

Do trauma à etnomatemática: um professor em busca de orientação psicanalítica¹

*From trauma to Ethnomathematics:
a professor in search of psychoanalytic guidance*

**Fabio Lennon Marchon
Marilia Etienne Arreguy**

Resumo

Este trabalho é um ensaio interpretativo-analítico centrado na investigação das narrativas de dois sujeitos, aqui retratados como personagens de um texto dramático, cujas experiências psicológicas se entrelaçam no universo quase ficcional da etnomatemática. Parte-se dos rastros das memórias de X, professor de matemática, estudante de pós-graduação, e chega-se à narrativa de Ubiratan D'Ambrosio, idealizador do Programa de Estudos e Pesquisas denominado Etnomatemática. Essas histórias se entrelaçam em um universo psíquico compartilhado, um mundo quase ficcional, que reconfigura e reescreve os campos de convergência dos discursos e das práticas desses personagens, local em que a linguagem se apresenta como uma grande “tela” na qual a vida é encenada. A intenção desta investigação é levantar hipóteses sobre as origens inconscientes do desejo de pesquisar, criar e lecionar, através da interpretação do “trauma” desses dois personagens, na medida em que vivem, habitam e constroem esse novo mundo chamado etnomatemática. Para encadear uma análise dessas histórias, recorreremos ao referencial teórico da psicanálise, articulado ao suporte da hermenêutica.

Palavras-chave: Formação docente, Etnomatemática, Trauma, Transferência, Introjeção, Psicanálise.

Impulsos de partida: nomeações

Propomos a análise e a interpretação da história de vida de dois sujeitos que lidam com o ensino da matemática, com as pesquisas em educação matemática e que optaram pela carreira docente a partir da formação matemática. Observamos, reconstruímos e interpretamos cenas narradas por esses sujeitos envolvidos pelo universo da etnomatemática.

Cabe ressaltar que Ubiratan d'Ambrosio é o fundador dessa área de saber, que ficou mundialmente conhecida (D'AMBROSIO, 2011) e se estabeleceu como uma tendência dentro da educação matemática. O educador brasileiro defende que a etnomatemática é a arte ou a técnica “[...] de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais” (D'AMBROSIO, 1990, p. 5).

1. Em função dos estudos realizados em 2016 junto ao *Grupo Alteridade Psicanálise e Educação - GAP(E)* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), propomos este ensaio interpretativo-analítico, cuja inspiração teórico-metodológica vem da hermenêutica (RICOEUR, 1976; 1978; 2007) e da psicanálise (FREUD, [1893-1895] 1996; [1914] 2004; [1914] 1996; [1923] 2007; FERENCZI, 2006; [1908, 1909, 1912, 1932, 1934] 2011).

O hermenêuta francês Paul Ricoeur (2012) extrai da *Poética*, de Aristóteles, uma relação entre a “composição da intriga” (*mythos*) na narrativa e o agenciamento dos fatos (*mimesis*), afirmando que o “texto é qualquer discurso fixado pela escrita” (RICOEUR, 2007, p. 106).²

As narrativas se colocam e se pretendem como criação quase ficcional do real. Inclui-se uma dimensão da fantasia na descrição de si, tal como postula a obra freudiana (LAPLANCHE; PONTALIS, 1967; [1985] 1988).

Uma das narrativas exploradas nesta investigação é elaborada por Ubiratan D’Ambrosio, principal idealizador da etnomatemática no Brasil. A outra narrativa aborda a história passada de um professor de matemática, pesquisador da educação matemática com ênfase na etnomatemática, aqui identificado por X.

Esse sujeito, espécie de autor-personagem, aparece ligado a Ubiratan, pela criação de uma saída do campo ‘traumático’ da matemática para o campo ‘inclusivo’ da etnomatemática. X identifica-se narcisicamente com aquilo que poderíamos chamar, sem julgamento de valor, no sentido clínico, de ‘impostura’ do mestre (PEREIRA, 2008).

Da análise dessa relação transferencial, torna-se possível (des)construir o elo traumático que os une na escolha pela docência e, em especial, por esse campo de ação e transformação subjetiva.

Uma das hipóteses deste ensaio é que as cenas memoráveis da infância desses sujeitos podem contribuir para elucidar as origens inconscientes do desejo pela etnomatemática, algo que, por extrapolação, pode estabelecer uma identificação entre os sujeitos sócio-históricos (reais) com a narrativa etnomatemática dos personagens que habitam o seu mundo do texto.

