



20(2):207-226
jul./dez. 1995

O RACIOCÍNIO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

Valerie Walkerdine

Quando eu era uma garotinha de escola primária, minha professora costumava me chamar de “esforçada” (“*plodder*”). Muitos anos depois eu ainda me lembro desta designação e não gosto muito dela. Uma pessoa “esforçada” é uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, genialidade ou criatividade. Uma lesma ou uma tartaruga. Eu queria, em vez disso, correr como o vento, levantar vôo como um pássaro. Quando eu estava na escola secundária, aprendi rapidamente algumas humilhantes lições. Aprendi que os meus pais não “conheciam” nenhuma das coisas que eles deveriam conhecer e que havia o conhecimento certo e o conhecimento errado. Aprendi que se eu abrisse a minha boca para contar um pouco do conhecimento de casa, eu seria ridicularizada: nós líamos o tipo errado de jornal, ouvíamos o tipo errado de música. Aprendi também muito rápido que eu tinha de trabalhar duro — minha mãe me testava em todas as matérias até que eu pudesse recitar minhas anotações de uma forma perfeita. Passei todos os meus exames desta maneira, mas ainda assim pensava que me faltava “cérebro”, especialmente em relação aos meninos, os quais eu achava que estavam em algum outro planeta. Nunca me ocorreu pensar que, na verdade, eu havia aprendido algumas coisas muito valiosas que me ajudaram a sobreviver naquele contexto. Eu havia apren-

dido como ter sucesso, quais eram as regras, quando abrir a minha boca e quando era melhor não dizer nada.

Quando eu estava na universidade, um dia, na biblioteca, de repente me dei conta de que agora eu compreendia como construir um argumento — quais eram as regras e o que se tinha de fazer. Dei-me conta que era fácil e logo vi que havia aprendido que eu poderia ser bem sucedida no contexto acadêmico. Parece-me, olhando para trás, que aquela imagem de mim mesma como uma pessoa “esforçada”, a aprendizagem de como fazer novas coisas em contextos que eu não compreendia, transformando uma auto-imagem negativa e um sentimento de confusão em sucesso, é alguma coisa que diz respeito a muitos/as de nós.

Como discutirei mais adiante, neste ensaio, a idéia que a professora tinha de mim como uma pessoa “esforçada” não é um tipo incomum de designação para as garotas. Mas estou interessada aqui é em compreender como eu e outras pessoas oprimidas e exploradas vêm a pensar a respeito de si mesmas como incapazes de pensar. Como não é sem dúvida ignorado, existem muitas tentativas para ajudar aquelas pessoas que não vão bem na educação a pensar e a raciocinar, a serem independentes e autônomas. Desejo discutir aqui as formas pelas quais esta questão tem sido tratada. Tem havido tentativas para ajudar as garotas, as quais se supõem serem fracas, passivas e dependentes, a serem pensadoras independentes, criativas; têm havido tentativas para mostrar as falhas da lógica “masculina”, ao demonstrar as formas pelas quais o pensamento e a forma de conhecer das mulheres é diferente. Ambas as tentativas têm sido importantes, mas quero ressaltar particularmente as falhas na idéia de que as garotas e as pessoas pertencentes a outros grupos oprimidos têm de ser transformadas em autônomas e independentes, a idéia de que existe alguma coisa que lhes falta, uma carência que, dependendo do modelo, pode ser atribuída à opressão, à privação, a uma socialização deficiente, e que essa coisa lhes pode ser ensinada.

Tenho objeções a essa idéia, sobretudo por causa do pressuposto da carência e também por causa dos pressupostos sobre independência e autonomia. Neste ensaio, quero argumentar que não é tanto uma questão de faltar alguma coisa, de não ser capaz de romper com as regras ou o fracasso de ser autônoma, mas que estas explicações têm de ser entendidas como parte de tentativas para produzir idéias científicas acerca de pessoas oprimidas e exploradas, idéias que têm se tornado central à sua regulação. Em outras palavras, quero questionar as idéias sobre a suposta carência de alguns grupos em relação a certas capacidades intelectuais e examinar como estas idéias têm se tornado parte não apenas da forma pela qual nós temos pensado o pensamento, mas da forma pela qual este conhecimento constitui um componente central de aspectos de governo (no sentido foucaultiano). Com base nesse argumento, quero discutir como poderíamos pensar o pensamento de forma diferente.

O raciocínio das crianças

As idéias do século XX sobre o raciocínio das crianças formam uma das “grandes metanarrativas da ciência”. Elas nos contam uma estória sobre desenvolvimento e pensamento que pretende ser verdadeira para todas as épocas, todos os povos, todos os lugares, que vê todas as crianças como progredindo em direção ao “pensamento abstrato”, o qual se supõe ser o pináculo do ser civilizado. Num momento de nossa história no qual estes objetivos e metanarrativas estão sendo questionados, e no qual o raciocínio “abstrato” deixa de levar em conta a produção do pensamento nas práticas reais, concretas, quero não apenas questionar este modelo mas também a própria idéia de desenvolvimento. Não me entendam mal, não quero descartar as implicações da mudança infantil e da sua transformação, em seu movimento em direção à fase adulta, mas sim questionar a teoria do desenvolvimento como a base para a compreensão dessa mudança.

A criança raciocinante é uma invenção relativamente nova. Na verdade, de acordo com o historiador Phillippe Ariès, entre outros, a própria infância é uma invenção moderna. Isso é demonstrado pelas inúmeras evidências que apontam não apenas que a infância é um conceito que chega com a modernidade, mas que a idéia de infância como uma condição distintiva e um objeto do olhar científico chega ao mesmo tempo que a emergência da escolarização popular e compulsória. Na verdade, parece que as crianças aristocráticas eram tratadas como pequenos adultos e que, de acordo com Ariès, os adultos e as crianças de todos os setores, de todos os grupos da sociedade, tanto brincavam quanto trabalhavam juntos. A idéia de brincar não é uma idéia específica das crianças.

O meu argumento é que a nova abordagem científica da criança foi inaugurada numa conjuntura histórica particular: numa conjuntura na qual houve importantes mudanças no modo de governo, especialmente das populações urbanas. Nesta análise, a designação da infância como um estado distinto, cientificamente observável, foi um dos aspectos mais importantes de um governo que se tornou centrado na administração “científica” das populações. Esta administração foi descrita por Michel Foucault como parte de formas modernas de poder que colocam o governo como parte de uma vigilância minuciosa e detalhada (frequentemente invisível) da população, de forma que a população a ser governada passa, num certo sentido, a governar a si mesma, conforme demonstrei. Foucault mostra a forma pela qual as “ciências do social” (psicologia, sociologia, por exemplo) tornaram-se incorporadas às “tecnologias” para regular a população. Desta forma, podemos ver as ciências humanas, e a psicologia do desenvolvimento em particular, como parte da produção de uma “verdade” sobre a população infantil, um processo que tem a finalidade de determinar como aquela população pode ser efetivamente regulada e governada.

