua visão a respeito da escola. Posteriormente foram questionados sobre a função que seus pais - de acordo com a visão deles - atribuem a escola. No decorrer de uma das entrevistas, quando questionado sobre sua visão da escola, o aluno A10 disse que *‘a função é ensinar as pessoas para que elas tenham um futuro melhor’*. Na sequência, quando questionado sobre a importância da escola para seus pais, esse mesmo aluno disse que seus pais *‘pensam que os filhos vão para escola para aprender. Eles querem que eu aprenda mais e tenha um bom futuro’*. Partindo dessa resposta podemos remeter ao papel da família no processo de construção dos saberes. Um trabalho realizado em comunhão entre família e escola facilita a construção do saber e conseqüentemente, o sucesso escolar do aluno.

Os alunos entrevistados, quando questionados sobre o que entendem por desejo, relacionaram o desejo ao ‘querer’. Em torno de 80% (Figura 4) dos entrevistados apresentaram respostas semelhantes, relacionando o desejo ao querer.

Figura 4 - O que é o Desejo?



Fonte: Do Autor, 2015

De acordo com Pezzini e Szymanski (2011, p.21), “desejo é o sentimento muito forte do querer. É querer tanto, a ponto de não medir esforços para conseguir o objeto desejado”. O entrevistado A10 relatou que *‘desejo é você querer muito alguma coisa’*. Do mesmo modo, quando questionado, o aluno A2 inferiu que *‘desejo é algo que você quer, mas você não tem’*. Como pode ser percebido, o desejo confunde-se com o querer. Para alguns, é um querer tão forte de algo que não se tem.

No decorrer da entrevista, os alunos foram questionados a respeito da disciplina e/ou conteúdo de sua preferência. Não pode ser percebido a preferência por uma disciplina específica, mas a importância que os alunos atribuem às diferentes formas que os professores utilizam para explorar o conteúdo. Os alunos apresentaram diferentes preferências, porém a importância dada a postura do professor diante do processo de ensino e aprendizagem foi a mesma. O entrevistado A1 relatou que tem preferência pela disciplina de Ciências, pois *‘o professor de ciências, por exemplo, passa uma coisa diferente cada dia. Ou ele passa no quadro, ou num pen drive na tv ou ele dita’*. Nesta fala, vemos que, quanto mais diversificada a forma de mediar determinado conhecimento, melhor é a relação estabelecida entre sujeito desejante (o aluno) e o conhecimento, ou seja, a postura do professor diante do processo de ensino estabelecerá a relação entre sujeito e o saber. Ainda, como reforçou o aluno A5, a comunicação é de extrema importância nas relações entre sujeito e objeto de desejo (o conhecimento), pois, de acordo com esse mesmo aluno, há uma preferência por *‘Matemática, História,*

Português e Ciências. Porque entendo melhor o que os professores falam. Eles são engraçados e se comunicam bem com a gente’. Além disso, a experimentação constitui-se de uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, já que, de acordo com o relato do entrevistado A10, ele gosta de *‘ciências, porque fazemos experimentos e aprendemos sobre a natureza*’.

Assim sendo, reforça-se mais uma vez a necessidade de se repensar o atual sistema educacional, oferecendo assim subsídios mínimos para estimular o desejo do aluno pelo conhecimento, pois “não adianta querer que os jovens mudem para agradar aos professores” (PEZZINI; SZYMANSKI, 2011, p. 23). Afinal, eles são um complexo de sentimentos e situações vivenciadas anteriormente.