A hipótese central é que houve uma fragmentação dos “sentidos-significados” acerca da condição traumática da aprendizagem da

matemática em relação ao papel encenado por cada um deles, com os seus respectivos progenitores, no grande teatro da linguagem remanescente do universo infantil.

Essa fragmentação psíquica pode ser vista como uma forma de defesa que simultaneamente protege o sujeito em uma situação traumática e o lança para além da identificação narcísica paralisante (FERENCZI, 2006; [1934] 2011; GONDAR, 2014; FREUD, [1914a] 1921).

Levando em conta os aspectos subjetivos na emergência do ‘dom’ (educador, pesquisador, etnomatemático), podemos levantar algumas questões:

- Quais são as origens inconscientes do texto etnomatemático d’ambrosiano?
- Quais elementos inconscientes unem esses dois sujeitos, mestre e pesquisador, Ubiratan e X, ambos educadores, em torno da etnomatemática?

Inspirações e aproximações teórico-metodológicas

O referencial teórico-metodológico da *hermenêutica de profundidade* (THOMPSON, 2011), inspirada na proposta ricoeuriana, defende a possibilidade de um conjunto analítico composto pela análise do discurso, análise argumentativa, análise narrativa e análise semiótica.

Acreditamos ser possível fazer dialogar este percurso metodológico com o referencial específico da psicanálise. Nesse caso, optamos pela combinação de elementos da teoria psicanalítica freudiana e sua (re)configuração a partir da noção de trauma em Ferenczi (2006; [1934] 2011).

Optamos metodologicamente por uma escrita romanceada, tendo como paradigma o gênero romanesco, que reescreve as histórias narradas. Assim, foi possível criar um entrelaçamento das diferentes cenas vividas por esses sujeitos.

Entendemos que o texto, na sua forma narrativa, encena uma dramatização da vida

2. Tradução nossa.

e cria, a partir de um jogo argumentativo, as máscaras desses sujeitos-personagens numa quase ficção da realidade. As narrativas que emergem dos rastros das memórias, apesar de históricas, podem ser entendidas, grosso modo, como ficções verbais (RICOEUR, 2012) num mundo possível: “o mundo do texto” (RICOEUR, 2007). A proposta projetada nas narrativas e materializadas no texto compõe mundos que metamorfoseiam a realidade.

O que propomos a mais, nesse caso, é a interpretação do discurso do inconsciente nas manifestações narrativas, analisando o desfecho criativo das fantasias dos personagens, através de suas introjeções, suas identificações e suas transferências com o mestre e com o saber.

Os tempos do trauma e o irrepresentável no desejo pela docência

Tomaremos em conta que a construção da hermenêutica de Ricoeur possui confluência com o modelo interpretativo-decifratório delimitado por Freud. Para concebermos o valor da interpretação e da narrativa sobre os fragmentos de cenas vividas pelos personagens dessa ‘ficção’ é importante considerar a prevalência dada à ideia de representação na primeira tópica psíquica (FREUD, [1893-1895] 1996; [1895] 1996 e LAPLANCHE; PONTALIS, 1995).

O modelo representacional freudiano, embora já criticado, possui aspectos interessantes para se pensar a cena fantasmática de nossos personagens no bojo do recurso à interpretação. De certo modo, a narrativa posta como cena teatral recobre a trama das pulsões. A respeito da dinâmica psíquica pela qual o campo pulsional é representado como “discurso do inconsciente”, Freud ([1923] 2007, p. 29) afirma:

Ocorre que, ao lidar com experiências nas quais a dinâmica psíquica tem um papel importante, constatamos, ou melhor, vimo-nos obrigados a supor, que existem processos psíquicos, ou ideias [*vorstellungen*], que, embora não se tornem conscientes, são intensos o suficiente a ponto de serem capazes de produ-

zir – analogamente às representações [*Vorstellungen*] conscientes – consequências que afetam a vida psíquica de modo significativo.

O modelo representacional foi importante para se conceber o sintoma como algo passível de ser desvelado pela fala, logo pela construção narrativa. Em consequência, o encadeamento das fantasias através de representações sucessivas – que já figurava em Freud ([1914b] 1996) como as representações fantasmáticas promissoras do processo de elaboração do traumático – permite pensar que o próprio *Eu* se estrutura como uma ficção erigida a partir do narcisismo dos pais (FREUD, [1914a] 1996).

