

## PROFESSORAS POLIVALENTES E O ENSINO DE MATEMÁTICA: OLHAR SEMIÓTICO, PSICANALITICAMENTE ORIENTADO, DA PSICOGÊNESE DA *BURRICE*.

*José Passos Lopes*  
Universidade Paulista  
[jspl@uol.com.br](mailto:jspl@uol.com.br)

*Anderson Aparecido da Silva*  
LAPAPIEF  
[ander992001@yahoo.com.br](mailto:ander992001@yahoo.com.br)

*Willian Monteiro dos Santos*  
LAPAPIEF  
[williantbs@hotmail.com](mailto:williantbs@hotmail.com)

*Claudeci Tavares Mello Valente*  
LAPAPIEF  
[claudecitavares@hotmail.com](mailto:claudecitavares@hotmail.com)

### **Resumo:**

Objetiva-se com o presente trabalho lançar um olhar semiótico, psicanaliticamente orientado, sobre pesquisa efetuada por quatro alunos de pedagogia, cuja iniciação científica buscava auxiliar na construção do pensamento matemático de seus participantes e que resultou em seus Trabalhos de Curso (TCC). Assistiram a duas aulas de matemática de dez professoras polivalentes e colheram dados para serem analisados. Os dados colhidos, nesta pesquisa exploratória, resultaram na verificação de comportamentos categorizados como descritivo, evasivo e ambivalente conforme suas habilidades ou dificuldades em lidar com as tensões ou satisfação narcisistas ao ministrar os conteúdos matemáticos.

Palavras chaves: Educação matemática; Narcisismo; Semiótica-psicanalítica.

### **1. Introdução**

Esta pesquisa procura entender o grande mal estar que subjaz ao ensino de matemática. Na mídia, repercute resultados de diversas pesquisas que demonstram a precariedade dos conhecimentos matemáticos dos alunos dos ensinos fundamental e médio. Professoras polivalentes necessitam ensinar a disciplina, mas pesquisas demonstram que muitas delas não detêm o conhecimento mínimo necessário para se desobrigarem de sua tarefa de ensino. Silva, R. e Souza (2008) reafirmam essa visão anotando a escassez de conhecimentos matemáticos na trajetória escolar dos alunos. Cazorla e Santana (2005) assinalam uma percentagem de apenas 29,4% de professores

com bom relacionamento com a matemática. Utsumi e Lima (2006) detectaram que alunas de um curso de Pedagogia/Normal Superior tinham muita dificuldade com a disciplina. Cunha e Costa (2008) apontam que alunos de Pedagogia concluem seus cursos de formação desconhecendo os conteúdos matemáticos que deveriam trabalhar. Biajone (2007) afirma não ser rara a justificativa de alunas de Pedagogia que optaram pelo curso por ter menos matemática. Becker (2012, p. 150) expõe depoimento de um professor, cuja pesquisa mostra: “30% das alunas, pelo menos, tinham optado pelo curso de magistério não porque quisessem ser professoras, mas porque era o curso que tinha menos matemática”.

A cada divulgação de índices de desempenho matemático os resultados continuam desanimadores. Um aluno da rede pública termina o ensino médio com conhecimento de 265,38 pontos em matemática na escala Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que vai de 0 a 500 (YAMAMOTO, 2012). “O desempenho em matemática dos alunos que se formam nas escolas municipais de São Paulo sofreu ano passado a terceira piora seguida na avaliação da própria rede”. Dessa forma, o estudante da 9ª série possui conhecimento equivalente ao que se espera para um da quinta série. Houve recuo de nove pontos desde 2009, chegando a 228 numa escala de 500 (TAKAHASHI, 2013). Ou seja, a situação é gravíssima.

Num curso de Pedagogia, verifiquei, ao ministrar uma disciplina de avaliação qualitativa e quantitativa, ansiedade e medo na maioria das alunas quando foi revisto o conteúdo básico de estatística. Fiz levantamento de uma questão de média ponderada aplicada em uma prova. A seguinte tabela apresenta o resultado da correção da questão:

Tabela 1 – Erros e acertos de questão de média ponderada: curso pedagogia

	<i>Questão errada</i>	<i>Ausência de respostas</i>	<i>Questão certa</i>	<i>Total de alunos</i>
<i>Noturno</i>	21	18	31	70
<i>Matutino</i>	06	09	24	39
<i>Total parcial</i>	27	27	55	109
<i>Porcentagem</i>	24,77%	24,77%	50,45%	100%

Era uma questão trabalhada em sala de aula e pode-se verificar que 24,77% das alunas erraram a questão e outras 24,77% deixaram-na em branco. Como essas alunas que não conseguiram resolver uma simples questão de média ponderada, com três operações básicas de matemática, iriam ensinar a disciplina ao se formarem? Detalhe importante: eram alunas dos períodos finais do curso – 5º e 6º períodos.

Qual o comportamento dessas pedagogas em sala de aula? Como ensinarão matemática? Como ensinar aquilo que não se sabe? Não saber envolve um problema psíquico: como conviver com a tensão narcisista do não saber? Imagine-se: a aluna formada em pedagogia, trabalhando, tem conteúdos de matemática para ensinar – agora não pode mais enganar-se. O que fazer se não sabe o conteúdo?