Uma tal visão da ciência constitui um avanço em relação à idéia de uma verdade ou prova incontroversa produzida em torres de marfim, por acadêmicos/

as neutros/as. Em vez disso, Foucault sugere que as teorias e as “descobertas” científicas surgem em circunstâncias históricas que precisam de tais abordagens, porque elas podem ser usadas em práticas de governo e regulação. Desta forma, portanto, as concepções científicas “da criança” tornam-se não simples descrições, mas parte de estratégias planejadas para “conhecer” a criança de uma forma melhor, a fim de regulá-la. Neste sentido, pois, uma visão que analise aquelas concepções como estratégias de regulação que pretendem nos dizer a “verdade” da criança é muito diferente da visão da ciência que pretende nos apresentar uma visão “libertada” da criança, cujas características e inclinações “naturais” teriam sido descobertas.

O modelo de desenvolvimento infantil como uma descoberta de uma “verdade libertadora” da criança, o modelo que, supostamente, as liberta das tiranias da perda da infância, contidas, por exemplo, na exploração da criança através do trabalho, é uma história muito comum. Entretanto, a visão que estou avançando critica essa história ao sugerir que um tal modelo de libertação está baseado numa concepção ocidental de Racionalidade, profundamente ligada ao Iluminismo, uma visão que tem sido utilizada para apresentar as civilizações européias como avançadas e racionais, ao mesmo tempo que o primitivo e o infantil eram igualmente classificados como menos racionais, civilizados e desenvolvidos. Uma tal diferença de perspectiva se torna crucial quando estamos considerando aspectos de desenvolvimento e educação daquelas pessoas que foram consideradas como sendo “de risco” quando se trata de infância e de razão: o proletariado, os povos coloniais, as mulheres. Uma forma de compreender a sua posição é vê-las naturalmente como menos libertadas e menos avançadas, como carentes de razão, autonomia e independência. Assim, as lutas pela libertação podem se concentrar em tornar boa a “carência”: essas pessoas carecem de racionalidade, independência e autonomia por causa de uma socialização defeituosa, uma socialização para a dependência que pode ser corrigida por meio de um ensino específico e assim por diante. É este modelo que eu quero seriamente criticar, mesmo que ele pareça politicamente progressista.

Quero argumentar que as descrições modernas que concebem uma progressão infantil em direção à racionalidade, na verdade, acabam constituindo a diferença em relação à norma da criança raciocinante como uma patologia. Isto é parte central da moderna estratégia de governo na qual um cidadão governável, obediente e cumpridor das leis deve ser produzido por técnicas que não são necessariamente técnicas de supressão direta, mas que transformam as características desejáveis em normais e naturais. Todos os desvios destas normas aparecem, pois, como patologias medicalizáveis a serem corrigidas. Portanto, desta maneira, pode-se assegurar a regulação, de uma forma que, na verdade, significa a produção de um tipo de sujeito que regula ou polícia a si mesmo. Nessa análise portanto, o raciocínio, a independência e a autonomia infantis têm de ser vistos sob uma luz diferente. Eles tornam-se um meio pelo qual o

poder age através da auto-regulação e da patologização dos próprios oprimidos.

Embora neste ensaio eu não possa entrar nos detalhes históricos, quero ressaltar certas condições que pertencem às duas primeiras décadas deste século. A escolarização popular e depois compulsória foi introduzida na Inglaterra no fim do século XIX. Sabe-se que, assim como as tentativas filantrópicas para se acabar com o trabalho infantil, a escolarização também foi introduzida para tentar produzir uma “força de trabalho dócil”, uma força de trabalho com os hábitos corretos de aplicação, economia e assim por diante. E que, assim, não se tornariam um peso sobre o governo, um peso que era visto da mesma forma que o crime e a pobreza. Crime e pobreza eram entendidos como características populacionais que resultavam de maus hábitos.

As escolas monitoriais são um exemplo de tal prática. No entanto, foi descoberto que embora as crianças em tais escolas estivessem aprendendo as suas lições, elas tendiam a recitar as lições de forma decorada, o Pai Nosso, por exemplo, para qualquer um que lhes desse algum dinheiro. Portanto, a lição correta não tinha sido aprendida! Experimentos usando uma forma mais “natural” de educação, em parte incluindo Rousseau e as idéias revolucionárias francesas, foram tentados em várias escolas, sendo que a mais famosa delas foi a escola de Robert Owen para filhos de trabalhadores fabris, em New Lanark. Aqui, a educação de acordo com a “natureza” tornou-se o modelo e o “amor” se tornou uma parte central da pedagogia.

Foi nesse ponto, pois, que as práticas educacionais e aquelas de uma emergente psicologia infantil juntaram forças. Sabe-se também que o estudo científico das crianças deslanchou no final do século XIX. Charles Darwin fez um estudo de seu filho, utilizando uma tradução da biologia da evolução que argumentava que a ontogenia, o desenvolvimento de um ser da espécie em direção à maturidade, recapitulava a filogenia, a trajetória evolutiva da espécie como um todo. Logo Sociedades de Estudo das Crianças tornaram-se muito comuns na Inglaterra e a idéia de estádios de desenvolvimento logo foi adotada. Na verdade, no momento em que Piaget publicou o seu primeiro artigo, em 1918, tais idéias eram lugar comum. O que é importante sobre uma aplicação da teoria evolutiva à infância é que a evolução das espécies e a idéia de um estado evolutivamente mais avançado do ser humano confundiu-se com a idéia da Racionalidade Ocidental, da civilização européia como um pináculo evolutivo (tal como no Darwinismo Social). Portanto, o mapeamento dos estádios de transformação em direção à obtenção da racionalidade ocidental tornou-se visto como um processo evolutivo que ocorria naturalmente, e que não podia ser ensinado, mas que poderia ser cultivado por meio do amor e do fornecimento de um ambiente propício. Quero chamar a atenção para diversos problemas e falácias neste raciocínio:

- 1) A educação não está organizada para a libertação, mas para a produção de um tipo apropriado de sujeito para a ordem moderna. Isto é feito por

meio da produção de uma teoria da “natureza” daquele sujeito e, consequentemente, da caracterização da diferença como um desvio patológico daquela natureza.

