



# CONHECIMENTO MATEMÁTICO COMO OBJETO DE DESEJO DA CRIANÇA

Amanda Marina Andrade **Medeiros**, UnB, amandamedeiros@unb.br

## RESUMO

Este estudo pretende analisar o desejo pelo conhecimento matemático e sua influência dentro do contexto de ensino-aprendizagem de matemática. Para isso foi feito estudo de caso em uma sala de aula do quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública de Brasília. O estudo revelou que o conhecimento matemático é um objeto de desejo das crianças. O encontro com o objeto de desejo gerou satisfação nos alunos, o que levou à motivação pela aprendizagem matemática, revelando o conhecimento matemático como objeto de desejo.

**Palavras-chave:** educação matemática, afetividade, desejo, ensino-aprendizagem de matemática.

## ABSTRACT

This research wants to examine the desire by math knowledge and its influence in the context of teaching and learning math. For this, it was done an analysis in a classroom of primary education in a public school in Brasilia, Brazil. The research showed that math knowledge is an object of desire of children. The encounter with that object of desire have been generated satisfaction in children, which led to the motivation for learning math, revealing the mathematical knowledge as an object of desire.

**Keywords:** mathematics education, affection, desire, teaching and learning math.

## 1 Introdução

Sabe-se que os aspectos afetivos relacionados à aprendizagem dos sujeitos muitas vezes não são conhecidos nem reconhecidos pelos professores que trabalham com o ensino de matemática. “Os educadores esquecem que a afetividade permeia todo processo educacional e, frequentemente, preocupam-se apenas com o conteúdo e com metodologias modernas” (PESSOA, 2000, p. 98). Preocupam-se com o conhecimento produzido pelo aluno no aqui e no agora, não levando em consideração as experiências anteriores, o que forma o aluno em sua complexidade. Descartar a



dimensão afetiva no processo de aprendizagem é desconsiderar um elemento primordial no ensino-aprendizagem dos sujeitos. Cada um com suas experiências, crenças e concepções têm afetos manifestados nas diversas atividades matemáticas.

Como destaca Gómez-Chacón (2003), pesquisadora espanhola que investiga as influências afetivas na aprendizagem da matemática em populações com fracasso escolar em contextos de exclusão social,

Um matemático é uma pessoa e tende a sentir emoções fortes sobre que parte da matemática está disposta a suportar e, naturalmente, emoções fortes sobre outras pessoas e as aulas de matemática que mais gosta (p. 13).

Nos últimos anos estão surgindo pesquisas que relacionam a afetividade com a aprendizagem matemática, como a de Gómez-Chacón (2003), que destaca a importância do domínio afetivo do aluno, como as crenças e representações, no ensino-aprendizagem de matemática.

Porém, as pesquisas atuais não respondem tudo, aliás, respondem muito pouco sobre os atuais questionamentos sobre afetividade e o ensino-aprendizagem de matemática, pois as pesquisas durante muito tempo se concentraram nos aspectos cognitivos desse fenômeno.

Assim, destaca-se a importância de pesquisas que abordem o tema afetividade e o ensino-aprendizagem de matemática. Por isso, este trabalho tem o intuito de responder algumas inquietações sobre esse tema.

Uma dessas inquietações está relacionada ao desejo que as crianças têm sobre o conhecimento matemático. O desejo é um elemento afetivo de extrema relevância na ação do aprender matemática, pois para conhecermos algo em profundidade, devemos desejá-lo.

Nesse sentido, os estudos sobre afetividade e cognição, mostram que não podemos desvincular o cognitivo do afetivo. Como destaca Morin (2000):

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica (p. 20).



Por isso, quando falamos de ensino-aprendizagem de matemática, devemos destacar que esses elementos, cognição e afetividade, caminham de mãos dadas, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o desejo pelo conhecimento matemático e sua influência dentro do contexto de ensino-aprendizagem de matemática.

## 2 Metodologia

A pesquisa tratou-se de estudo de uma sala de aula do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

Para compreender os significados existentes no fenômeno e no objeto de pesquisa, utilizou-se a Epistemologia Qualitativa no presente estudo, pois esta está de acordo com as características do objeto de pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 5).