Esta pesquisa tematiza o ensino de matemática e o comportamento de professoras que a ensinam. Questiona-se a psicogênese da *burrice* e trabalha-se com a hipótese de que os dados colhidos pelos alunos de Iniciação Científica apontam traços de narcisismo que podem ser capturados nos discursos dessas docentes e procura-se desdobrar um novo panorama, psicológico, para se tentar compreender o funcionamento psíquico de professoras que ensinam matemática, perante suas vivências ante o narcisismo.

A palavra matemática causa um mal estar generalizado, principalmente no meio estudantil. Becker (2002, p. 46) argumenta: “Por que um ser humano chamado aluno sente tamanha aversão, raiva, ódio, mal estar, desconforto, sensação de vazio, de ausência de significado, reação de fuga, frente às matemáticas?”. Pondera que “esses sentimentos não podem ser naturais. Foram, certamente, aprendidos. Isso é produzido socialmente”.

Objetiva-se mostrar, mediante um olhar semiótico psicanaliticamente orientado, como quatro professoras exprimem em seus comportamentos/discursos traços de narcisismo que podem ser expressões de sentimentos relativos às dificuldades ou não com os conteúdos de matemática e podem explicar uma possível psicogênese da *burrice*.

## **2. Material e método**

Esta pesquisa, exploratória, numa primeira fase foi pesquisa bibliográfica buscando referencial para se compreender a origem das representações sociais da *burrice* no ensino da matemática. Numa segunda fase, analisa as pesquisas de quatro alunos de pedagogia, cujas iniciações científicas objetivavam auxiliar a construção de seus pensamentos matemáticos, pois futuros pedagogos, não sabiam como ensinariam a disciplina. Assistiram a duas aulas de matemática em escolas municipais para coleta de dados. O referencial teórico para construção e análise da observação das aulas foi “abalizado em adaptações das categorias de processos reflexivos propostas por Marcolino e Mizukami (2008): narração descritiva, observação reflexiva e reflexão dialógica, baseadas no diário reflexivo – narrativas sobre a prática”. Foram utilizados também “os Sistemas de Comunicação Não

Verbal, estudados por Lemos (2006), apoiados por pesquisa bibliográfica para compor o olhar semiótico da observação” das aulas (SILVA, A. 2012, p. 14).

Na coleta de dados, solicitou-se que as professoras das escolas municipais preenchessem um questionário socioeconômico e seguissem a instrução da frase indutora: *Criar um desenho com o tema: EU E UMA AULA DE MATEMÁTICA*. Cada folha estava numerada com um código de controle. Depois, pediu-se que na folha com nove imagens indutoras, sobre educação matemática, deveriam observar as figuras e escrever três palavras nas linhas sob cada uma. Finalmente, uma folha para dissertação com o tema: *Minha história com a matemática*.

Na terceira fase, efetua análise semiótico-psicanalítica dos dados colhidos pelos alunos de Iniciação Científica e seus Trabalhos de Curso (TC). O referencial teórico psicanalítico se fundamentará, especificamente, embora não somente, no estudo que Bleichmar (1987) fez do narcisismo como enunciação e gramática do inconsciente. Os procedimentos teórico-metodológicos da semiótica-psicanalítica apoiam-se no que Lopes (2011) vem estruturando em sua pesquisa.

### 3. Olhar semiótico psicanaliticamente orientado

Para a análise dos dados, serão estudados, primeiramente, os desenhos de três professoras. O olhar semiótico busca, utilizando instrumental da Semiótica não verbal, perceber o que as professoras procuraram expressar em seus desenhos e fazer, depois, uma análise com orientação psicanalítica.

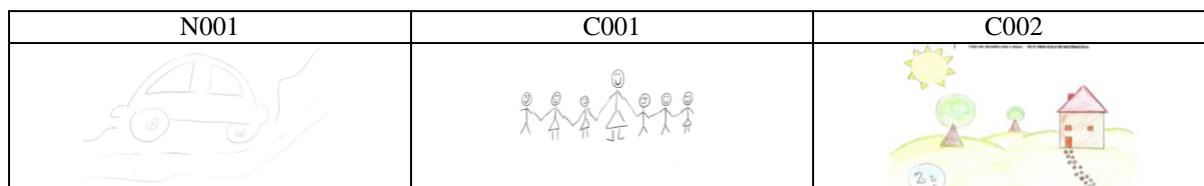


Figura 01 – Desenhos de três professoras polivalentes. Fonte: arquivo do autor

O desenho da professora N001 representa um fusca acabando de descer uma ladeira. A frase indutora do desenho era: *Eu e uma aula de matemática*. Estranha-se o desenho para representar a frase. Freud alertava para símbolos desgarrados de seu contexto. Mas como se verá nos dados da professora, o carro ladeira abaixo faz sentido.