Segundo esse arcabouço teórico, é a partir da rememoração das cenas traumáticas em análise que passa a ser possível perlaborar (FREUD, [1914b] 1996) em torno daquilo de que não se quer saber, mas que causa os sintomas, os sonhos e os atos falhos além da própria construção da narrativa de si.

Assim, ao interpretar uma história narrada, é possível encontrar os meandros das determinações inconscientes na vida subjetiva (FREUD, [1893-1895] 1996; [1910-1909] 1996). Ouvir o que parece insignificante, absurdo, desagradável ou indiscreto, abdicando de qualquer seletividade, é essencial para investigar as pistas inconscientes dos acontecimentos narrados.

Nesse sentido, na narrativa do sujeito, em seu testemunho sobre o que é indizível,

[...] o que vem à tona, então, de forma filtrada, são fragmentos, ou cacos de uma memória esmagada pela força de ocorrências que não chegam nunca a se cristalizar em compreensão ou lembrança (NESTROVSKI; SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 10).

Se alguns desses “cacos de uma memória esmagada” podem ser passíveis de deciframento e interpretação (FREUD, [1893-1895] 1996; [1914b] 1996), outros apenas formam impulsos para as ditas “construções em aná-

lise” (FREUD, [1937] 1996), intercambiáveis pelas repetições da vida. Essas construções são delimitadas pelo campo da fantasia, na medida em que revisitar a história é também recriá-la. Assim, para além do processo de decifração, a técnica da perlaboração em análise visa uma construção narrativa criativa em cima do material traumático. O traumático se reveste, por assim dizer, de pedaços enxertados de imagens, histórias e significações componentes das “lembranças encobridoras” infantis (FREUD, [1899] 1996). Trata-se da dimensão construtiva da palavra na relação com o outro.

Não se pode olvidar, no entanto, as forças pulsionais em jogo para além da representação, cuja expressão “não cessa de não se escrever/inscrever” (LACAN, [1972-1973] 1975), ou seja, a perene condição de não saber que impulsiona o ser.

A repetição compulsiva do sintoma aponta a irredutibilidade da pulsão a toda e qualquer forma de representação (BOTELLA; BOTELLA, 2002), conforme Freud ([1920] 2006) já assinalara com o “jogo do carretel”. Esse “irreduzível” pode aparecer disfarçado em detalhes, não só em sonhos e sintomas, mas também em aspectos corriqueiros da vida cotidiana.

Nossos personagens trazem, no impulso de suas conquistas e nas pistas de suas histórias, esse duplo processo inextrincável, que vai da narrativa sincrônica de seus cortes traumáticos à posição desejante de criar, de saber e de reescrever a própria história. Em parte, buscamos traduzir, do ponto de vista analítico-e construir, do ponto de vista clínico-narrativo, o que foi essa história de aproximação entre Ubiratan e X. Assim, essa espécie de “conto analítico” que agora propomos, só pode ser pensada na rede da intersubjetividade (BRASIL, 1979).

A introjeção (do saber) do outro como construção de si

O par introjeção-transferência é de extrema relevância para se compreender a interpretação-análise realizada neste trabalho.

Na perspectiva de Ferenczi ([1909] 2011; [1912] 2011), introjeção-transferência são processos que atuam no inconsciente como instrumentos psíquicos que possibilitam a aceitação da castração e a montagem do narcisismo (PINHEIRO, 1995, p. 50).

Vejamos a montagem ferencziana para a dupla conceitual *introjeção-transferência*. Ferenczi considera que

[...] todo amor objetal (ou toda transferência) como uma extensão do ego ou introjeção, tanto do indivíduo normal quanto do neurótico (FERENCZI, [1909] 2011, p. 209).

De forma simplificada, podemos dizer que aquilo que é introjetado no ego e, portanto, o constitui, anuncia também a forma como a libido vai se projetar no mundo externo e como vai produzir transferências mais ou menos positivas, permitindo não apenas a constituição mas também a reconstituição da imagem de si.

Acontece que introjetar o que é do outro e transferir ao outro o amor objetal que dele se retirou é um processo essencialmente inconsciente, levando o sujeito a caminhos que não necessariamente foram escolhidos por si mesmo. Na medida em que estamos conscientes das introjeções e transferências que nos movem e as elaboramos, podemos reafirmar nossas escolhas e construir uma nova narrativa do si mesmo e do outro.

A transferência, como par constante da introjeção, aparece como uma forma quase hegemônica de lidar com “todas as circunstâncias da vida e abrange a maior parte das manifestações mórbidas” (FERENCZI, [1909] 2011, p. 88).