A realidade está posta, mas, a partir do momento que o pesquisador se insere nessa realidade, ela passa a ter outra nuance, por isso não há uma apropriação da realidade, mas sim uma construção. A realidade também não é descrita tal como é; o pesquisador, por ser um sujeito único, com uma subjetividade também única, irá interpretar essa realidade de acordo com suas concepções sobre o fenômeno. Dessa forma, pode-se conceber o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, como sugere González-Rey (2005):

A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, nesse caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo da realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade (p. 5).

Quando González-Rey (2005) afirma o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, construído durante a pesquisa, ele deseja ressaltar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento.



Sendo o conhecimento uma produção humana, deve-se destacar a importância da relação entre a subjetividade do sujeito e a construção do conhecimento. “A subjetividade legitima-se por ser uma produção de sentidos subjetivos que transcende toda a influência linear e direta de outros sistemas da realidade, quaisquer que estes sejam” (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 22). A realidade está dada, mas o sujeito traz consigo experiências que o transformam em sujeito único em sua subjetividade, suas experiências permitiram que construísse sentidos subjetivos que o permite interpretar uma realidade dada de forma diversa de um outro sujeito. Assim sendo, ele constrói conhecimento, não apenas descreve uma realidade.

Para a compreensão de um fenômeno e a construção de conhecimento é necessária a inserção do pesquisador no campo, em especial quando se procura significados, e este será o espaço social concreto que o sujeito irá construir o conhecimento por meio da investigação. Nesse contexto González-Rey (2005) expõe:

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado (p. 81).

O fenômeno pesquisado encontrava-se em uma escola. Foi, assim, necessária a imersão da pesquisadora no contexto escolar, mais especificamente em uma sala de aula.

A pesquisa realizou-se em uma turma de quarto ano de uma escola pública de Brasília, Distrito Federal, onde era realizado há quatro anos um Projeto de Pesquisa-ação. O Projeto, intitulado Mediação do conhecimento matemático: (re) educação matemática, era coordenado por um professor da Universidade de Brasília e contava com a participação de alunos de graduação e pós-graduação da instituição. Tendo como base a pesquisa-ação, o Projeto prioriza “a relação entre pesquisa social e ação que consiste em obter informações e conhecimentos selecionados em função de uma determinação de caráter social” (THIOLLENT, 2004, p. 39-40). Ou seja, o Projeto tem o objetivo de pesquisar e ao mesmo tempo contribuir com a comunidade, objetivando a melhoria do ensino por meio da participação dos professores no processo de pesquisa. Nesse sentido, o objetivo do Projeto de Pesquisa-ação é



Estudar as possibilidades de mudar o quadro de situações de dificuldade na aprendizagem da matemática nos anos iniciais a partir de mudanças no processo de intervenção didática, ou seja, realizando novas formas de mediação do conhecimento matemático (MUNIZ, 2004, p.3).

Por ter um Projeto que visa o avanço metodológico da mediação do conhecimento matemático, a escola apresenta aspectos diferenciados. A *práxis* dos professores da escola tende a uma *práxis* reflexiva, devido a inserção do Projeto no âmbito escolar.

Tendo como campo o contexto exposto, a pesquisa participante foi eleita como procedimento central. Segundo Hall (apud, DEMO, 2004), “a pesquisa participante é descrita de modo mais comum como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação” (p. 93).

A contribuição da pesquisadora para o campo pesquisado concretizou-se, principalmente, nas comunicações permanentes com a professora participante da pesquisa. A imersão da pesquisadora na sala de aula permitiu uma relação de confiança e de contribuição entre ela e a professora pesquisada. A pesquisadora esteve presente nos momentos de aula e de algumas coordenações da professora, o que possibilitou a contribuição com sugestões sobre aulas, com propostas de atividades e recomendações sobre como lidar com os afetos dos alunos em relação ao objeto de conhecimento matemático.

Por ser uma pesquisa participante, foi importante a imersão no contexto escolar. Por isso, um dos importantes instrumentos utilizados na pesquisa foi a observação participante, registrada em um caderno de campo, onde foram descritas as atividades ocorridas em aula, algumas falas da professora e a descrição de manifestação de afetos pelos alunos em situação de aprendizagem matemática ou na realização de atividades matemáticas. Foram observadas vinte e uma aulas durante dois semestres letivos. A professora Bruna era a professora oficial do quarto ano matutino, turma pesquisada, porém foram observadas outras professoras que entravam eventualmente para dar aula durante os dias em que a professora Bruna estava de licença médica.