A professora C001 desenhou uma mulher de mãos dadas com três meninos e três meninas. A representação da professora C002, mais elaborada: uma paisagem com figuras

geométricas que ela coloriu. Usou régua e objetos redondos para desenhar copa de árvore, sol e lago. Há patos num lago representados com três números dois: um deles maior, a pata, e seus dois patinhos, em tamanho menor. É um desenho alegre. Assim como o da professora C001, pois nas figuras palitos desenhadas, todos estão sorridentes. Importante observar que somente a figura adulta tem pés, enquanto as crianças não os têm.

A análise semiótica, baseada em Lopes (2011), possibilita estudar a figura em sua gestualidade e espaço. A proxêmica estuda como se estrutura o espaço humano. A professora C001 demonstra com a figura adulta desenhada uma professora numa relação de proximidade com seus alunos, embora pressuponha uma escolha: apenas seis crianças.

Os movimentos corporais são estudados pela cinésica, e a paracinésica pesquisa os qualificadores dos movimentos: *intensidade* – tensão muscular, e o *raio/escala* – extensão dos movimentos. Não se evidencia, no desenho, nenhuma tensão muscular, todos se mostram descontraídos, em suas expressões posturais. O raio/escala dos gestos é amplo: mãos dadas sem tensionamento. Interessante que ao desenhar seus pés, do ponto de vista da perspectiva, a professora avança em relação às crianças: fica em primeiro plano. Conota relação de poder e provável condição de conhecimento já estabelecido, enquanto as crianças, com seu apoio (mãos dadas) irão estabelecer os seus.

Os rostos podem ser analisados a partir de três funções: *individuante*, distinguindo e caracterizando o de cada pessoa; *socializante*, pois mostra seu papel social e *relacional* ou *comunicante*, ao demonstrar a comunicação interpessoal. Embora o desenho tenha sido efetivado com a técnica do palito, a sua expressividade torna-se evidente: a linha curva ascendente para desenhar as bocas dá aos rostos uma expressão sorridente. Os rostos do desenho não cumprem a função individuante, pois todos são iguais em razão da técnica de pontos para os olhos e linha curva para a boca, mas cumprem sua função comunicante ou relacional, tendo em vista que demonstram uma comunicação interpessoal de proximidade.

Para analisar as escritas das imagens indutoras foi feito um “recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.” (OLIVEIRA et al. 2003, p. 4). Foi possível verificar associações a partir da seguinte classificação: 1) *Associações descritivas*: referem-se diretamente à imagem. A professora descreve o que vê. 2) *Associações não referenciais*: são as associações livres, propriamente dita; não têm “quase” nenhuma referência com a imagem. 3) *Associações referenciais indiretas*: a referência à imagem é indireta; refere-se ao contexto da imagem.

Tabela 2 – Tipos de associações

Tipo da associação	Quantidades			Percentual		
	N001	C001	C002	N001	C001	C002
Associações não referenciais	12	01	13	44,5%	3,7%	48,1%
Associações descritivas	02	24	11	7,4%	88,9%	40,8%
Associações referenciais indiretas	13	02	03	48,1%	7,4%	11,1%
Totais	27	27	27	100%	100%	100%

Analisando as reações das três professoras às imagens para a associação livre, detectou-se que a professora N001 fez apenas duas associações descritivas, sendo que 12 são associações não referenciais e 13 associações referenciais diretas, sugerindo que ela se afasta do princípio de realidade. Isto corrobora seu desenho, um carro descendo a ladeira. A professora C001, ao contrário, parece ater-se ao princípio de realidade, pois faz 24 associações descritivas, apenas uma não referencial e duas associações referenciais indiretas. A professora C002 parece fazer um contraponto às duas: fez 11 associações descritivas, 13 associações não referenciais e apenas três associações referenciais indiretas.

Emblemática, a figura 02 foi entendida pela professora N001 como *lógica*, *questionamento* e *dupla*, sendo apenas a palavra dupla uma das duas associações descritivas que efetuou. Parece ter lido a figura como uma dupla de burros, que logicamente, erra uma conta de somar simples.



Figura 02 – Fonte:

<http://www.vitor79.blogspot.com/>



Figura 03 – Fonte:

<http://imaticando.blogspot.com.br/2011/02/matematica-e-uma-tortura.html>

Ela parece não ver o que as figuras descrevem: a figura 03 é vista por ela como: *humor*, *piada*, *blasfêmia*, sugerindo fuga da realidade. A professora C001, descreve a mesma figura: *medo*, *castigo*, *matemática*; a C002 vê: *antigo*, *reformas*, *mudança*. Enquanto a C001 descreve a figura de um coração formado por números e a abreviatura *math* (matemática em inglês) como *coração*, *matemática* e *amor*, a N001 vê *confusão*, *amplitude* e *sobreposição*, esta última é a segunda palavra associada como descritiva.