- 2) As abordagens evolutivas do desenvolvimento o vêem como uma sequência fixa que se move em direção a uma meta de raciocínio abstrato, avançado, que ocorre naturalmente. Não existe nada de natural nessa progressão e nada inevitável a seu respeito.
- 3) Entretanto, essas idéias tornam-se aquilo que Foucault chama de “uma ficção que funciona como verdade”. Isso é, porque tais idéias tornam-se incorporadas à forma pela qual as práticas educacionais funcionam, elas, na verdade, produzem a própria coisa que pretendem descrever, através das verdades que são apresentadas na sala de aula. Por exemplo, a idéia de estádios tornou-se um truísmo: nós “encontramos” estádios em toda a parte, o currículo é estruturado de acordo com estádios em toda a parte, porque é isso precisamente o que se busca.

A idéia de estádios e de desenvolvimento foram incorporadas à forma pela qual o currículo é organizado, na medida em que a arquitetura, a distribuição dos assentos e os horários todos mudavam. No livro *Changing the Subject*, dou um exemplo dessa transformação, sugerida para os/as professores/as da escola primária do final dos anos 60, no qual os/as professores/as eram encorajados/as a mudar a sua sala de aula, passando de um arranjo de carteiras enfileiradas para um arranjo de mesas agrupadas. A nova sala de aula contém um espaço não presente no primeiro arranjo, isto é, um espaço “para o repentino e imprevisível interesse que pode exigir esse espaço”. Este espaço exemplifica a forma pela qual as novas idéias sobre “a criança” foram criadas na organização do tempo e do espaço e na transformação das próprias práticas. No mesmo ensaio, examino também a forma pela qual, no mesmo período histórico, registros sobre as crianças começam a tomar nota de resultados do desenvolvimento, de forma tal que aquilo que conta como evidência de rendimento e sucesso começa a mudar. Assim, por exemplo, dar a resposta correta já não é mais suficiente. O que importa é aquilo que, no desenvolvimento, causa a resposta, e o caminho que a criança faz para chegar à resposta, a qual pode nem mesmo ser a resposta correta (como veremos mais tarde). O meu argumento é que teorias do desenvolvimento do raciocínio, quando incorporadas à educação, tornam-se “verdades” que realmente servem para produzir as espécies desejadas de sujeitos como normais, patologizando, assim, as diferenças. Ela tenta criar sujeitos que se ajustarão à ordem política e moral e que, tendo em vista que a sua educação foi feita através da “livre vontade”, na verdade policiarão e regularão a si mesmos.

Supõe-se que o “amor” que eu mencionei antes faça parte desse “ambiente facilitador”. E não é nenhuma coincidência, absolutamente, que o treinamento da docência da escola elementar abriu-se para as mulheres nas primeiras décadas deste século, com base na afirmação de que esse treinamento ampliaria a sua

capacidade para o cuidado maternal (Hadow Report). Tais mulheres deveriam se tornar parte do ambiente que era necessário para cultivar o desenvolvimento natural da criança. Onde eu quero me concentrar, em seguida, é na forma pela qual a sujeição das mulheres como professoras se relaciona com a sua exclusão da razão, fornecendo, assim, evidência para a patologização de tudo o que não se ajusta à definição da “criança natural”.

“A mulher raciocinante é um monstro”, disse um analista vitoriano. Por um período considerável da história européia e ocidental, as mulheres representaram o Outro da Razão: elas continham o irracional. Meu argumento é que a naturalização da razão como o ponto de chegada de uma progressão dos estádios de desenvolvimento coloca a Mulher como constantemente ameaçando esta meta. Ela é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante.

Se a masculinidade é compreendida em termos de um conjunto de instintos básicos (primitivo, animal) a serem mantidos no lugar apenas através da influência civilizadora da razão, a Mulher deve também ser domesticada — seus poderes animais, a sua sexualidade, devem ser subordinados a um modelo de cultivo natural que proteja a razão. Contudo, a mulher é sistematicamente posicionada, governada e regulada de duas formas: como mãe que deve estimular a criança autônoma em desenvolvimento e como mãe culpada por qualquer fracasso tanto da autonomia individual quanto do corpo social, por exemplo, pela criminalidade ou pelo comportamento anti-social, em explicações que supõem que os criminosos são produzidos através de um vínculo inadequado entre mãe e filho ou através da ausência prolongada da mãe, ou, ainda, do fracasso da mãe na infância (veja o livro *Democracy in the Kitchen*, para uma revisão dessa questão). Mas embora as garotas e as mulheres sejam acusadas de serem dependentes e de carecerem de autonomia e independência, a possibilidade de que elas possam raciocinar é vista como uma grande ameaça.

No século XIX, as mulheres das classes médias e superiores estavam lutando para entrar na universidade. Mas os esforços para proibi-las centravam-se em torno de teorias que argumentavam que o trabalho intelectual exauriria suas capacidades reprodutivas, fazendo com que elas não quisessem ou fossem incapazes de ser mães. Isto numa época onde havia grandes receios sobre a degeneração e o futuro do tipo correto de material humano a ser cultivado, mais tarde visto como “a Raça Imperial”. A raça que devia nascer para governar tinha que ser assegurada já na infância e para isso era necessário conservar as mulheres longe do contágio da razão.

Pode ser argumentado que estas idéias não são mais correntes e que nós passamos para uma era na qual esforços científicos e pedagógicos extenuantes têm sido feitos para ajudar as garotas e as mulheres a alcançarem a razão e a autonomia. Entretanto, argumento que a pesquisa que revela uma “carência”

das garotas quando se trata de raciocínio matemático e científico persiste na idéia de que falta algo às garotas e, contudo, quer que elas contenham e cultivem a mesma razão que elas são acusadas de não possuir. Estou sugerindo que as garotas são duplamente acorrentadas, o que é uma consequência direta do perigo e da ameaça que uma vez elas apresentavam através de seu raciocínio. O perigo e a ameaça persistem no fato de que, enquanto a mãe pode não mais ser considerada responsável pela “Raça Imperial”, ela é certamente considerada responsável por produzir sujeitos apropriados — crianças independentes e autônomas, que irão se tornar cidadãos livres e cumpridores da lei, não patológicos, nem mentalmente doentes ou criminosos.

A pesquisa que fiz sobre garotas e Matemática (Walkerdine e outros, 1989) revelou claramente as formas pelas quais isto não é uma simples questão de as garotas fracassarem e os garotos terem sucesso na Matemática. Na verdade, pode ocorrer de as garotas se saírem bem e os rapazes, mal. Entretanto, as explicações do/a professor/a e dos/as alunos/as a respeito desse desempenho eram extremamente interessantes. Parecia haver um grande investimento na idéia de que o desempenho de sala de aula não indicava o valor ou potencial verdadeiro no que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas.