Com sua forma própria, ainda que pautada nas ideias freudianas, Ferenczi descreve os aspectos mórbidos da transferência como um: desperdício aparentemente gratuito dos afetos:

[...] suas fantasias inconscientes ligam acontecimentos e pessoas do momento a eventos

psíquicos há muito esquecidos, provocando assim o deslocamento da energia afetiva dos complexos de representações inconscientes para as ideias atuais, *exagerando* sua intensidade afetiva (FERENCZI, [1909] 2011, p. 88).

Cabe dizer que esse “desperdício” é só “aparentemente gratuito”. O exagero afetivo do sujeito *transferido*, ou seja, movido por introjeções passadas, representa uma necessidade de encontrar no outro um suporte para vazão de suas idealizações, e mais, para a possibilidade de situar-se no mundo a partir de figuras significativas.

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* Freud ([1914] 1996) já alertara sobre a presença duradoura da admiração pelo mestre, substituindo o complexo paterno, de jovens estudantes.

Sem pretender respostas unívocas, em que medida, a maestria se impõe por sua tirania?

Em que pesa a “impostura do mestre” (PEREIRA, 2008) no desdobramento criativo do aprendiz?

Até que ponto o aspecto inatingível de grande realização do mestre seria aquilo que paralisa ou o que retroalimenta o desejo de ultrapassá-lo (FREUD, [1936] 1996)?

É evidente que não existe uma fórmula para dar conta da singularidade do processo transferencial. Num espaço da psicanálise ‘em extensão’, diante dos meandros de cada história transferencial, talvez seja possível transpor o mestre, sem precisar destruí-lo na realidade, nem se erigir como um novo mestre tirânico. Ou seja, ao valorizar a importância da “transferência”, conferindo-lhe um estatuto de autoconhecimento na intersubjetividade, torna-se possível relativizar imposturas e tiranias, fazendo deslizar o sintoma.

Nas palavras de Ferenczi ([1909] 2011, p. 91):

[...] uma única palavra um pouco menos amistosa, um comentário a propósito da pontualidade ou de qualquer outra obrigação do

paciente [ou do estudante] basta para desencadear toda a raiva, o ódio, a oposição, a cólera recalcados, outrora alimentado a respeito das pessoas onipotentes que lhe impunham o respeito, pregavam a moral, ou seja, os pais, os adultos da família, os educadores. Reconhecer a transferência das emoções positivas e negativas é capital na análise.

Para além das possibilidades de uma análise no sentido psicanalítico clássico, há outras chances de elaboração dos enigmas psíquicos. Sua interpretação pode ser dada dentro de um modelo histórico, resgatando os fatos da vida da pessoa ou, do ponto de vista da estrutura, precisando a posição em que esse sujeito se encontra na relação com o outro (GREEN, 1979).

Aquilo que ‘aparece’, ou seja, que vem à cena atual, seja de forma sintomática, seja de forma lúdica, pode permitir a reescrita da história, via representações posteriores, simplesmente ao forjar uma encenação pela via da repetição produtiva.

Da apresentação (*Darstellung*) de manifestações traumáticas à condição de representação (*Vorstellung*) e elaboração, ressaltam-se elementos a princípio pouco importantes, pequenas semelhanças irrisórias e inusitadas, como o *must* das marcas inconscientes.

A respeito da função da análise da transferência, Ferenczi ([1909] 2011, p. 92) afirma que

[...] tudo leva a crer, portanto, que o procedimento poético de “a parte pelo todo” tenha igualmente curso na linguagem do inconsciente.

Traçar a vida como uma metáfora de episódios traumáticos, dos restos de cenas que nos atingem e acoçam, pode ser uma forma de devanear, fantasiar e sonhar um lugar melhor para si, partindo da relação, muitas vezes traumática, com o outro. Aquilo que se apresenta ao sujeito como o signo de uma transferência maciça, também pode ser par-

te de um processo identificatório que talvez possa ser decomposto.

No deslocamento dos encontros com figuras idealizadas para com figuras que permitem uma desidentificação (MANNONI, 1994), a transferência se clarifica, e partes do trauma podem ser revividos e talvez integrados, fazendo deslizar cadeias de significações.

Independentemente do conteúdo narrativo da história de si, a simples repetição do embate com o adulto, à moda da leitura ferencziana, deixa aparecer, de novo, aquilo que o outro nos fez e, portanto, aquilo que nos causa. O que fazer d'Isso?