#### 4. Discussão

Trabalha-se na semiótica psicanalítica com o cruzamento de significantes. O olhar semiótico acima *expõe* os significantes que os desenhos explicitam. A releitura lacaniana de Freud mostra que se vê o mundo pela janela dos próprios fantasmas. Desenhos, textos, palavras informam os fantasmas de cada um. A psicanálise, diz Cabas (1982), assinala que o fantasma representa um discurso que realiza, do ponto de vista imaginário, algo que se incorpora ao campo do simbólico. Os significantes deslocam-se, deslizam (metonímia), no discurso e ao se cruzarem com outros, possibilitam o aparecimento da condensação (metáfora), permitindo rastrear o discurso do sujeito. Torna possível a construção de pontos relacionais, emersos do discurso, que se condensam, produzindo um novo sentido.

Para auxiliar na compreensão dos dados, torna-se necessário compreender dois conceitos freudianos: o princípio de prazer e o princípio de realidade. Os dois, assinala Freud (1920), regem o funcionamento da mente. No primeiro, a atividade psíquica objetiva evitar o desprazer e proporcionar o prazer, buscando uma gratificação imediata e fugindo da dor. Ante a dor, alguns procuram fugir da realidade, por achá-la insuportável. O princípio de realidade emparelha-se com o do prazer, tendo a capacidade de modificá-lo, na medida em que é um agente regulador em razão das condições que o mundo exterior, a realidade, impõe ao sujeito: procura o prazer a partir da realidade. As gratificações são adiadas e se busca desenvolver a capacidade de tolerar as frustrações e não agir de maneira impulsiva buscando o prazer a qualquer preço.

Analisando os dados, pode-se perceber que tanto as imagens quanto as palavras das associações livres parecem exprimir determinado comportamento. Diante de uma figura complexa (uma conta de divisão feita com inúmeras letras  $x$  e apenas alguns números) a professora C001 faz uma associação não referencial – a única: *mistério*, porém as outras duas são descritivas: *contas*, *divisão*. A C002 efetiva somente associações não referenciais: *tentativa*, *enigma*, *desafiador*. A N001 associa com *romano*, *horário*, *resolução*, o que parece implicar uma evasão, fuga do princípio de realidade: usa apenas duas associações descritivas, não enxerga a figura, apenas associa de maneira não referencial ou indiretamente, sugerindo que vê as figuras pela janela de seus fantasmas, o que, juntamente com outros significantes, parece poder situá-la na categoria de *evasiva*. A professora C001 vê as figuras e usa palavras que as narram (24 das 27 associações), mostrando adequar-se ao princípio de realidade, podendo ser posicionada na categoria de *descritiva*. A C002 coloca-se numa posição ambígua: 11 associações descritivas, 13 associações não referenciais, o que possibilita situá-la numa categoria de *ambivalente*.

As dissertações que escreveram e os relatos dos alunos que assistiram a suas aulas parecem confirmar essas categorizações. A professora C001 começa seu texto dizendo que “A Matemática sempre me deu segurança. A resposta era aquela e eu só precisava aceitar. E eu aceitava”. A sentença demonstra a busca de objetividade, características próprias de pessoas com tendência para as ciências exatas. Mostra não ver a matemática como algo a ser construído, adepta do platonismo em que os entes matemáticos são puras idealidades: estão lá, é necessário apenas descobri-los, evidentemente para os talentosos. Diz que passou pelo ensino fundamental com tranquilidade e decidiu ser professora. Porém “no magistério me decepcionei com as aulas de Matemática. Quando questionava por não estar aprendendo a mesma coisa que os colegas dos outros cursos, me respondiam que eu não precisaria pois seria ‘apenas’ professora”. Relata que insatisfeita decidiu cursar a faculdade de Matemática e se decepcionou de novo: “Muita teoria e pouca prática”.

O seu desenho condiz com sua escrita. Está no comando da situação. A matemática sempre lhe deu segurança e não teve nenhum problema em cursar a faculdade de matemática. Escreve, depois: “Entre na sala de aula com a cara e a coragem e durante muito tempo repeti o que tinha visto nas escolas que frequentei”. Há quatro anos trabalhou na Equipe Inter da SEDUC – Santos “e comecei a pesquisar algumas coisas. Hoje trabalho de forma que meus alunos construam seu conhecimento e já consigo ver uma pequena luz no fim do túnel”. No seu desenho, a professora leva os alunos pelas mãos, o que contradiz o que disserta. Construir conhecimento não é conduzir alunos, mas fazer a mediação do mesmo. Além do mais, sua escrita contradiz sua aula: ela pergunta para um aluno, indeciso diante de uma questão, se ele desistia de responder à questão. Isto, obviamente, não é construção de conhecimento. Mas seu perfil corrobora a categorização de *descritiva*, pés no chão, conforme seu desenho, objetiva, atenta ao princípio de realidade. Demonstra na sua prática, no seu desenho, que a matemática é para poucos: desenhou uma professora conduzindo apenas seis alunos, provavelmente os talentosos.

Nunes (2012, p. 40) constatou sua segurança no ensino da matemática. “[...] cheguei de surpresa a professora não sabia que eu iria assistir à aula”. A sua recepção, foi favorável: “[...] me atendeu muito sorridente, me cumprimentou, pediu para que eu sentasse na última cadeira da sala”. Fazia a correção de contas de subtrair.