Após as observações em sala de aula, foram escolhidos alguns alunos da turma, que têm entre oito e dez anos de idade, para realizarem uma entrevista aberta, tendo como base o caderno de campo. Os alunos foram escolhidos de acordo com a



disponibilidade para a entrevista. Essa entrevista teve como objetivo entender o porquê de esses alunos exteriorizarem certas emoções na aprendizagem matemática. Para compreender o aluno é preciso que ele fale de si, e essa fala deve ser consigo mesmo, daí a importância da relação afetiva entre a pesquisadora e o aluno. Nesse sentido, Rudio (2003) destaca:

O caminho da compreensão vem de dentro. E, para explicá-la, devemos fazer apelo a uma expressão muito usada na orientação não-diretiva, que é a compreensão empática. A empatia é uma espécie de comunhão afetiva, onde o terapeuta, sentindo com o cliente as experiências que este manifesta, coloca-se no seu lugar para perceber o seu mundo subjetivo como este o percebe. (...) sendo terapeuta, eu não devo ter o entendimento das situações apresentadas nas entrevistas, a partir do que eu penso ou sinto delas. Mas procurar apreender o sentido que o cliente lhes dá, a partir do seu próprio ângulo de vista subjetivo (p. 103-104).

Os dados construídos no campo descrito, foram analisados, tabulados surgindo, assim, dentro do material coletado, a categoria desejo pelo conhecimento matemático. Para Mayring (apud FLICK, 2004), o procedimento da análise qualitativa do conteúdo consistirá, primeiramente, “em definir o material, selecionar as entrevistas ou aquelas partes que sejam relevantes na solução da questão de pesquisa” (p. 202). Então retirou-se do material coletado os dados relevantes para a solução do objetivo de pesquisa, como será observado na próxima seção.

### **3 O campo**

A sala de aula se mostra como um espaço onde as crianças manifestam diferentes tipos de afetos e um deles é o desejo. Mostram desejar o recreio, as brincadeiras, o contato com o outro e também o conhecimento matemático. Gómez-Chacón (2003) destaca que os afetos em relação à matemática podem ser tanto positivos quanto negativos, sendo que os afetos positivos são caracterizados pelo desejo de um contato mais duradouro e mais profundo com o objeto de conhecimento. Já os afetos negativos associam-se à aversão ao objeto de conhecimento, ou seja, o aluno tende a evitar o contato com esse objeto, e quando ele é obrigado a realizar esse contato, ele é superficial e o mais curto possível.



O desejo está relacionado com algo que os alunos já vivenciaram ou manipularam e querem rever, experimentar novamente. Por exemplo, materiais pedagógicos ou instrumentos matemáticos de apoio à matematização, trabalhar com estes materiais pode dar prazer às crianças, então elas têm o desejo de reencontrar este objeto que foi um dia experimentado. Algumas atividades ou conhecimentos também podem ser objeto de desejo das crianças.

O desejo se caracteriza, principalmente, pela falta do objeto perdido ou inatingível. Aqui nesta pesquisa este objeto, que é a fonte de desejo da criança, é o conhecimento matemático. E é esse desejo de (re) encontrar o objeto do conhecimento matemático que impulsiona o aluno à aprendizagem.

O objeto se apresenta, inicialmente, em uma busca do objeto perdido. O objeto é sempre objeto redescoberto, o objeto tomado ele próprio numa busca, que se opõe da maneira mais categórica à noção do sujeito autônomo, onde desemboca a ideia do objeto acabado (LACAN, 1995, p. 25).

Para Lajonquière (1992), O fato de “estar em falta” chama-se desejo, ou seja, a necessidade de reencontrar o objeto perdido.

Reencontrá-lo não seria outra coisa que usufruir uma satisfação equivalente àquela originária; em tal situação haveria uma identidade de percepção entre a satisfação atual e o traço mnêmico da “original” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 156).

Então, pode-se concluir que o desejo é a necessidade de (re) encontrar o objeto de satisfação. Aqui neste estudo além do objeto perdido trata-se também do objeto que se pretende obter, tomar posse. Durante a pesquisa tivemos eventos que caracterizam o desejo pelo conhecimento matemático, como o do trecho a seguir:

*Os alunos começam a conversar durante a explanação da professora Bruna<sup>1</sup>, então ela os ameaça dizendo que se eles não ficassem quietos ela não iria mais utilizar a caixinha matemática<sup>2</sup>, então os alunos ficaram em silêncio (C.C.19 de março de 2008)<sup>3</sup>.*

Quando uma pessoa ameaça tirar algo de alguém, geralmente é algo que a pessoa gosta e não quer se ver sem. Quando a professora diz que vai tirar a caixa

<sup>1</sup> Todos os nomes aqui mencionados são fictícios.