Sigamos a história de nossos personagens apaixonados pela matemática, para dar conta desse “pequeno traço de semelhança”, desse “ridículo inusitado” de uma situação bizarra, traumática e violenta, que coloca o infantil em cena e, paradoxalmente, mobiliza a busca por um outro lugar através do mesmo.

Cenas inscritas na memória e seu retorno traumático

Cena introdutória (O caderno rasgado).

Em 1985, por volta das 19 horas, em uma casa como muitas outras, vê-se a mãe na cozinha, tentando terminar o preparo do jantar. Seus dois filhos estão próximos gravitando à sua volta. O pai chega exausto do trabalho. Solicitado pela mãe, o pai se compromete a ajudar o filho com a tarefa de casa.

Diante deles um caderno ainda novo com alguns exercícios de matemática. O pai rapidamente reconhece que o exercício se concentra nas “regras de sinais”; “menos com menos” e “mais com mais”. A explicação começa de modo inusitado, estranho: “amigo do meu amigo é meu amigo”, afirma o pai. Ele prossegue, “inimigo do meu amigo é meu inimigo”. Assim, a “regra de sinais” para os números inteiros que diz que “ $(+).(+) = (+)$ ” e que “ $(-).(+) = (-)$ ” assume nova aparência. O “amigo” é “+” e o inimigo “-”.

O pai, esgotando suas metáforas, escapando-lhe as analogias, findando seu repertório,

irrita-se com a incompreensão de seu filho. O adulto, em um ímpeto de fúria, rasga o caderno do menino ao meio e quebra-lhe a lapiseira. O garoto observa a lapiseira partida ao chão. Objeto com uma simbólica própria no imaginário daquele menino.

Dias antes o pai havia presenteado o garoto com a lapiseira, objeto que ele, o pai, utilizava em seu serviço; “a melhor que existe”, dizia o pai naquela ocasião. Agora, quebrada, partida diante dos olhos do menino, representava sua ignorância e sua incompetência. O garoto, atordoado, mudo, chora silenciosamente. “Ele tem que estudar mais! Tem que aprender a estudar! Vai passar tudo a limpo e estudar!”, grita o pai!
Fim da primeira cena.

Cena dois (flashback, Ubiratan e seu pai).

Ubiratan afirma:

Fiz o curso primário no Liceu Coração de Jesus. O meu pai era professor de Matemática, e, no segundo ano ginásial, eu caí como aluno do meu pai. Foi uma experiência muito ruim, tanto para mim quanto para ele (D'AMBROSIO *apud* VIANNA, 2000, p. 94).

Ele era um professor duro, muito bom professor mas exigente; e eu criança, com onze para doze anos, eu me senti muito incomodado de ser aluno dele, e ele acho que sentiu o mesmo. O fato é que, em função desse encontro, ele mudou de escola “com a concordância da família” (D'AMBROSIO *apud* VIANNA, 2000, p. 94).

Mas quão ruim foi essa experiência? Em que sentido foi ruim? O que houve exatamente? Não se sabe ao certo. Os reflexos daquela experiência perduraram. Anos depois, em 1946,

Na hora de fazer o científico, fui para uma outra escola onde meu pai também era professor; mas onde todo mundo sabia que não era para eu ser aluno dele, e isso foi respeitado (D'AMBROSIO *apud* VIANNA, 2000, p. 94).

Fim da segunda cena.

Lembra-se, nesse momento, inspirado na teoria do hermeneuta francês, que

[...] o homem é o único ser que é a presa de sua infância: o homem é esse ser que sua infância não cessa de puxar para trás (RICOEUR, 1978, p. 98).

Nas palavras de Machado de Assis, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, “O menino é o pai do homem”.

Cena três

(a escolha profissional de X).

Em 1991, terminando o ensino médio (curso técnico de quatro anos), aquele menino, agora um adulto, se viu diante de um dilema “O que fazer perante o desemprego, tendo uma formação muito específica?”. X estudou numa escola técnica estadual, fez o mesmo curso que seu pai, seguiu os passos do pai. No entanto, ao fim do curso, com o diploma debaixo do braço, não havia mercado para exercer a profissão. Não havia emprego na área específica de sua formação. Um diploma, portanto, sem utilidade para X. “O que fazer? Ora, óbvio, matemática! Era a disciplina que eu tinha maior habilidade”.