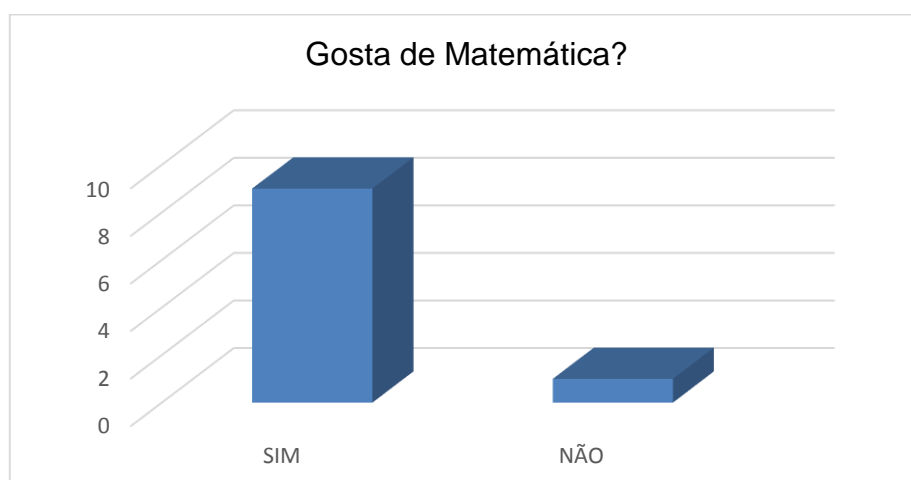
Durante as entrevistas pôde ser observado que a relação afetiva entre professores e alunos determina o desejo de o aluno aprender determinada disciplina. Por exemplo, o aluno A2 declarou preferir *‘a professora de matemática porque ela é muito querida. Ela é amorosa*’.

Da mesma forma, o aluno A5, no decorrer da entrevista declarou ter uma boa relação afetiva com os professores, afirmando assim que *‘sou brincalhão com os professores. A gente conversa e se dá bem. Gosto de todos*’.

Partindo desse princípio observa-se então que as relações afetivas influenciam diretamente a relação entre sujeito e objeto de desejo, pois os mesmos alunos que declararam sua relação afetuosa com os professores gostam da disciplina que esse professor leciona. Sendo assim,

o desejo, enquanto uma das dimensões estruturantes da subjetividade, se introduz, com sua cadeia de significantes, no campo das relações que se estabelecem entre professor e o aluno, sustentando, por seu dinamismo próprio, o circuito pulsional e marcando o que se pode denominar, do lado do aluno, desejo de saber, e do lado do professor, desejo do poder (ALMEIDA, 1993, p. 42).

Já no que diz respeito ao desejo em aprender Matemática as respostas foram muitas, mas a maioria (90%) declarou gostar da disciplina, conforme verificamos na Figura 5.

Figura 5 - Gosta de Matemática?

Fonte: Do Autor, 2015

Os motivos que os levam a gostar de Matemática são os mais diversos. Há alunos que gostam porque, como um deles (A2) salientou, *‘a gente pode usar ela no dia a dia. A Matemática pode ser útil por exemplo, se eu trabalhar numa empresa’*. Já em outros casos o desejo em aprender Matemática está relacionado aos pais, conforme evidenciado na fala do entrevistado A7, quando este declarou *‘gosto porque minha mãe falou que vamos usar matemática pra quase tudo na vida’*. Mais uma vez, pudemos perceber a influência dos pais nesse processo. Vê-se então que a maioria dos alunos enxerga a Matemática como ciência importante para o futuro, pois *‘é grave fracassar em Matemática porque quem fracassa não consegue um bom emprego’* (SILVA, 2008, p.157). Então, “não é a própria Matemática que é objeto do desejo, é o que ela pode trazer” (SILVA, 2008, p.157). Assim sendo, o aluno observa a disciplina como um degrau para alcançar algo melhor, ou seja, um futuro próspero.

O professor de Matemática precisa, portanto, justificar o conhecimento matemático por sua própria utilidade e não pelo que ela pode proporcionar. O papel do professor passa a ser então o de despertar a curiosidade, ou conhecimento, intelectual do seu aluno, pois, de acordo com Pezzini e Szymanski (2011, p. 28),

o professor precisa encontrar meios de manter a turma interessada nas atividades, através de conversas, atitudes firmes, estabelecimento de normas em conjunto com os alunos, dando-lhes atenção, enfim, mantendo a autoridade sem ser autoritário.