<sup>2</sup> Material pedagógico para o ensino de matemática que contem diversos materiais didáticos que facilitam a aprendizagem matemática, como: palitos, material dourado, material de contagem, calculadora, dinheirinho, dado, ábaco, fita métrica, tapetinho - quadro valor de lugar.

<sup>3</sup> Os dados obtidos por meio do Caderno de Campo e Entrevista serão identificados como C.C. e Ent, respectivamente, seguido da data de coleta dos dados.



matemática dos alunos, ela sabe que eles gostam de trabalhar com aquele material, que eles desejam o material.

Aqui está claro qual o objeto de desejo dos alunos, ele está inserido psicologicamente na caixinha matemática, que apesar de não ser o conhecimento matemático em si, pode ser uma mediadora da aprendizagem matemática por meio do seu conteúdo. Os alunos sentem satisfação em manipular aqueles instrumentos matemáticos, então esses instrumentos são O objeto, descrito por Lacan, objetos de desejo, que, caso a professora retire, desejam reencontrar, e obedecerão a professora para revê-lo, ficarão em silêncio para reencontrá-lo.

Também é possível observar no trecho anterior que a professora utiliza o conhecimento que tem sobre os afetos dos seus alunos como forma de controle da turma. Ela sabe que a caixinha matemática é objeto de desejo das crianças. Ela utiliza esse conhecimento para conseguir o que deseja, o silêncio da turma.

A aula do dia primeiro de julho de 2008 demonstra a mesma situação, como podemos observar:

*Algumas crianças estavam conversando enquanto copiavam o que estava no quadro, então a professora os ameaçou dizendo que iria tirar a recreação deles se eles não fizessem silêncio, então toda a turma ficou em silêncio (C. C. 01 de julho de 2008).*

Assim como a caixinha matemática, a recreação também é um objeto de desejo dos alunos, pois desejam reencontrá-lo, pois sabem que seu encontro lhes trará prazer.

Mas não apenas materiais podem ser objeto de desejo dos alunos, o conhecimento em si pode ser objeto de desejo das crianças.

*Nicole pediu para resolver o problema matemático que a professora havia passado, levantando a mão e pedindo, “eu, eu”. Seu pedido não foi atendido, pois a professora escolheu a Catarina para responder. Nicole, então, fez uma cara de emburrada, parece ter ficado com raiva, ou queria que vissem que ficou chateada, fez birra. Ela fez bico, ficou vermelha, colocou os pés sobre a carteira e os abraçou e depois colocou a cabeça sobre a mesa. A professora Bruna falou para Nicole que a atitude dela era uma bobagem (C. C. 09 de maio de 2008).*

Nicole ficou com raiva porque queria participar da atividade e a professora não proporcionou isso a ela, pois escolheu outra pessoa para resolver a atividade no quadro. Mas além de ter ficado com raiva, ela fez birra, para demonstrar que tinha ficado com raiva para que os outros ou ficassem com pena dela, ou para mostrar que





foi injustiçada. A raiva pode vir, também, por causa da frustração de querer um objeto e não consegui-lo.

Nicole desejava resolver o problema matemático no quadro, logo desejava o conhecimento matemático. Em algum momento de sua vida, de sua história como sujeito, ela experimentou uma satisfação ao resolver um problema matemático no quadro, por isso queria reencontrar esse objeto de desejo um dia experimentado e agora ausente. A falta deste objeto faz com que ela o deseje. Ao chamar uma pessoa para ir ao quadro resolver o problema, a professora oportuniza à Nicole o reencontro com seu objeto de desejo. Mas ao invés de satisfação o que Nicole encontra é frustração, por não ter o objeto desejado.