A professora C002 escreve na sua história com a matemática. “Durante meus anos de estudo no ensino fundamental, sempre tive dificuldade com a matemática, disciplina esta assustadora para os alunos”. Mas “no período da 7ª série conheci uma pessoa que

transformou a minha visão matemática. Percebi que era capaz”. A sua escrita parece tecer o discurso da ambivalência: um início de dificuldade, depois alguém que a faz se sentir capaz. “Anos de tentativas frustradas [sic] consegui superar os medos, passei a enxergar a matemática como uma disciplina desafiadora”.

A ambivalência caracteriza-se por uma clivagem no ego. Há uma parte que se vê de forma idealizada e a oposta com sentimentos de inferioridade. A professora C002 no seu desenho para representar *Eu e uma aula de matemática*, abstrai. O eu não está representado. Desenha uma paisagem. O desenho geométrico é o suporte. Como anota Lopes (2011, p. 8), há a submersão do EU-professora. “Os desenhos abstratos parecem sugerir isso. Parece tratar-se de mecanismos de defesa. As dificuldades docentes necessitam ser afastadas do consciente, utiliza-se, então, o mecanismo defensivo da *intelectualização*”. O conflito é transformado numa linguagem discursiva para que se possa dominá-lo. Cria-se a abstração do pensamento com o objetivo de não reconhecer o afeto desagradável. “Os problemas são racionalizados. Como pontua Anna Freud, a finalidade da intelectualização é vincular os processos pulsionais «aos conteúdos ideacionais, tornando assim os primeiros acessíveis à consciência e passíveis de controle»”.

Valente (2012, p. 50) anota que, ao presenciar a aula da professora C002, assistiu-a “tentando fazer seus alunos compreenderem o Sistema de Numeração Decimal” e também “presenciei a dificuldade dos alunos e a dificuldade que a professora tinha para desenvolver seu objetivo, que era a compreensão do conteúdo daquela aula”. A autora percebeu a insegurança da professora em lidar com o valor posicional do número. A matéria foi dada de forma rápida: “Ela iniciou a aula desenhando 10 pirulitos na lousa e com esse material ela fez a representação do decimal e da unidade. Porém uma explicação rápida e em seguida passou para os exercícios na lousa” (VALENTE, 2012, p. 51).

A professora N001, cujos dados possibilitou uma categorização de *evasiva*, teve um comportamento que permite solidificar essa categorização. Nunes (2012, p. 44) conta: “Bem a segunda aula que fui assistir, foi uma aula marcada, alias marcada e remarcada”. Foi apresentada à professora numa quinta-feira e tinha a intenção de assistir a sua aula, mas ela disse que não daria a disciplina naquele dia, questionada se poderia voltar no dia seguinte, retrucou que também não iria dar matemática, remarcando para segunda-feira da próxima semana. Nunes voltou na segunda-feira, porém ela faltou e lhe solicitaram que voltasse na quarta-feira. “Voltei na quarta e ela novamente falou que não iria dar matemática, pois estava aguardando as cópias de xerox que havia solicitado”. A autora

anota: “Bem por ai já notei que a insegurança dela era muito grande e seria difícil assistir uma aula de matemática dada por ela. [...] não desisti. Voltei na quinta e então pude assistir «à aula»”. (NUNES, 2012, p. 45). A professora lhe perguntou a razão de querer assistir uma aula de matemática, ao lhe explicar o motivo, ela objetou, “Hoje em dia se faz Pedagogia por não ter outra opção, por não se encaixar em mais nada”, acrescentou que “não gosta de Matemática, porque é uma disciplina fechada, não dá margem à imaginação, é ou não é, não deixa possibilidades”. Durante a aula olhava constantemente para o relógio. “Aparentemente passava a mensagem de que contava os minutos para acabar a aula”. Informou à classe que fariam uma atividade de matemática, porém os alunos que não haviam terminado a lição de português deveriam acabá-la para depois iniciar a atividade. Desenhou na lousa uma tabela numerada de 0 a 100, pediu que os alunos abrissem o livro de matemática em determinada página, recortassem o que estava lá e fizessem a colagem na sequência. “Levantei e dei uma olhada no livro de um dos alunos e me surpreendi, pois não vi conexão entre o proposto no livro e o quadro desenhado na lousa”. Nunes assinala: “Após esta explicação, sem nenhum questionamento, ela sentou-se na cadeira de onde não levantou mais, até o momento que ela sugeriu que eu fosse embora e pediu para que os alunos levassem o caderno de português para ela corrigir”. (NUNES, 2012, p. 47). Esta foi a aula *ministrada* pela professora N001.

Os seus dados parecem demonstrar seu afastamento do princípio de realidade, pois somente duas das associações com as figuras foram descritivas. Seu desenho, um carro descendo a ladeira para representar o tema: *Eu e uma aula de matemática*. Literalmente, evade-se. Sugere que ela vê o mundo pela janela de seus fantasmas.