Em suma, as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam regras, comportavam-se bem. Indicadores disso eram sua atitude de obediência e o comportamento na sala de aula. Isso contrasta com a forma pela qual “a criança” veio a ser definida através de estádios de desenvolvimento cognitivo: como um sujeito lúdico, um sujeito que brinca (a brincadeira sendo uma coisa natural para a criança) que se desenvolve através da ação sobre um mundo de objetos. Essa criança, além de ser compreendida como “natural”, também representa o normal, o democrático e o livre, em oposição ao reprimido, autoritário e fascista. O “trabalho”, nessa sala de aula e de acordo com aquela definição de “criança”, carregava outros significados sob sua sombra: o autoritarismo, ligado ao fascismo das guerras mundiais, ao trabalho infantil e ao proletariado. Em outras palavras, a aplicação das garotas ao trabalho assinalava uma série de perigos, de referências ao passado, coisas que sugeriam algo errado, algo não infantil, algo irracional, algo furtivo. Os garotos, por outro lado, podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico, tudo estava bem com o mundo.

As seguintes citações de professores/as de crianças de 10 anos são típicas das distinções que eu quero demonstrar:

Sobre uma garota que estava no nível superior da classe:

“Uma trabalhadora muito, muito esforçada. Uma garota não particularmente brilhante. ...seu trabalho duro faz com que ela alcance o padrão.”

Sobre um garoto: “Ele mal pode escrever o seu nome... não porque ele não é

inteligente, não porque ele não é capaz, mas porque não pode sentar-se quieto, e não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito brilhante.”

O que está acontecendo aqui? Como é que uma garota que está no nível superior de sua classe em termos de rendimento pode, contudo, não ser considerada brilhante e como é que um garoto que tem um desempenho tão pobre que só consegue ler e escrever seu próprio nome pode, apesar disso, ser considerado como muito brilhante? Na verdade, a minha análise dos relatos dos/as professores/as sobre seus/suas alunos/as em 26 escolas, nos quais tais distinções eram muito comuns, me levaram a concluir que é praticamente mais fácil para um camelo passar pelo buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante (Walkerdine et alii, 1989).

A outra característica que os/as professores/as descreviam como sendo própria dos garotos, mas nunca era usada para descrever uma garota, era “potencial”. Isto é particularmente interessante porque é algo que se supunha estar presente e contudo não pode ser visto: uma causa oculta. Lembrem que eu argumentei que a resposta correta não é mais entendida como suficiente e pode, na verdade, ser vista como um perigo e aquilo que é suposto como sendo a causa real permanece subjacente. No caso das garotas, parecia se supor que aquilo que é visível na superfície é tudo o que existe, e que apenas os garotos têm profundezas ocultas. Estou tentando mostrar, assim, por que esta explicação tem sido inflingida às mulheres (assim como a designação de “esforçada” foi inflingida a mim) e como acabamos aceitando isso, acreditando que nós podemos ser boas operárias, boas secretárias, assistentes de pesquisa, mas nunca grandes pensadoras ou gênios. Estou afirmando, portanto, que o problema não está na essência da feminilidade, mas na forma pela qual estas ficções, medos e fantasias foram introduzidas nas histórias contadas sobre garotas e mulheres e na forma pela qual elas foram utilizadas para nos regular.

O crítico literário negro e de nacionalidade britânica Homi Bhabha argumenta que o sujeito colonial, o sujeito do governo colonial, foi produzido através da criação de histórias sobre o sujeito, histórias que se tornaram “verdades” e através das quais o sujeito foi subjugado e governado. A idéia do “negro preguiçoso” foi uma história indefinidamente repetida até que se tornou verdadeira e a base para estratégias de regulação. Conhecemos muitas outras histórias desse tipo.

Edward Said escreveu um livro chamado *Orientalismo*, argumentando que o Oriente é uma ficção construída nas fantasias do Ocidente. O que ele e pessoas como Bhabha estão tentando argumentar é que o “negro preguiçoso” ou histórias similares tornam-se ficções, objetos de fantasia, que eles caracterizam como “medo, fobia, fetiche”, porque, como fantasias, elas são criadas no ameaçado imaginário do colonizador (ou do Ocidente no caso de Said) e passam a operar como se fossem verdadeiras, tendo efeitos profundos sobre os povos colonizados. E, no entanto, elas não foram, de forma alguma, construídas a partir de características “reais”.

Quais então os medos, as fobias e os fetiches nos quais as garotas são inscritas, quais são as estórias sobre as garotas que têm sido indefinidamente repetidas até que se tornaram verdadeiras? Talvez possamos encontrar sob essa “vontade para dizer a verdade” (Foucault) sobre as garotas um desejo para continuar a provar a sua diferença e inferioridade por causa da ameaça que o sucesso delas representa para a civilização, como argumentei antes.

Mas para desenvolver um argumento diferente (o qual trato com mais detalhes no livro *The mastery of reason*), por que devemos pensar que trabalhar duro e seguir regras são coisas ruins? As garotas são acusadas de não serem grandes pensadoras ou criativas por que não quebram as regras. Dessa forma, os garotos “desobedientes” acabam sendo validados, enquanto as mulheres, na capacidade de mães, são condenadas por produzirem “delinqüentes”. Coitadas das velhas e conformistas garotas: como guardiãs morais das regras elas não podem quebrá-las!

Entretanto, a idéia de que o “pensamento real” resulta do conhecimento proposicional e não de procedimentos efetivos ou do seguimento de regras é algo muito importante e, por isso, deve ser examinada. Estranhamente, o sucesso das garotas é anunciado, de forma pejorativa, como um comportamento baseado no seguimento de regras de baixo nível, um comportamento vinculado com o conformismo, isto quando chega a ser anunciado. Chamo isso de “fenômeno do só ou do apenas”, porque tão logo se reconhece que as garotas podem ser boas, isto é seguido por uma afirmação que desvaloriza o sucesso como algo “só ou apenas” ou alguma outra coisa que equivale a nada (tal como seguir regras, etc.).

Meu argumento portanto *não* é simplesmente o de que as garotas vão mal em matemática ou em raciocínio, mas que a “verdade” do desenvolvimento infantil patologiza e define o seu desenvolvimento de uma forma que ele tem de ser lido como ruim. Sugerir, portanto, que as garotas e as mulheres são mais pobres em raciocínio é levantar questões sérias. Existem tantas ameaças colocadas por essa posição para as garotas e as mulheres, e ela está inscrita tão completamente na regulação do mundo social, que não se trata tanto da questão de que as garotas são ruins em raciocínio, mas que elas estão presas no interior de uma série de ficções e fantasias que consistem em mantê-las seguras como mães, ao mesmo tempo que lhes apresentam como perigosa e excitante a sexualidade feminina que fica fora dessa visão.