Faz-se necessário pensar no professor também enquanto ser desejante. Esse sujeito desejante (o professor) projeta em seus alunos muitas vezes o próprio desejo. Sabe-se que “somente o desejo do professor justifica o fato dele estar ali; e, estando ali precisa renunciar a este desejo” (FONSECA, 2011, p. 280). Em alguns momentos o professor precisa renunciar ao próprio desejo e assim enxergar o aluno como ser desejante, portador dos seus próprios instintos e conseqüentemente, dono dos próprios desejos. Não é necessário apenas uma mudança de pensamentos, mas também de postura diante do processo de ensino e aprendizagem.

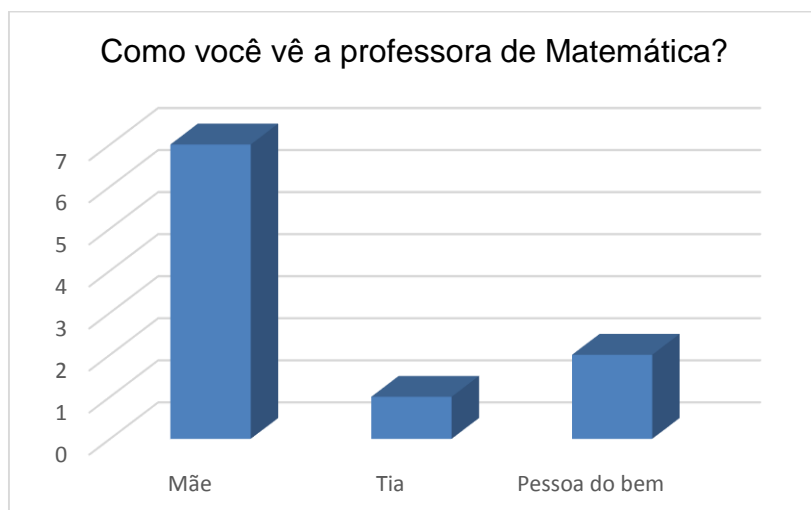
Como destacam Prediger, Berwanger e Mörs, (2013, p. 23),

o que estamos buscando é uma mudança na própria forma de apresentar o conhecimento matemático ou, mais profundamente, uma mudança na visão que passamos para os alunos acerca do saber matemático.

Estas mudanças estão relacionadas também à compreensão dos processos internos pelos quais o aluno e professor passam, para assim repensar a postura do professor de Matemática diante de seus alunos. Sendo assim, um dos processos a serem destacados é o processo de transferência. O processo de transferência é o processo no qual o aluno transfere ao professor o papel destinado antes aos pais. Logo, “a transferência se revela como uma forma de atualização do inconsciente” (KHALIL, 2011, p.53). Neste processo podem ser transferidos tanto sentimentos hostis como sentimentos que venham a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Então,

a transferência representa um papel decisivo na relação professor-aluno e alerta para o estabelecimento ou a aceitação na escola de uma transferência positiva do aluno sobre o mestre” (FILLOUX, 1997, p. 11).

No que diz respeito a Matemática, pode-se validar o processo de transferência. Isso ocorre pois a grande maioria dos entrevistados transfere ao professor alguma figura parental (80%)(Figura 6).

Figura 6 - Como você vê a professora de Matemática?

Fonte: Do Autor, 2015

Quando questionados sobre a sua relação com a professora de Matemática e como a veem, o aluno A7 declarou que *'A relação é boa, conversamos bastante. Ela cobra bastante. Eu vejo ela como uma outra mãe'*. Seguindo o mesmo pensamento, o aluno A2 disse que *'vejo ela como uma pessoa que pode me ajudar a crescer no futuro'*, ou seja, esse mesmo aluno atribuiu à professora o papel de auxílio antes destinado aos pais. Entretanto, o entrevistado A9 relacionou-a a uma outra figura parental, no momento em que declarou *'Eu gosto dela, mas as vezes ela é chata, pega um pouquinho pesado. Eu vejo ela como uma tia, as vezes legal, as vezes chata'*. Apesar deste último ter relacionado a professora a uma tia, percebemos ainda que houve uma transferência de uma figura parental para o professor.