O narcisismo intervém na estruturação do sujeito. Diante de uma falha, surge a ansiedade narcisista. O sofrimento narcisista pode ser visto como um processo de desnarcisação. “A ansiedade narcisista põe em marcha atividades do psiquismo tendentes a diminuí-la”. O desprazer precisa ser evitado, lança-se mão dos mecanismos de defesa. “São operações tendentes a que a consciência não se inteire de algo doloroso”, acalmando a “ansiedade do saber consciente, mas, ao não modificar a causa que a determina, o retorno do excluído constitui uma ameaça perpétua” (BLEICHMAR, 1987, p. 97).

Os dados da professora N001 sugerem esse processo de evitação do desprazer acionando mecanismos de defesa. Tentou de todas as maneiras não lecionar, ao fazê-lo, usou uma atividade, evitando expor-se. Evitou escrever; sua dissertação traduziu-se nas

poucas e seguintes linhas: “Apropriei-me dos conceitos com relativa facilidade, fui aluna dedicada e esforçada, tornando os estudos via de duas mãos: eu e os professores”.

A professora parece rejeitar os intercâmbios entre discurso e realidade, como diz Bleichmar. A sua frase-dissertação nega os próprios dados que forneceu. Se se apropriou dos conceitos com relativa facilidade, por que a dificuldade para expressá-los? Por que fugiu de ministrar a aula? Parece-me que ela navega dentro de uma retração defensiva narcisista: o discurso, divorciado da prática, afirma-se na reflexão e abstração, um campo metafísico, não tomando a realidade como contraste, mas sempre remetendo ao próprio discurso, à própria crença. A negação da realidade, em seus dados, leva-a a ver na figura explícita de um menino decorando a tabuada as palavras: *alegria, cantoria, vivacidade*.

Essa retração defensiva narcisista faz lembrar a diferença entre pose e postura estudada por Lopes (2006). O autor trabalha com a hipótese de que “a postura deve ser vista em um sentido de maior expressividade inconsciente e a pose com um *certo* conteúdo consciente. Na pose trabalha-se sobre uma ficção; na postura revela-se o sujeito.” (LOPES, 2006, p. 233, grifo do original).

Aristóteles na *Ética a Nicômaco* ao assinalar que o objetivo da vida é a felicidade, o bem estar, parecia estabelecer, dentro do pensamento grego, o funcionamento da psique. Ao se entender o narcisismo como gramática do inconsciente, como correção do desejo edípico, pode-se pensar o bem estar como a busca da satisfação narcísica ou rejeição da tensão narcísica. Aristóteles operava dentro da lógica da consciência, senhora capaz de administrar e controlar as paixões da alma. Porém, a partir da lógica do inconsciente, o bem estar não se encontra ao alcance do saber consciente.

A professora N001 parece usar mecanismos defensivos para se proteger contra a tensão narcisista. A evasão ou a negação da realidade sugere que busca fugir da angústia relativa às questões matemáticas. Fuga que parece se exprimir por uma pose, como uma máscara criada para mascarar a angústia da tensão narcisista. Não se expor, sugere a denúncia de seus medos e fantasmas. Algo lhe deve ser profundamente angustiante, restando-lhe o caminho da fuga. O medo do olhar do outro atemoriza. O que o olhar semiótico de Nunes captou, porém, parece ter sido a sua postura, embora buscasse ocultá-la pela evasão. Provavelmente, ao desenhar um carro, deve tê-lo feito com certo descaso: vou desenhar qualquer coisa. Para a Psicanálise, entretanto, não há *qualquer coisa*, pois essa qualquer coisa expõe o fantasma, pondo a nu a postura, despindo a pose.

Provavelmente, esta será a postura de pedagogos inseguros com os conteúdos da matemática, se não sabem como ensiná-la. A tensão narcísica grita: então é necessário utilizar mecanismos defensivos contra a angústia que provoca.

Na aula de matemática da professora W01, “sua voz era sempre firme e agradável, [...] voz que expressava satisfação quando uma criança respondia correto.” (SANTOS, 2012, p. 60). Na terceira aula observada, uma avaliação de português, houve uma diferença sensível no seu comportamento. “[...] seu tom de voz era agressivo e intimidatório dizendo: – Isto é uma avaliação e vocês devem prestar atenção”. Santos anota: “Em um determinado momento um aluno que disse ter terminado levou a atividade para ela corrigir e de forma indignada advertiu o aluno dizendo que ele não prestou atenção para fazer a atividade [...]”. Durante a aula fez elogios e críticas aos alunos. “Seu tom de voz somente se alterava para uma forma agressiva com alguns meninos [...]” (SANTOS, 2012, p. 62).

Santos observou-a “batendo na mesa de forma indignada com um aluno que errou o exercício e dizendo que ele não tinha prestado a atenção, [...]”. Depois, um aluno “misturou os números ao armar sua conta, no momento que a professora viu que estava errado lançou seu olhar aterrorizador que durou aproximadamente uns três segundos”, depois “em silêncio, ela se levantou e foi em sua direção e conversou algo em um tom de voz que eu não pude ouvir”, após se virou para sala e exclamou: “Como pode em sala o aluno não conseguir nem armar a conta.” (SANTOS, 2012, p. 63).