As garotas são freqüentemente posicionadas como pequenas mulheres que trabalham duro e não, de forma alguma, como crianças. Na verdade, quando elas exibem características associadas com independência e autonomia, considera-se que nem tudo vai bem na sala de aula. Seu comportamento é freqüentemente castigado como ameaçador e não-feminino. Por exemplo, uma professora utilizou o termo “madame”¹ para referir-se à forma pela qual uma garota era bastante ativa, “desobediente” e causadora de problemas. Conhecemos muito bem as conotações associadas àquele termo e sua referência à sexualidade femi-

nina. O que é interessante aqui é a forma pela qual a garota não pode simplesmente ser julgada pelos mesmos termos que um garoto. Os comportamentos não são “lidos” de uma forma equivalente. O que é lido como natural na masculinidade pode ser lido como não-natural e ameaçador na feminilidade. Pela mesma razão, o fracasso em não ser “desobediente”, em não quebrar as regras, em dominar argumentos racionais pode ser também apontado como não-natural em relação à masculinidade. Nesse argumento, a masculinidade é uma ficção tão histórica e culturalmente construída quanto a feminilidade, mas vivida de forma bastante diferente. As ações dos garotos e das garotas são compreendidas dentro de um quadro que está repleto de mitos e fantasias em torno da diferença sexual.

Supõe-se que o papel apropriado da mulher é o de formadora do ser cog-noscente. É pouco surpreendente pois que, como mães, as mulheres são neces-sárias para produzir o tipo correto de cidadãos democráticos, ao fornecer o tipo de cultivo e desenvolvimento que permitirá que seus filhos tornem-se cidadãos racionais, autônomos, livres, mas cumpridores da lei.

Neste sentido, as mulheres têm sido posicionadas como extremamente im-portantes na literatura moderna sobre a produção do tipo correto de cidadão, aquele que está livre de tendências anti-sociais e criminais. A literatura que posicionava as mulheres como correias de transmissão da produção desse cidadão começou no início deste século com o movimento higienista social (Rose, 1985), mas alcançou o seu ápice nos anos 60 e 70 com a preocupação sobre a ascensão do *black power* nos guetos Americanos. Programas tais como o *Headstart* colocavam a culpa da decadência urbana e dos baixos padrões educacionais nas mães. Estudos prévios de privação maternal foram invocados e novas pesquisas sobre a interação mãe-criança floresceram. Minuciosos detalhes de interações das mães com seus bebês foram observados nos laboratórios, usando a nova tecnologia do vídeo. Tornou-se comum a idéia de que havia uma verdade obser-vável sobre o que constituía uma correta maternagem, um tipo de cuidado e interação que era normal, na medida em que podia assegurar a produção de crianças normais, isto é, crianças que não cresceriam para serem anti-sociais. Como parte disso, supunha-se que as mães deveriam ser capazes de ser sensíveis às necessidades cognitivas dos/as seus/suas filhos/as, à sua necessidade para produzir significado, de serem entendidos/as e se tornarem racionais. Estudos empíricos monitoravam o êxito dessa sensibilidade e tentavam usá-la como um preditor do desempenho escolar. A mãe deveria ser a primeira e a melhor educadora.

Com isso, colocou-se um grande peso sobre os seus ombros e, portanto, permaneceu o risco de que as crianças que iam mal na escola podiam ser o produto da educação e do cultivo defeituosos. Não é nenhuma surpresa que as mães de classe trabalhadora, brancas e negras, fossem vistas como correndo o maior risco de fazerem as coisas erradas. Eram elas que tinham se tornado o alvo dos manuais para pais/mães. Supunha-se que a mãe normal fosse capaz de

oferecer uma educação correta, através de seu cultivo do desenvolvimento natural em direção à razão. Ela ensinaria através do seu amor, das suas brincadeiras e não daria quaisquer lições explícitas e, ainda assim, coisas como a correspondência um a um poderiam emergir como naturais através, por exemplo, da ação de pôr a mesa ou ainda a habilidade de ordenar poderia se tornar um jogo quando do preparo de uma mistura de cereais ou da colocação das louças lavadas em ordem. As mães que não podiam alcançar esse resultado eram rotuladas como insensíveis, eram condenadas por estarem trabalhando quando deveriam estar brincando com seus filhos ou por desenvolverem atividades estúpidas, tais como ensiná-los de forma explícita. Tal ensino explícito tem sido ridicularizado nos textos educacionais, como por exemplo:

“Você está provavelmente ajudando sua criança a se tornar pronta para a matemática de muitas formas, talvez sem nem se dar conta! Aqui estão algumas das muitas atividades que você pode fazer com suas crianças e que podem ajudá-la:

Pôr a mesa — contar, colocar as facas no lugar correto, etc.

Ir às compras — lidar com dinheiro, contar os itens na cesta.

.....

Identificar formas, cores, comparar tamanhos, seja em casa ou na rua. Sem dúvida você pode pensar em muitas outras coisas que você pode fazer. A coisa importante é que você pode ajudar o/a seu/sua filho/a a controlar as idéias básicas da matemática, tais como colocar em ordem, fazer correspondência e comparar...Mas não transforme isso numa lição. Todas essas coisas podem ser feitas de forma casual como parte dos eventos do dia a dia”.

(Early Mathematical Experiences General Guide, 1978, p.11)

Em tudo isso existem alguns enormes silêncios no interior dos discursos, algumas negações monumentais. A mãe deveria estar realizando tudo isso naturalmente, mas em toda essa literatura é difícil encontrar qualquer referência ao trabalho doméstico que as mães devem fazer e não ser para fazê-lo parecer uma brincadeira. Não há absolutamente nenhum discurso sobre o trabalho doméstico nessa literatura. Supõe-se que todas as mães possam naturalmente amar e brincar o tempo todo e que isso traz, como consequência, o desenvolvimento correto da criança. Que carga de culpa se coloca sobre as mulheres! As mães normais, pois, não trabalham, elas não se cansam, elas têm espaço suficiente e assim por diante.