Contudo, tempos depois, a realidade profissional e as desilusões com a carreira criam um novo cenário para X. “Insatisfeito com a carreira e infeliz no trabalho”. Assim estava X, anos depois, em seus empregos, atuando como professor de matemática. Exigindo dos alunos um padrão de excelência, um ideal, que nem mesmo ele foi capaz de alcançar enquanto era estudante. Ensinar matemática se transformou em martírio e sofrimento para ele. Talvez, pensou X, isso estivesse relacionado com a sua “qualificação insuficiente”. Empenhou-se, então, em aprimorar sua formação. No desenrolar desse processo, como nos disse X, ele conheceu a etnomatemática e sua proposta de humanizar a matemática e seu ensino.

Fim da terceira cena.

Cena quatro

(Ubiratan e a influência paterna)

Ubiratan (D’AMBROSIO *apud* VIANNA, 2000, p. 97) afirma que “queria fazer matemática”, que não havia pressão de pessoa alguma. “Eu achei que tinha que fazer matemática”.

De certo modo ele segue os passos de seu pai. Não se trata da escolha do curso universitário, mas sim da carreira que exercerá após o curso, a saber, professor de matemática. O começo do seu interesse pelo ensino de matemática, em suas recordações, está associado às aulas que seu pai ministrava em casa, preparando pessoas para concursos.

Contudo, ao que parece, o filho supera o pai. Ocorre um processo de desencantamento:

[...] tendo feito a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, agora eu percebia que meu pai não tinha condições de lecionar matemática avançada. Ele era formado em direito e era autodidata em matemática (D’AMBROSIO *apud* VIANNA, 2000).

Fim da cena quatro.

Cena cinco. Um pedido de desculpas.

Para os que, “por compartilhar dos mesmos ideais, têm sido agredidos” Ubiratan (D’AMBROSIO, 1986, p. 8), cita uma passagem do livro *D. Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes:

Perdoe-me, meu amigo, por ter feito você parecer tão louca quanto eu, levando-o a cair no mesmo erro, o de acreditar que ainda há cavaleiros errantes no mundo (CERVANTES *apud* D’AMBROSIO, 1986, p. 8).³

Este é um expediente adotado por Ubiratan em alguns dos seus textos (D’AMBROSIO, 1985; 1986), ou seja, usar a voz dos personagens da ficção como se fosse

3. Tradução nossa.

sua própria voz. Explora as possibilidades de pensar os conhecimentos matemáticos que ultrapassam os limites restritos dos discursos dos matemáticos profissionais e dos professores de matemática. Ele atinge a emoção, o coração do leitor. Sensibiliza a alma. Para tanto, recorre à literatura; um olhar de fora da matemática.

Em outro momento ele toma de empréstimo uma passagem do livro *As confusões do jovem Törless*, de Robert Musil (1880-1942), que, segundo o pesquisador brasileiro, publicou uma das obras-primas da literatura do século XX (D'AMBROSIO, 1985). Mas, afinal, o que torna esse romance tão significativo para Ubiratan? O educador matemático faz sua própria leitura do jovem *Törless* e, por seu turno, apresenta ao leitor uma descrição resumida da obra.

Trata-se de um estudo da adolescência pelos olhos de um jovem estudante de um internato militar que, entre outras coisas, se questiona a respeito da matemática ensinada no internato. Contudo, o que não é posto em relevo por Ubiratan é o fato de que a temática mais marcante do livro é a violência física e simbólica entre os próprios estudantes. Um grupo tortura mental e sexualmente outro estudante. Os laços sadomasoquistas que unem agressores e vítima são atravessados pela homossexualidade do jovem vitimado e que, nos limites do universo literário, remetem à psicanálise freudiana nascente. **Fim da cena cinco.**

Comentários e reflexões: interpretação em extensão

O trauma psíquico na relação com a matemática, tão exata mas também tão abstrata, poderia ter levado esses dois indivíduos, e tantos outros, a um dano irreparável, um rasgo no Eu, fruto da ambivalência de sentimentos (para com o pai).

No entanto, os filhos enquanto “alunos” puderam se afastar de um ‘ideal de pai-professor’ para reconstituir suas identificações e suas escolhas. Ambos ressurgem na cena

educacional, em parte repetindo a posição paterna, em parte rechaçando-a através de transformação de seus métodos.