A professora W01 nas aulas anteriores parecia manter controle perante a situação. Nelas, havia combinado com Santos sua presença. Na última, ele chegou de surpresa. Talvez esse tenha sido um dos motivos de sua agressividade, o que torna possível se pensar em tensão narcísica. Nas anteriores, parece, manteve uma pose de boa professora. Nessa, deu um passo em falso, despindo a pose e deixando emergir a postura. Pisar em falso desmonta qualquer pose.

Para Bleichmar, as defesas compensatórias do narcisismo diferem dos mecanismos de defesa. Nestes apenas se exclui o doloroso da consciência, naquelas produz algo poderoso que se opõe às ideias angustiosas. Uma dessas defesas compensatórias é a agressividade. A raiva narcísica não é simples descarga de agressividade diante da ofensa recebida, porém uma tentativa de se sair da situação traumática, buscando um novo significado: “eu sou poderoso, portanto valioso e não frágil ou dependente”. Dessa forma, “o golpe furioso sobre a mesa, o objeto que se joga, destroçando-o, durante a crise de fúria

narcisista, além de constituir um deslocamento defensivo da raiva em direção ao objeto, permite sentir a força e o poder de uma ação”. Ocorre porque “o sujeito capta a manifestação de sua raiva e lhe outorga uma significação [...]. *É raiva significada.*” (1987, p. 123, grifo do original).

É possível se pensar que a professora W01 tenha significado sua raiva narcisista. Pode-se imaginar que na dificuldade em lidar com seu problema, o professor faça cena, encenando uma nova performance para conviver com determinado conflito. “Nada mais humilhante que o sentimento de impotência porque afirma que o ego não é capaz de ser aquilo que deveria ser. A raiva expressada, exercida em agressão externa, volta como mensagem reasseguradora para o narcisismo.” (BLEICHMAR, 1987, p. 123).

O erro pode tê-la conduzido à época em que era aluna, momentos em que errou. Ressoando, talvez, um *eu sou incapaz*, reverberando outra: *eu sou burra*, já que encontro dificuldade na matemática, ferindo seu narcisismo, criando a insatisfação narcísica e relembrando a raiva recalçada de seus professores. Porém agora ocupando o lugar de professora, projeta no aluno sua incapacidade: não sou eu a burra, mas é ele que é burro.

A representação social da *burrice* parece sustentar-se segundo uma dedução: *Não saber matemática é burrice./ Eu não sei matemática,/ Logo, sou burro.* Em relação às outras disciplinas, a matemática – Piaget dizia o edifício da matemática – necessita de prerequisites. Se não sei determinado conteúdo de disciplinas como português, ciências, história, geografia, se estudar o suficiente, deixar de *ser vagabundo*, consigo recuperar o que não sei, na matemática, se não souber adição, não aprenderei multiplicação, por exemplo. Não saber português etc. é falta de estudo; não saber matemática demonstra uma incapacidade inata: falta de dom, de talento, não há o que ser feito. Daí o questionamento da professora: *Como pode em sala de aula o aluno não conseguir nem armar a conta.*

## 5. Resultados da pesquisa

Uma dedução parece possível ser feita: se inúmeros pedagogos não sabem os conteúdos matemáticos para ensinar, podem angustiar-se pelo não saber e a angústia é insuportável. A tensão narcísica do não saber precisa ser camuflada, reprimida. Tenta-se fugir da realidade, negar o não saber. Podem-se utilizar mecanismos defensivos da negação e da projeção. É possível que pese a representação social da *burrice*, martelando na mente

o silogismo: *quem não sabe matemática é burro/eu não sei matemática/logo, sou burro*. O jeito é reprimir, negar para não sofrer. Mas os erros dos alunos desesperam porque denunciam o não saber – dentro do princípio de realidade, o não saber do aluno é natural – mas são sentidos como denunciadores de sua incapacidade que remeteriam à sua *burrice*. O círculo vicioso pode se estabelecer: para fugir ao desprazer, à insatisfação narcísica, projeta a *burrice* no aluno: ele que é burro, não eu. Não precisa ser dito, as regras da enunciação identificatórias transitam pelo não dito, pelos elogios que se fazem aos alunos *capazes*, talentosos, o espelho do professor. Sai-se do princípio de realidade e entra-se no campo da fantasia. Como Narciso, olha-se no espelho da água e se se apaixona pela imagem ilusória da capacidade, do saber matemático.

Sem generalizações descabidas, é possível que os dados desta pesquisa ajudem a presumir comportamentos que podem ser categorizados como *descritivo*, *evasivo* e *ambivalente*. Essas categorias emergiram de pesquisas anteriores e sugerem tipos de comportamentos resultantes de um funcionamento mental em que, se a professora domina os conteúdos matemáticos, sente-se segura, não se vê presa de tensão narcisista e consegue se ater ao princípio de realidade. Por isso, os dados sugerem que, na aula que ministra, consegue manter um comportamento tranquilo. Se não domina os conteúdos matemáticos de forma satisfatória, surge a insegurança e transita numa faixa de comportamento ambivalente, atendo-se ao princípio de realidade quando segura e afastando-se dele, se submerge na insegurança. Mas o problema maior parece acontecer com aquelas que não dominam minimamente os conteúdos matemáticos. A evasão torna-se um caminho provável. Tudo conspira contra o princípio de realidade: como se aceitar não sabendo um conteúdo que deveria saber, mas que não sabe? Como não deixar isso transparecer para alunos, gestores, colegas? A camuflagem parece ser um caminho possível: falsificar a realidade para suportar a tensão narcisista insuportável. Então a cena: encena uma pose, posa sua sabedoria a fim de encobrir a postura de sentir-se burra.