Num estudo que Helen Lucey e eu fizemos (Walkerdine e Lucey, 1989), observamos as formas pelas quais a maternagem era regulada e as formas pelas quais idéias sobre a maternagem normal têm sido usadas para regular de forma diferente as mães da classe trabalhadora e as da classe média. As mães da classe trabalhadora tendiam a ser acusadas pelas agências de educação e do serviço social como patológicas, mas as mães de classe média tinham que sofrer uma normalidade asfixiante que não era realmente menos opressiva. Na verdade,

essas mães eram freqüentemente utilizadas em agências voluntárias para apresentar normas e exemplos através dos quais as mães de classes trabalhadoras podiam ser patologizadas e reguladas. As mães profissionais de classe média pareciam se ajustar às normas e tinham-nas incorporado de forma mais central em sua consciência, de forma que elas se sentiam culpadas se elas deveriam fazer qualquer outra coisa que não fosse essa tarefa importante. As mães de classe trabalhadora, em comparação, tinham muito mais probabilidade de dizer aos/às seus/suas filhos/as que tinham que trabalhar e que não podiam mais brincar e, mais, elas faziam algo que alguns/algumas psicólogos/as do desenvolvimento criticariam de forma total: elas tinham tornado o poder visível.

John e Elizabeth Newson escreveram nos anos 70 que se deveriam dar certas ilusões às crianças, ilusões do seu próprio poder e autonomia, como uma pessoa igual com direitos iguais, um ser raciocinante. Eles admitem que para alcançar isso era necessário alimentar a criança com ilusão, e a ilusão esconde o poder que os pais têm sobre ela.

Algum conflito entre os/as pais/mães e os/as filhos/as é inevitável: ele surge porque os/as pais/mães querem que as crianças façam coisas, e isso interfere com a autonomia da criança como pessoa, com desejos e sentimentos próprios. Em conflitos disciplinares, por definição, nós temos uma situação onde certos indivíduos exercem seus direitos como pessoas de *status* superior (em idade, poder e suposta sabedoria) para determinar aquilo que pessoas mais jovens e menos experientes, de *status* inferior, podem ou não podem fazer. Se a criança obedece de boa vontade, naturalmente, mesmo se a boa vontade foi fabricada ao ofertarem a ilusão da escolha, a sua auto-estima pode ser conservada intacta: mas sempre que ela é forçada a uma obediência não-voluntária pela ameaça de sanções, sejam essas obtidas pela dor inflingida ou pela aprovação retirada, ela inevitavelmente sofrerá em algum grau sentimentos de impotência, de humilhação (1976, pp. 331-2).

Isto deve ser alcançado em parte ao raciocinar com a criança. Uma criança tem que entender que se pode dizer algo a ela que não é razoável ou que elas podem obter o seu próprio poder através do raciocínio. Assim, o raciocínio e seu desenvolvimento exercem uma parte central na produção daquilo que eu chamo de ilusão de democracia e liberdade. O poder da criança é uma ilusão, mas agora deve ser mantido. A independência e a autonomia são ilusões no interior de nossa ordem social e política moderna mas elas têm de ser mantidas como ilusões poderosas para nos fazer acreditar que nós somos livres o suficiente para aceitar o nosso lugar e não nos tornarmos rebeldes ou criminosos. A mãe, portanto, que não aceita essa ilusão, que torna o seu poder explícito, é vista como revelando algo muito perigoso e ameaçador: poder e opressão. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que a idéia da maternidade seja imposta sobre nós de toda a parte e que as Reprovações contra a “patologia” sejam muito fortes. Como Nikolas Rose argumentou, a produção dessas práticas, dessas formas de

regulação do sujeito moderno, são produzidas através do desejo. Nós, na verdade, queremos ser aquelas mães e nos sentimos mal quando não somos.

Nesta visão, o pensamento, ou, mais particularmente, o raciocínio, deve ser algo para ser entendido como localizado histórica e socialmente, e intimamente associado com a produção e a regulação de um certo tipo de cidadão.

Estou tentando mostrar, portanto, que a dominação das grandes metanarrativas da ciência está profundamente vinculada ao projeto burguês europeu sobre poder e domínio e não tem nada a ver com natureza: a idéia de natureza foi ela própria fabricada e está intimamente conectada com um processo profundo e minucioso de governo. Estou sugerindo que precisamos ir além dessas metanarrativas, em direção a um modelo que veja o pensamento como sendo produzido no interior de práticas que são elas mesmas histórica e culturalmente localizadas. Se a idéia de uma progressão em forma de estádios de raciocínio, que vão até o pináculo da lógica abstrata, é ela mesma absolutamente não-universal e natural, mas eurocêntrica e burguesa, então segue-se, como consequência, que a própria idéia de uma progressão universal deve ser abandonada. Argumento que precisamos pensar o pensamento como sendo uma prática social e historicamente produzida, não como uma entidade abstrata e desincorporada.

Para introduzir a idéia do pensamento como corporificado em práticas, precisamos olhar para aquilo que é referido na psicologia do desenvolvimento como a discussão do contexto e da transferência. Tenho criticado a idéia de que a cognição é algo fixo na mente e pode ser aplicado ou transferido para uma variedade de contextos (veja *The Mastery of Reason* para mais detalhes). O *cogito* cartesiano é compreendido como sendo constituído de processos humanos centrais através dos quais o mundo é percebido e compreendido. Na verdade, “o ser humano” está garantido por esse equipamento cognitivo. Mas podemos conceber os seres humanos não como “processadores centrais” mas como se tornando quem e o que eles/são nas práticas reais. É dessa forma que eu acredito que podemos ir além de um modelo evolutivo de civilização, com sua meta de produção do raciocinador abstrato, em direção à idéia de que essas mesmas “verdades” produzem aquilo que sabemos sobre o ser humano. Por exemplo, as “verdades” sobre as garotas e mães nos dizem o que é normal e natural. Com isso elas produzem através da própria incorporação daquelas idéias nas práticas regulativas as próprias coisas que se supõe tenham sido descobertas como naturais.

Se essas “verdades”, idéias, ficções e fantasias circulam no mundo social, talvez a idéia de um sujeito psicológico que pensa, de uma essência psicológica humana, seja um problema. E se essa idéia mesma for uma fantasia cartesiana? Na verdade, é nas práticas sociais que somos produzidos da forma que somos e nos tornamos as pessoas que somos, reguladas como são, essas práticas, no discurso e através das “verdades”. (Esta idéia é discutida com profundidade no livro *Changing the Subject*).