A seguir pode-se verificar outro exemplo de desejo pelo conhecimento matemático:

*Dani (professora substituta de Bruna) disse para as crianças que iriam trabalhar com expressões e multiplicação no papel quadriculado. Escreveu no quadro: Multiplicação e expressões... Leda falou algo e Henrique olhou para ela com uma cara de quem diz: você está atrapalhando, olhando para ela e levantando a sobrancelha (C.C. 27 de maio de 2008).*

Henrique estava interessado na atividade, por isso ele “condenou” Leda com o olhar quando ela falou com ele. Henrique estava desejando a atividade matemática. Ele desejava o conhecimento matemático, esse era seu objeto de desejo. Tendo a oportunidade de reencontrar esse objeto, que um dia lhe deu prazer, Henrique fará com que esse reencontro aconteça, por isso faz cara feia para Leda, para ela parar de falar e não atrapalhar seu reencontro com o objeto desejado, o conhecimento matemático.

Como Fernández (1991) destaca,

Na medida em que se apreende o objeto do conhecimento, aumenta-se o desconhecimento, contata-se com a ignorância, surgem novas perguntas, continuando-se assim a busca de novos conhecimentos. Ambos os circuitos, o do desejo e o da inteligência, enfrentam-se com a falta, com a carência (p. 75).

Quanto mais se aprende mais se deseja aprender. A satisfação encontrada no aprender matemática faz com que este conhecimento seja desejado. Porém o reencontro que se deseja não é com o mesmo conhecimento, mas com um novo conhecimento, pois o prazer está na aprendizagem, na descoberta de um novo conhecimento antes desconhecido. A satisfação encontrada na primeira aprendizagem tem a mesma origem da satisfação obtida nas aprendizagens sucessoras, que é o novo



conhecimento. O desejo só será satisfeito se o sujeito reencontrar o objeto desejado, a aprendizagem matemática. Então, quando se aprende algo novo surgem novas perguntas, quanto mais conhecimento se obtém, mais perguntas surgem no sujeito que aprende, gerando a necessidade de respostas para as perguntas. É essa necessidade que o pulsionará à aprendizagem, a necessidade de aprender.

Henrique está interessado na aula, não por aquela aula em si, mas pelo desejo do conhecimento, do novo conhecimento, pois o novo é que faz surgir o desequilíbrio que o pulsionará à aprendizagem.

Pode-se analisar outro exemplo onde o desejo pelo conhecimento matemático está presente em sala de aula:

*Dani disse que iria fazer uma expressão com os itens trazidos para a festa junina, então escreveu no quadro:  
 $(1 \times 3) + (2 \times 2) + (1 \times 1)$   
A professora mostra, então, como fazer a expressão no papel quadriculado (...)  
Depois da explicação a professora diz: vocês agora vão para a recreação.  
Então Leda diz: Ah, não! (C.C. 27 de maio de 2008).*

Leda estava feliz com a aula, estava sentindo prazer com o que estava sendo feito, por isso sentia o desejo de continuar com a aula. Naquele momento o desejo não era a recreação, mas sim a atividade matemática desenvolvida, o conhecimento matemático.

Aqui a professora Dani começa a privar Leda do seu objeto de desejo, o conhecimento matemático. Para Lacan (1995) “a privação, em sua natureza de falta, é essencialmente uma falta real. É um furo” (p. 36). Dani deu a Leda o objeto de desejo, mas o retirou e, assim, a privou desse objeto, proporcionando uma falta real desse objeto, um objeto que estava ali presente e não no imaginário.

Para Leda a atividade matemática proporciona mais prazer do que a recreação, por isso a deseja mais do que a recreação.

Sendo o desejo associado a falta do objeto que proporciona prazer ao sujeito, na sala de aula, o professor tem o papel de proporcionar a seus alunos o reencontro destes com os objetos de desejo. Desta forma, as crianças também depositam em seu professor esse papel de proporcionar esse encontro. O professor exerce o papel do “grande Outro”. Para Lacan (apud MAURANO, 2006) esse “grande Outro” é a quem é creditado o saber.



O desejo que as crianças têm pelo conhecimento matemático depende, também, da relação transferencial entre a criança e seu professor.

A transferência é uma

Relação em que o desejo se faz presente e é atualizada de uma pessoa para outra e, no caso do professor e do aluno, a transferência funciona como uma alavanca para que os objetivos da relação pedagógica sejam alcançados” (ORNELLAS, 2005, p. 178).