Como sabe-se, o processo de transferência é individual e os pais determinam diretamente a relação estabelecida entre seus filhos e o conhecimento matemático, uma vez que o desejo do aluno pelo saber matemático dependerá também do lugar em que o professor é colocado por esse aluno. E esse lugar é, antes de tudo, o local antes destinado aos pais. O processo de transferência é reflexo de todo um processo interno do sujeito. Nesse processo estão relacionados o desejo do aluno, o processo de sublimação das pulsões sexuais e o desdobramento do Complexo de Édipo. O professor é então, o depositário de toda a estrutura psíquica que envolve o aluno, uma vez que o aluno depositará no professor toda a carga psíquica e afetiva que traz consigo das experiências vivenciadas anteriormente.

Durante a coleta de dados foi perceptível a influência da família em todo o processo de construção do conhecimento, em especial do conhecimento matemático. Os alunos expuseram ali tanto questões de cunho pessoal, como pensamentos herdados de figuras parentais. Dessa forma, conclui-se que as relações estabelecidas no âmbito familiar refletem no ambiente escolar. O desejo do aluno pelo conhecimento matemático dependerá, inicialmente, das relações entre sujeito e família. Estas relações são transferidas para a relação professor/aluno e que posteriormente acarretarão no sucesso do aluno no desenvolvimento dos saberes matemáticos.

Nos ambientes de aprendizagem em Matemática encontramos comumente situações que divergem do estímulo à curiosidade. Nosso corpo discente requer, devido ao advento da globalização, mais agilidade e diferentes formas de obtenção do conhecimento. O professor precisa quebrar diversos paradigmas com o intuito de reverter o quadro de desestímulo dos alunos. “Uma maneira prática de incentivar os alunos a buscarem conhecimento é o desenvolvimento da autonomia” (PEZZINI; SZYMANSKI, 2011, p. 23). O professor precisa, portanto, criar mecanismos que façam com que o aluno crie, no ambiente de aprendizagem matemática, responsabilidade diante do próprio processo de construção do conhecimento desse ramo da ciência.

Como principal inibidor do desejo do aluno pelo conhecimento Matemático podemos destacar o modelo tradicionalista de ensino. Nele o estudante é um mero espectador do processo de ensino e aprendizagem, “o aluno precisa sentir-se acolhido, respeitado, encorajado a fazer perguntas sobre o que não entendeu, pois, do contrário, levará consigo suas dúvidas” (PEZZINI; SZYMANSKI, 2011, p. 23).

Ainda de acordo com Pezzini e Szymansky (2011, p. 22),

os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender, e não os professores ‘despejarem’ sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhe dizem respeito.

Neste sentido, o professor de Matemática tem uma diversidade de fonte de tendências de ensino a serem utilizadas para estimular o desejo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Temos, por exemplo, na Educação Matemática: a Resolução de Problemas, a Investigação Matemática,

a Etnomatemática, os Jogos Matemáticos, as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Modelagem Matemática (que é tida como uma nova concepção do próprio processo de ensino e aprendizagem de Matemática), dentre outras. Todas elas podem colaborar no despertar do desejo do aluno, uma vez que possibilitam a criação de significados para o conhecimento matemático.

Apropriando-se de metodologias diferenciadas no processo de construção do saber Matemático o professor estará estimulando o aluno na busca pelo conhecimento, pois,

é gerando ações e vivenciando-as com os alunos através de temas estimulantes e buscando sempre o sentido daquilo que se faz, criando atitudes, valores e normas, que o professor terá condições para uma situação geradora de autonomia e segurança, não só para os estudos, mas também para a vida (PEZZINI; SZYMANSKI, 2011, p. 23).

Dessa forma, o desejo, enquanto manifestação de um estado psíquico do sujeito influencia diretamente a relação entre sujeito e Matemática. O desejo do aluno é despertado a partir de inúmeros fatores, dentre eles podemos destacar as relações estabelecidas entre sujeito desejante e professor de Matemática.