Se é assim — e existem muitas pessoas agora dizendo isso (especialmente naquilo que veio a ser conhecido como Movimento da Cognição Situada), então precisamos compreender o pensamento não como uma grande metanarrativa, não como algo aplicado por nossas mentes através do tempo e do espaço, mas como algo específico, como algo que produz as pessoas, de formas diferentes, em diferentes lugares e épocas. Nessa visão, não existe nenhum conceito abstrato a respeito da existência de um “pensador”, mas a forma como nós somos pensados e a forma como nós pensamos se tornam parte da própria questão. O que eu estou dizendo é isso:

O/a pensador/a, assim como o pensamento, é produzido nas práticas, através, entre outras coisas, daquilo que significa ser um/a pensador/a. Como eu tenho tentado demonstrar, estas estórias sobre pensamento estão repletas de mito e fantasia. Se é assim, então precisamos compreender a forma pelas quais as práticas funcionam e pelas quais os significados são produzidos no interior dessas práticas. Essa abordagem exige um exame da forma pela qual o sujeito e o social são criados de forma conjunta, não o sujeito cognoscente criando um mundo conhecido. Eu estou sugerindo, portanto, que nos distanciemos da idéia de uma verdade básica (ou uma grande metanarrativa) sobre o pensamento e sobre o sujeito pensante para examinar aquelas “outras estórias” que não puderam ser faladas no interior da própria grande narrativa.

Calculando como se sua vida dependesse disso

A fim de explorar como seria esta abordagem, quero fazer uma breve referência a abordagens práticas informais e não-européias. Existe agora uma considerável literatura sobre as práticas cognitivas de pessoas não-européias. Uma literatura anterior está baseada na visão de que o pensamento não ocidental é primitivo e infantil e, na verdade, grande parte do trabalho concentrou-se em aplicar uma análise de formas de estágio ao pensamento de adultos não-europeus. Importantes trabalhos, tais como o de Michael Cole e Sylvia Scribner nos anos 70, enfatizaram a forma pela qual os adultos africanos e latino-americanos produziam sofisticados pensamentos em práticas específicas que eram importantes em sua vida diária, mas que eles/as não podiam nem mesmo formular problemas lógicos tais como silogismos, porque eles/as não aceitavam as premissas como abstratas. Quando essas envolviam problemas tais como “João é mais alto que Antônio”, por exemplo, eles tipicamente diriam que João era baixo e, portanto, o problema não tinha nenhum sentido. O que eles/as se recusavam a fazer era separar o raciocínio do significado nos quais aquele pensamento era produzido.

O raciocínio lógico ocidental exige um certo discurso, no qual a referência é ativamente suprimida. Eu discutirei as consequências disso mais adiante. Quando essas questões são discutidas em relação às crianças, tem sido usualmente em

torno do tema de que as crianças camponesas, brancas e negras da classe operária, e não-européias tendem a desempenhar muito bem certas tarefas conectadas com o mundo fora da escola, tais como vender no mercado, calcular apostas, e se dão muito mal em tarefas de lógica equivalente na escola. Um dos problemas é a idéia de equivalência lógica. O que se faz é ler todos os problemas como se eles fossem exemplares de um tipo lógico. Isto na verdade leva à idéia educacional comum de que, por exemplo, a “matemática está em toda a parte” porque muitas e diferentes atividades podem ser lidas através do quadro lógico-matemático. Esta visão é comum nos currículos inspirados em Piaget, nos quais se supõe que as crianças se aproximem de todas as tarefas como exemplos de princípios lógico-matemático, e se as tarefas têm qualquer significado, a tarefa da criança é aprender a ignorar e “esquecer” o significado, como na atividade de desencaixar, de Margaret Donaldson (1978).

Entretanto, uma tal abordagem, em minha visão, ensina um “esquecimento” muito crucial. É o esquecimento do qual os teóricos pós-estruturalistas têm falado em relação à compreensão da natureza construída da consciência. Descartes “esquece” que nós somos construídos e supõe que nós temos a racionalidade como característica básica. Nessa visão, as idéias cartesianas são um exemplo de “esquecimento”. Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós “esquecemos” as práticas que nos formam, os significados nos quais nós somos produzidos, nós “esquecemos” a história, o poder e a opressão. Esta abordagem universalizante e abstrainte esquece a colonização, o patriarcado, as forças da Não-Razão, como Foucault as chamou.

Quando as crianças, nas esquinas de qualquer cidade latino-americana (ou, mais recentemente nas sinaleiras das intersecções movimentadas de Londres), vendem coisas e certamente fazem cálculos que os/as psicólogos/as ocidentais supõem que são muito avançados e complexos para elas, elas estão se envolvendo em atividades nas quais aquele cálculo é crucial. A sobrevivência da família pode depender disto. Dar o troco errado, neste caso, não é apenas um engano, pode significar a diferença entre comer e passar fome. Este cálculo faz parte de todo um corpo de práticas de intersecções, nas quais o pensamento mesmo é produzido, incorporado, emocionalmente carregado. Já nos discursos escolares, o cálculo é considerado como parte do verdadeiro seguimento de regras, da atividade de baixo nível que eu discuti antes.

Um dia observei um homem e seu filho sentados num café no parque. O pai perguntou a seu filho se ele podia imaginar o que custariam duas xícaras de chá e duas fatias de bolo. O jogo era divertido. Não havia nenhum perigo de que os bolos não pudessem ser comprados ou comidos. Observei também uma outra família num café de uma estação rodoviária. Aqui a mãe impediu que seus dois filhos comprassem bolos porque eles eram muito caros. Eles tinham que comprar “xícaras aquecedoras de chá”. Numa das pesquisas que eu conduzi, uma garota de quatro anos falava com sua mãe, enquanto um homem limpava suas janelas.

A família era de classe média, tinha bastante conforto e empregava uma faxineira. A garota estava lutando para compreender porque o limpador de janelas deveria ser pago por seu trabalho. Ao analisar esse exemplo, Tizard e Hughes (1984) chamaram esta luta de “o poder de uma mente curiosa”. Ao fazer isto, eles generalizaram a idéia de “uma mente curiosa de uma criança de quatro anos”.

Essa parece, pois, ser a estória de todas as crianças de quatro anos que têm de ser curiosas por causa de propriedades de suas mentes. Existem naturalmente crianças de quatro anos que não são curiosas. Isso significa que existe algo de errado com as crianças de quatro anos ou com a estória generalizada e universalizada da mente curiosa? Uma outra criança de quatro anos, desta vez uma garota de classe trabalhadora, não apresentou nenhuma curiosidade. Quando a sua mãe lhe disse que ela não podia ter nenhum par de chinelos até que seu pai recebesse o pagamento, ela imediatamente reconheceu a relação de troca, uma relação que Williams e Shuard, autores de um guia *bestseller* para professores/as de Matemática, viam como um conceito abstrato, muito além da possibilidade das crianças jovens.