Ubiratan ressurgem como teórico, superando seu pai, destruindo-o simbolicamente e ‘devorando-o’. X ultrapassa o pai e introjeta Ubiratan através da semelhança de suas identificações com a etnomatemática, na busca de uma educação inclusiva e ‘para a Paz’, uma das utopias da etnomatemática. Essa função da matemática dos pais, que se transforma na etnomatemática dos filhos, permite-lhes trazer esse mínimo ‘traço de semelhança’ para o ponto de uma diferença fundamental.

Conforme a leitura de Derrida (*apud* ARREGUY, 2015): “*différence*” que apresenta uma “diferença-herança”, mas também uma “diferença-errância” que lhes permite ir além. O EU *a priori* cindido no trauma encontra na etnomatemática um novo reflexo de si, imagem invertida da experiência vivida e que se converte em objeto de desejo.

O matema da etnomatemática de Ubiratan se reconfigura criativamente, transpondo o trauma em técnica e arte. Mas o que dizer de X? Onde estaria o “x” de sua transposição narrativa?

Ora, se Ubiratan vai da matemática à etnomatemática, criativamente, X não apenas o repete em sua perspicácia de ultrapassar o pai e, subsequentemente, o mestre. X ultrapassa-os também ao encontrar uma diferença (*différence*) talvez ainda mais radical. X se depara com a revelação súbita da cena de seu trauma, ao associar livremente suas mazelas de professor na cena trágica contemporânea.

Suas lembranças surgem como uma espécie de “aparição” (*Darstellung*), misturadas com seus estudos e elaborações teóricas “juvenis”, no encontro com um novo saber, ou seja, o saber sobre o inconsciente propiciado na esfera da psicanálise em interação com a educação. Mais uma vez, vê-se a função do par “introjeção-transferência” produzindo o novo.

X se apropria da chance de estudar psicanálise no doutorado, de forma quase trans-

gressiva, por fugir ao seu objeto de tese. Assim, novas antropofagias se processam, alçando o “mestre-aprendiz” muito além de seus “mestres impostores”. Ele vai da etnomatemática ao trauma, do saber do mestre ao conhecimento de sua própria castração, inscrita e narrada pela crônica de sua história. Sem dúvida, ao relativizar a maestria, X vai além.

No jogo da *introjeção-transferência*, X é incorporado pela psicanálise.

Conclusão

Na fragmentação dos significados operada pelos personagens deste ensaio, chega-se à verificação quase matemática da multiplicidade de possíveis narrativas encontradas como saída para o trauma causado pelo contato com esta ciência tão ‘dura’, por intermédio dos respectivos progenitores.

X é igual ao produto de uma especularidade produtiva que não se encerra em si mesma.

X é diferente do pai.

X é diferente do mestre.

X = AUTOR.

Abstract

This work is an interpretative-analytical essay centered on the investigation of the narratives of two subjects, here portrayed as characters of a dramatic text, whose psychological experiences are intertwined in the almost fictional universe of Ethnomathematics. Part of the traces of memories of X, a professor of mathematics and post graduate student, and comes to the narrative of Ubiratan D'Ambrosio, founder of the Program of Studies and Research called Ethnomathematics. These stories intertwine in a shared psychic universe, a quasi-fictional world that reconfigures and rewrites the fields of convergence of the discourses and practices of these characters, where language presents itself as a great “screen” in which life is staged. The intention of this investigation is to raise hypotheses about the unconscious origins of the desire to research, to create and to teach, by analyzing the “trauma” of these two characters, as they live, inhabit and construct this new world called Ethnomathematics. To link an analysis of these histories, we refer to the theoretical reference of psychoanalysis, articulated to the support of hermeneutics.

Keywords: Teacher training, Ethnomathematics, Trauma, Transfer, Identification.

Referências

ARREGUY, M. E. A inversão da palmatória e seus reflexos na atualidade. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, ano 1, v. 1, 2014. Publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Downloads/53-100-3-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BOTELLA, C.; BOTELLA, S. *Irrepresentável: mais além da representação*. Porto Alegre: Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul; Criação Humana, 2002.

BRAZIL, H. V. O discurso psicanalítico no contexto social; um problema metodológico. *Psicanálise: problemas metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1979.