Apropriando-se dos sentimentos estabelecidos no ambiente familiar e reavaliando a própria postura enquanto docente, o professor de Matemática pode influenciar diretamente o desejo de seu aluno pelo conhecimento matemático. Conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem de Matemática será beneficiado por estas relações e o sucesso escolar do aluno sofrerá forte influência. Portanto, as relações estabelecidas no âmbito familiar e escolar são fundamentais para o sucesso escolar do educandário na disciplina de Matemática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos ambientes de ensino e aprendizagem encontramos diversos tipos de sujeito. Dentre eles há aqueles que possuem alto desempenho escolar, aqueles que possuem desempenho escolar moderado e aqueles que não veem a escola como objetivo em suas vidas. Podemos verificar, nos casos de aversão ao ambiente escolar, que,

o sintoma produzido pela criança é o sinal de um mal-estar mais profundo, relacionado a um conflito inconsciente, totalmente desconhecido para o próprio sujeito (KHALIL, 2011, p.39).

Pertencente ao ambiente escolar, temos a sala de aula de Matemática, a qual foi o principal alvo de nossa pesquisa. Muitos até reconhecem a importância da Matemática. Entretanto, assumem ao mesmo tempo sua dificuldade em compreender os conteúdos matemáticos. Como destacam Prediger, Berwanger e Mors (2013, p. 23),

a Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área do conhecimento importante; de outro, a insatisfação dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem.

Ao aproximar a psicanálise da educação buscou-se compreender os processos internos pelos quais o sujeito passa para assim valorizar o processo individual de construção do conhecimento. O objetivo da pesquisa foi compreender como o desejo, enquanto manifestação de um estado mental do aluno e resultado da influência de pais e professores, pode contribuir para a construção do conhecimento matemático. Assim, foi possível verificar que o desejo do aluno influencia fortemente o processo de ensino e aprendizagem, especialmente a construção dos saberes matemáticos.

O desejo, envolvendo assim todos os processos internos pelo qual o sujeito passa enquanto ser desejante, age de forma inconsciente no sujeito, o qual sofre influência direta do ambiente social no qual está inserido. Sendo assim, as relações estabelecidas entre sujeito e família e, posteriormente entre sujeito e professor influenciam na relação estabelecida entre sujeito e conhecimento, especificamente o conhecimento matemático.

Apoiando-nos no decurso teórico deste trabalho e inferindo a esse respeito, acreditamos que a gênese dos referidos problemas encontra-se no desejo dos alunos em ‘dizer’ algo – mas por não saberem como – esbarram na ‘incapacidade’ do professor de decodificar as ações dos mesmos.

Reforça-se então a importância da Psicanálise na educação. Ao conhecer os processos internos pelo qual o sujeito passa e reconhecê-lo enquanto sujeito passível de sensações e opiniões, o professor pode voltar sua prática ao estímulo do desejo pelo conhecimento e assim, fazer o sujeito reconhecer-se enquanto indivíduo da sociedade a qual pertence, auto afirmando-se diante dessa mesma sociedade.

O desejo é, portanto, o que rege a conduta humana. O ser humano está em constante desejo. Quando incitado, o desejo pelo conhecimento, ou quando este existe espontaneamente no sujeito, são desenvolvidos no sujeito sentimentos de domínio perante a sociedade na qual está inserido, justificando-se assim o fato de muitos alunos, no decorrer da pesquisa, relacionarem a escola ao sucesso profissional. A Matemática escolar passou a ser vista como um degrau de ascensão financeira ou reconhecimento enquanto sujeito social. Dessa forma, o que está explícito é o desejo pelos benefícios gerados pelo conhecimento matemático e não o desejo pela exploração do saber matemático.

Durante a pesquisa percebemos a importância do processo de transferência para o bom desenvolvimento do processo de construção do conhecimento matemático. Os entrevistados não mostraram aversão a disciplina, pois de algum modo transferiram à professora alguma figura parental que lhe gera sentimentos afetuosos. Dessa forma “a posição da criança frente ao saber, que o mundo escolar representa, se articula à forma como ela se encontra ligada a sua estrutura familiar” (KHALIL, 2011, p. 42) e, conseqüentemente ligada ao afeto do professor.