A imagem do avestruz escondendo a cabeça no buraco – embora não seja verdadeira – é pertinente, simbólica. Implica na fuga do princípio de realidade e a entrada no princípio de prazer, ou melhor, na tentativa de reaver o prazer narcisista perdido.

As consequências para a educação são drásticas. O círculo vicioso sempre aumenta. Incapaz de ensinar, *finge* que ensina; mas este fingir é apenas um mecanismo defensivo contra a dor narcisista; enuncia regras de enunciação identificatórias nos elogios e agrados que faz aos alunos queridos – aqueles que se quer, e o querer talvez seja uma projeção do

querer narcísico – mas, em contrapartida, essas regras ajudam a construir o sentimento de incapacidade nos não queridos e a solidificar suas “presumíveis” *burrices*.

## 6. Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor de Matemática*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Epistemologia genética e conhecimento matemático. In: \_\_\_\_\_; FRANCO, Sérgio (Org.). *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p. 21- 48.
- BIAJONE, J. A abordagem do trabalho de projetos na formação estatística do pedagogo. In: ENEM, IX<sup>o</sup>, 2007, Belo Horizonte, *Anais...*, Belo Horizonte, 2007. p. 1-16. Disponível em < [http://www.sbem.com.br/files/ix\\_enem/Html/comunicacaoCientifica.html](http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Html/comunicacaoCientifica.html) >. Acesso em: 03 fev. 2013.
- BLEICHMAR, Hugo. *O narcisismo: estudo sobre a enunciação e a gramática do inconsciente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CABAS, A. G. *Curso e Discurso da Obra de Jacques Lacan*. São Paulo, Moraes, 1982.
- CAZORLA, I. M.; SANTANA, E. Concepções, atitudes e crenças em relação à matemática na formação de professor da educação básica. In: ANPED, 28<sup>a</sup>, 2005, Caxambu, *Anais...* Caxambu, 2005. p. 1-18.
- CUNHA, D. R.; COSTA, S. S. C. A Matemática na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. In: MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO, III<sup>a</sup>, 2008, Porto Alegre, *Anais...* EDIPUCRS: Porto Alegre, 2008. p. 1-3.
- FREUD, S. Além do princípio de prazer. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. In: Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 1<sup>a</sup> edição, 1920.
- LEMONS, I. S. de. **A comunicação não verbal**: um estudo de caso. *UNIrevista*, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: <[www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev\\_Lemos.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Lemos.PDF)>. Acesso em: 08 set. 2012.
- LOPES, J. P. Representações sociais de professoras polivalentes sobre educação matemática. In: *Anais do XIII CIAEM-IACME*, Recife, Brasil, 2011. Disponível em <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/420.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. *A indisciplina – do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?* 2006. 286 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – USP: São Paulo, 2006.
- MARCOLINO, Taís Quevedo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. *Interface - Comunic. Saúde, Educ.*, v.12, n.26, p.541-7. São Paulo, 2008.

NUNES, N. M. G. *Entrelaçando matemática e leitura de imagens*. 2012. 111 folhas. Trabalho de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Paulista. Santos, 2012.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. In: Grupo de Pesquisas em Representações Sociais e Educação, PUC-SP, 2003. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

SANTOS, W. M. *Música: uma ferramenta interdisciplinar para o ensino de matemática*. 2012. 122 folhas. Trabalho de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Paulista. Santos, 2012.

SILVA, A. A. *A história em quadrinhos como ferramenta facilitadora da alfabetização matemática*. 2012. 180 folhas. Trabalho de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Paulista: Santos, 2012.

SILVA, R. G.; SOUZA, N. M. M. Formação de professores para o ensino de matemática na escola fundamental: um olhar sobre o tema medidas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EBRAPEM, XII, 2008, Rio Claro. *Anais...* São Paulo, UNESP, 2008. p. 1-12.

TAKAHASHI, F. Pelo terceiro ano, desempenho de aluno em matemática recua em SP. *UOL*, São Paulo, 05 janeiro 2013.

UTSUMI, M. C.; LIMA, R. C. P. Atitudes e representações de alunas de pedagogia em relação à matemática. ANPED, 29ª, 2006, Caxambu, *Anais...* Caxambu, 2006. p. 1-22.

VALENTE, C. T. M. *Educação matemática e leitura de imagens: uma ferramenta facilitadora na alfabetização matemática*. 2012. 116 folhas. Trabalho de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Paulista: Santos, 2012.

YAMAMOTO, K. Aluno do ensino médio na escola pública sabe menos que o do fundamental na particular. *UOL*, São Paulo, 16 agosto 2012. Trabalho de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Paulista: Santos, 2012.