- D'AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Unicamp, 1986.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar ou conhecer*. São Paulo: Ática, 1990.
- D'AMBROSIO, U. *Socio cultural bases for Mathematics education*. São Paulo: UNICAMP, 1985.
- D'AMBROSIO, U. *Uma história concisa da matemática no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERENCZI, S. *Psicanálise e pedagogia* (1908). São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras completas, v. 1).
- FERENCZI, S. *Confusão de língua entre os adultos e a criança* (1932). São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras completas, v. 4).
- FERENCZI, S. *Reflexões sobre o trauma* (1934). São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras completas, v. 4).
- FERENCZI, S. *O conceito de introjeção* (1912). São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras completas, v. 1).
- FERENCZI, S. *Transferência e introjeção* (1909). São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obras completas, v. 1).
- FERENCZI, S. *Le traumatisme*. Paris: Payot & Rivages, 2006.
- FREUD, S. *Estudos sobre a histeria* (1893-1895). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 2).
- FREUD, S. *Projeto para uma psicologia científica* (1950 [1895]). In: _____. *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos* (1886-1889). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 355-450. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).
- FREUD, S. *Lembranças encobridoras* (1899). In: _____. *Primeiras publicações psicanalíticas* (1893-1899). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 287-304. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 3).
- FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise* (1910 [1909]). In: _____. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos* (1910 [1909]). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 21-65. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 11).
- FREUD, S. *À guisa de introdução ao narcisismo* (1914). In: _____. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (1911-1915). Coordenação-geral da tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p. 97-119. (Obras psicológicas de Sigmund Freud, 1).
- FREUD, S. *Recordar, repetir e elaborar* (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II) (1914). In: _____. *O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos* (1911-1913). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 163-171. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 12).
- FREUD, S. *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914). In: _____. *Totem e tabu e outros trabalhos* (1913-1914). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 247-250. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 13).
- FREUD, S. *Além do princípio de prazer* (1920). In: _____. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (1915-1920). Coordenação-geral da tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 135-182. (Obras psicológicas de Sigmund Freud, 2).
- FREUD, S. *Psicologia de grupo e a análise do ego* (1921). In: _____. *Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos* (1920-1922). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 79-154. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 18).
- FREUD, S. *O eu e o id* (1923). In: _____. *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* (1923-1938). Coordenação-geral da tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2007. p. 27-71. (Obras psicológicas de Sigmund Freud, 3).
- FREUD, S. *Um distúrbio de memória na Acrópole* (1936). In: _____. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos* (1932-1936). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 237-245. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 22).
- FREUD, S. *Construções em análise* (1937). In: _____. *Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos* (1937-1939). Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 275-287. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 23).

GONDAR, J. Um paradoxo nos sofrimentos narcísicos. In: HERZOG, R.; PACHECO-FERREIRA, F. *De Édipo a Narciso – a clínica e seus dispositivos*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud; UFRJ; Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2014.

GREEN, A. A psicanálise diante da oposição da história e da estrutura. *Psicanálise: problemas metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1979.

LACAN, J. *Le séminaire, livre XX: encore (1972-1973)*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Fantasia das origens, origens da fantasia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise (1962)*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MANNONI, O. A desidentificação. In: MANNONI, O. *et al.* (Orgs.). *As identificações na teoria e na clínica psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Rêlume-Darumá, 1994.

NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

PEREIRA, M. R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

PINHEIRO, T. *Ferenczi: Do grito à palavra*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

RICOEUR, P. *From Text to Action: Essays in hermeneutics II*. Evanston: Northwestern University Press, 2007.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins fontes, 2012.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIANNA, C. R. *Vidas e circunstâncias na educação matemática*. 2000. 572 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Recebido em: 02/12/2016

Aprovado em: 07/12/2016

Sobre os autores

Fabio Lennon Marchon

Graduado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela UFF. Doutorando em Educação (UFF). Especialista em matemática para o ensino fundamental e o ensino médio (UFF), com ênfase no campo da educação matemática e especial atenção às questões teóricas e filosóficas da etnomatemática. Autor do livro *Educação matemática e etnomatemática: entrelaçamentos e possibilidades filosóficas* (Curitiba: Appris, 2016).

Marilia Etienne Arreguy

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), Mestre em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da UERJ e Doutora em Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie pela Universidade de Paris Diderot (Paris VII) em 2008 (cotutela). Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Psicanalista. Membro da Association Internationale des Interactions de la Psychanalyse – Paris. Autora de diversos artigos e do livro “Os crimes no triângulo amoroso: violenta emoção e paixão na interface de psicanálise e direito penal” (2011). Coordena o Grupo Alteridade Psicanálise e Educação – GAP(E)/CNPq/UFF.

Endereço para correspondência

Fabio Lennon Marchon

E-mail: <fabiolen@gmail.com>

Marilia Etienne Arreguy

E-mail: <mariliaetienne@id.uff.br>