As relações estabelecidas no ambiente familiar na fase pré-escolar determinarão diretamente as relações posteriores estabelecidas entre sujeito e o conhecimento. O desejo do sujeito pelo conhecimento matemático é reflexo de inúmeras estruturas psíquicas que estão interligadas. Estas estruturas influenciarão diretamente a visão do aluno a respeito do professor de

matemática, bem como determinarão os sentimentos hostis ou afetuosos estabelecidos entre sujeito e objeto de desejo, que no caso é a Matemática.

Apesar de implícita no discurso dos entrevistados, a relação estabelecida entre família e escola não pode ser claramente observada, uma vez que a pesquisa voltou-se para a visão que o próprio aluno tem da relação estabelecida entre família e escola. Também ficou claro que, na amostra utilizada, a totalidade dos indivíduos entrevistados, por um motivo ou outro, gosta de frequentar o ambiente escolar.

Os entrevistados deixaram claro seu bom relacionamento com a Matemática, desestruturando assim um dos perfis a serem observados: aqueles alunos que não veem a escola e a Matemática como objetivo em suas vidas, além disso, mostraram que, mesmo com objetivos distintos, possuem desejo pelo conhecimento matemático ou pelos benefícios que a Matemática pode proporcionar.

No decorrer das entrevistas foi perceptível que o desejo pelo conhecimento é resultado, dentre outras coisas, do processo de transferência pelo qual o aluno passa. O professor de Matemática, enquanto mediador do conhecimento matemático e por vezes revestido pelo próprio aluno de suas figuras parentais, influencia diretamente na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o desejo do aluno pelo conhecimento matemático é fruto de experiências vividas no âmbito familiar e que, posteriormente são projetadas na escola, especificamente no ambiente de aprendizagem de Matemática. O desejo, apesar de ser a manifestação de um estado mental do aluno, é influenciado diretamente pelos pais desse aluno e pela postura do professor diante do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, bem como pela forma como o conteúdo matemático é explorado e vivenciado nos ambientes de ensino e aprendizagem de Matemática.

Enfim, em relação à nossa pergunta inicial 'como o desejo, enquanto manifestação de um estado mental do aluno e resultado da influência de pais e professores, pode contribuir para a construção do conhecimento matemático?', podemos concluir, mesmo que parcialmente, que o desejo contribui de forma significativa para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, uma vez que faz com que esse sujeito desejante (o aluno) busque sanar sua 'fome pelo conhecimento matemático'.

E para encerrar este trabalho (e não os estudos), pretendemos continuar nossa pesquisa e analisar como o desejo pelo conhecimento matemático é, historicamente, renegado por alunos com idades superiores à amostra selecionada. Também é de extrema importância avaliar a formação docente e como esta influencia o desejo do aluno pelo conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leila Cunha de; GONTIJO, Cleyton Hércules. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/3508/2293>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na reação ensinar-aprender. **Temas em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 31-44, 1993. Disponível em: <<http://twingo.ucb.br/jspui/bitstream/123456789/47/1/O%20Lugar%20da%20Afetividade%20e%20do%20Desejo%20Na%20Relacao%20E%20nsinar-Aprender.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. In: ARAUJO, J. de L; BORBA, M. de C. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 99-112.

CAÇA, A. Direção: Thomas Vinterberg. Produção: Morten Kaufmann, Sisse Graum Jørgensen, Thomas Vinterberg. Local: Zentropa, Dinamarca, 106 min, 2012.

CASADORE, Marcos Mariani; HASHIMOTO, Francisco. Algumas considerações acerca dos problemas escolares atuais a partir da compreensão da Psicologia Escolar. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, SP, v. 11, n. 2, p. 72-80, 2012. Disponível em: <<http://www2new.assis.unesp.br/index.php/revista/article/viewFile/202/300>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DOS SANTOS, Jácia Soares. **A TRANSFERÊNCIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO: QUANDO FENÔMENOS SUBJETIVOS INTERFEREM NA RELAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FERRARI, Juliana Spinelli. Complexo de Édipo. **Brasil Escola**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/psicologia/complexo-edipo.htm>>. Acesso em: 20 out. 2015.