Em uma relação professor-aluno, o professor, em sua *práxis*, tem como objeto de desejo o conhecimento matemático, esse poderá, também, ser o objeto de desejo do aluno, mas isso dependerá da relação transferencial entre professor e aluno. Para Laplanche e Pontalis (apud ORNELLAS, 2005) relação tranferencial é “o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida entre eles” (p. 178).

Pode-se observar no trecho a seguir a relação transferencial criada entre professor e aluno.

*Pesquisadora: E a professora Patrícia (professora que fez permuta com a professora Bruna e ficou definitivamente em seu lugar), você tá gostando dela?*

*Nicole: Mais ou menos.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Nicole: Porque eu gostava mais da professora Bruna, porque eu era apegada à professora Bruna, aí quando ela saiu eu fiquei muito triste.*

*Pesquisadora: E porque você gostava da professora Bruna?*

*Nicole: Porque ela era uma professora muito legal, ela era simpática e eu gostava muito dela.*

*Pesquisadora: É? E o que ela fazia que você gostava?*

*Nicole: Ela fazia brincadeiras, passava muito texto legal. Ela brigava nas horas certas. Fazia jogos.*

*Pesquisadora: Jogos de que?*

*Nicole: Matemática*

*(Ent. 10 de novembro de 2008, Nicole).*

Nicole passou a creditar em Bruna suas expectativas de aprendizagem, passou a se identificar com o Outro detentor do saber e logo, também, com o conhecimento trabalhado por esse Outro.

“O Outro é aquele que sustenta, pulsiona, o sujeito a viver avançando” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 159). O professor representando esse papel do Outro, deverá investir no aluno para que ele satisfaça-se diante do objeto desejado, o conhecimento matemático.

Sobre a temática, Gómez-Chacón (2003) destaca:



Ao aprender matemática, o estudante recebe estímulos contínuos associados a ela – problemas, atuações do professor, mensagens sociais, etc. – que geram nele certa tensão. Diante desses estímulos reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Essa reação está condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a matemática (p. 23).

Nesse sentido, pode-se dizer que o professor tem grande influência sobre a relação que o aluno estabelece com a matemática, pois essa relação, a afetividade do aluno com a matemática, depende tanto da atuação do professor, quanto das experiências que o aluno estabelece com a disciplina.

#### **4 Considerações finais**

Tais eventos nos revelam que o desejo pelo conhecimento matemático está presente na sala de aula pesquisada e que esse está diretamente relacionado ao ensino-aprendizagem desse conhecimento.

Observou-se que quando o sujeito reencontra o objeto desejado, conhecimento matemático, ele experimenta satisfação. O estudo mostrou, também, que o não encontro com o objeto de desejo pode gerar frustração.

Ao encontrar a satisfação o aluno tende a querer reencontrar o objeto de desejo, reencontrar o conhecimento matemático, gerando motivação para a aprendizagem matemática.

Nesse sentido, é relevante destacar que o conhecimento matemático, como objeto de desejo da criança, influencia diretamente o ensino-aprendizagem desse conhecimento. O desejo gera motivação, a motivação permite o reencontro com o objeto de desejo, que pulsionará à aprendizagem

Por isso, é necessário que os professores analisem seus alunos, investiguem sua sala de aula para verificar quais são os desejos que esses têm em relação à matemática. Analisar se seus alunos estão saindo satisfeitos, com o encontro e o reencontro com o conhecimento matemático. O papel do professor é exatamente impulsionar esse sujeito à aprendizagem. Por isso a relevância de considerar o desejo por esse conhecimento como o grande motivador para a aprendizagem.

É importante destacar que para se tornar um objeto de desejo, o conhecimento matemático deverá ser trabalhado de forma prazerosa, de forma que gere satisfação,



pois uma vez experimentada a satisfação em relação ao conhecimento matemático, esse se tornará objeto de desejo das crianças.

## 5 Referências

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber e intervir juntos**. Brasília: Líber Livro, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GÓMEZ-CHACÓN, Inés Maria. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

LACAN, Jacques. **O seminário: a relação do objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MAURANO, Denise. **A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNIZ, Cristiano. **Mediação do conhecimento matemático: (re) educação matemática**. Brasília: UnB – FE, 2004. Mimeografado.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos em sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PESSOA, Vilmarise Sabim. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio: ciências humanas**. Ponta Grossa: UEPG, v. 8, n. 1, 2000. p. 97-107.

RUDIO, Franz Victor. **Orientação não-diretiva: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.