FILLOUX, Jean-Claude. Psicanálise e educação, pontos de referência. **Estilos da clínica** [online]. v. 2, n. 2, p. 8-17, 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v2n2/02.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FONSECA, Laerte. Uma autópsia nas origens dos problemas de aprendizagem matemática sob as lentes da transferência em Freud. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 273-282, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/08.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos (II) e Sobre os Sonhos**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969c.

- FREUD, Sigmund. **Além do Princípio do Prazer, Psicologia de Grupo e Outros Trabalhos**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969a.
- FREUD, Sigmund. **Um Caso de Histeria, três Ensaios sobre Sexualidade e outros trabalhos**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969b.
- GUIZELINI, Alessandra et al. O “Gostar de Matemática”: em busca de uma interpretação psicanalítica. **Boletim de Educação Matemática**, v. 18, n. 23, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291223444002>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- KHALIL, Denise Nunes Alves. **Interface Educação/ Psicanálise: Considerações sobre a motivação e o fracasso escolar**. 2011. 71p. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**. São Paulo: Scipione, 2001.
- LACAN, Jacques. **O seminário: A transferência**. Trad. Sob direção de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- LACAN, Jacques. **O seminário: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Trad. Sob direção de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- LORENZATO, Sergio. **Para Aprender Matemática**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. Campinas, 2006.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Édipo em Freud: O Movimento de uma Teoria. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 2, p. 219-227, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a08.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Característica, Usos e Possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.
- PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. O Professor de Matemática e sua Formação: a busca da Identidade Profissional. In: NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **A Formação do Professor que Ensina Matemática**. São Paulo: Autêntica; 2006. p. 89 - 112.
- PREDIGER, Juliane; BERWANGER, Luana; MÖRS, Marlete Finke. Relação entre aluno e matemática: Reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina. **Destaques Acadêmicos**, v. 1, n. 4, 2013. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/489/346>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

RAASCH, Leida. **A motivação do aluno para a aprendizagem**. Nova Venécia: Faculdade Capixaba de Nova Venécia. 1999. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

REIS, Ayrton Rodrigues.; SOUZA, Orion Penna e. **Onde se esconde o Desejo de Aprender do Aluno?**, 2009. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/lec/01_01.Ayrton Orion. L%.htm](http://www.ufsm.br/lec/01_01.Ayrton%20Orion.L%.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SANTOS, Luana Rocha; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, p. 122-134, 2014. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SANTOS, Vinício de Macedo. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 28, n. 74, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a03.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

SANTOS, Jácia Soares; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A transferência no processo pedagógico. **Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, 2010. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a30n8.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 40, p. 143, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SILVA, Carla Sofia Rocha da. A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino. **Ciências e Cognição/Science and Cognition**, v. 8, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec_vol_8_m32696.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 150-161, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/13.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica ; PEZZINI, Clenilda Cazarin. **O novo desafio dos educadores: como enfrentar a falta do desejo de aprender** Disponível em < <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/18%20Clenilda%20Cazarin.pdf>> Acesso em 23 Set. 2015.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; ROSA, Andrineia Cordova da. O desejo do aluno no processo de ensino aprendizagem. IN: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01-15.

TAVARES, Hermano. **Jogo patológico e suas relações com o espectro impulsivo-compulsivo**. 2000. 184 f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

APÊNDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Você gosta de vir à escola?
2. Para você, qual a função/utilidade da escola?
3. Qual a escola ideal para você?
4. Como seus pais veem a escola?
5. O que você entende por desejo?
6. Qual disciplina/conteúdo você sente mais vontade de aprender? Por quê?
7. Qual motivo leva você a não gostar ou não preferir as outras disciplinas/conteúdos?
8. Como é a sua relação com os professores? Tem professor preferido? Por quê?
9. Você gosta de matemática? Por quê?
10. Qual a sua relação com a matemática?
11. E com o professor de matemática? Como você o vê?