“O dinheiro é usado apenas para comprar e a criança paga em moedas por aquilo que ela pediu, dois centavos, quatro centavos, etc. A idéia de dinheiro com o sentido de valor de troca de mercadoria vai custar muito para chegar à sua compreensão” (Williams e Shuard, 1976, 51).

É assim, pois, que a chamada abstração é um esquecimento para aqueles/as que acreditam serem eles/as próprios/as autônomos/as, livres e têm dinheiro e poder suficientes para tratar o mundo como um jogo lógico, e não como uma questão de sobrevivência. O que significa essa remoção de significados?

Quando analisei um conjunto de gravações de mães e suas filhas de quatro anos em suas casas, concentrei-me na produção de “significados matemáticos”. E como parte disso, considerei o termo “mais”. O termo “mais”, nessas práticas, não era usado para designar uma comparação de quantidade; em vez disso, era utilizado pelas mães na regulação do consumo de suas filhas como, por exemplo, “não, você não pode comer mais pudim até que você tenha comido o que você tem no seu prato”. Quanto mais baixa a escala sócio-econômica, mais a mãe usava “mais” de uma forma negativa. É provável que essas crianças tenham associado o termo tanto com a proibição quanto com as mães que a expressavam, e a experienciar suas mães como a fonte de proibição e de privação, embora elas sejam apenas na verdade posicionadas desta forma pela construção social da função materna. Minha mãe tinha uma frase que ela costumava usar quando eu saía de casa e fui para a faculdade, tendo alcançado muito mais do que ela jamais tinha sonhado e ainda querendo mais. Ela chamava isso de “mais quer mais”, e ela usava isso como uma reprovação contra a ambição, contra um desejo que pudesse significar que você não está satisfeita com o seu lugar. Eu dou este exemplo para assinalar de uma forma resumida a maneira profunda pela qual o

pensamento é produzido em práticas específicas, com relações específicas de significado, sentido e emoção.

O que as escolas tentam ensinar as crianças a fazer é esquecer e suprimir esses significados, num esforço de universalizar o raciocínio lógico.

Nessa abordagem, as práticas produzem e posicionam os que dela participam (a mãe ruim, o “negro preguiçoso”, a garota que trabalha duro) e os significados são produzidos nas práticas, de tal forma que não existem “ações sobre o objeto” no sentido piagetiano, mas ações, objetos, palavras, nas práticas. Esses significados e as práticas nas quais eles estão inscritos são profundamente emocionais e repletos de fantasia.

Minha visão é de que precisamos analisar essas práticas como discursivas e específicas, para entender seu papel de produção de sujeitos no seu interior, ao invés de ver “os contextos” como algo periférico.

Quero terminar com mais dois exemplos, desta vez de escolas. Na primeira sala de aula, um grupo de crianças do nível superior está jogando um jogo que a professora deu a elas; ela chama isso de jogo de compras. Neste jogo, elas têm que pegar um cartão de um pacote. Cada cartão tem uma figura de um item a ser comprado e depois uma quantidade de dinheiro, tal como um iate por dois centavos. O objetivo do jogo é que as crianças trabalhem com o troco para cada compra feita com dez centavos, usando moedas de plástico e registrando a quantidade no papel. As crianças acham o jogo altamente divertido por causa da incoerência entre os artigos caros e os preços baratos.

Assim, essas crianças de classe trabalhadora levavam as fantasias de serem compradores de classe média ao seu limite. Elas faziam de conta que compravam mercadorias caras e as colocavam de volta porque elas estavam insatisfeitas. Elas utilizavam um sotaque afetado. Contudo elas também faziam erros em seus cálculos. Um garoto gastou todo o seu dinheiro, não se dando conta que ele deveria obter novos dez centavos em cada vez. O problema é que, embora a professora pensasse no jogo como corporificando práticas concretas e significativas de subtração com pequenas quantidades de dinheiro, a ignorância do significado e das práticas nas quais aquelas relações são produzidas levou a uma incapacidade para ver a razão para a alegria das crianças ou para os seus problemas. Essa tarefa tratava-se, na minha visão, de uma compra *ersatz*, uma compra de substituição. Não havia nenhuma troca, os bens eram irrealisticamente baratos, elas falavam sobre o troco e depois tinham que traduzi-lo para pegá-lo de volta e, então, o objetivo da tarefa era o cálculo sobre o papel e não qualquer item comprado. Em suma, as práticas eram diferentes e ignorar esses aspectos, assim como o das práticas da produção discursiva da escola, significava que as crianças tinham muitos problemas. A análise globalizadora sugeria que o jogo era um exemplo de subtração e chamá-lo de compras tornava-o significativo. Mas o significado não é algo que é acrescentado, mas na verdade é constituinte das próprias práticas. Este jogo tinha uma mistura de significados, advindos do

ato de comprar, que eram enganadores, tal como a idéia de troca quando na verdade não havia nenhuma troca, mas havia também outros significados e significantes, como a produção do cálculo da subtração no papel. A coisa principal que elas tinham que aprender era que essas tarefas, ao final, não significavam nada e as introduziria na idéia de um discurso lógico que poderia se aplicar a qualquer coisa. Isso lhes daria um tipo diferente de poder: um poder sobre um discurso que pudesse se referir a qualquer coisa.

A introdução a um tal discurso tem que ultrapassar a idéia de que uma expressão matemática não tem absolutamente nenhuma referência contida dentro da sentença. Por exemplo, a sentença “A é maior que B” apenas retém qualquer referência através do uso da palavra “maior”. Se nós colocarmos no lugar o símbolo $>$, o significado referencial é apenas obtido na forma falada do discurso. Ou, no exemplo “ $2+3=5$ ” a referência fora da expressão dos significantes matemáticos pode ser obtida apenas na versão falada. O uso de termos tais como “fazem” ou “é igual” muda o significado da expressão e localiza-a em algo fora da própria expressão, mas toda a questão aqui consiste em produzir uma forma discursiva que não tem nenhum significado referencial e pode, portanto, referir-se a qualquer coisa.

Em outra sala de aula que observei, dessa vez uma sala de aula de jardim de infância, a professora deu às crianças uma tarefa na qual elas tinham que entender a adição como união de conjuntos. Elas começaram pondo blocos de madeira em dois círculos desenhados numa folha de papel. Os círculos estavam conectados por duas linhas a um terceiro círculo formando a base de um triângulo. A professora fez com que as crianças movessem os blocos para aquele círculo enquanto fazia sentenças da forma “três mais quatro dão sete”. O que ela fez foi desenhar em torno dos blocos, construindo significantes icônicos e repetindo a mesma sentença e depois, no final, substituindo os desenhos por numerais escritos. Desta forma, ela substituiu um significante por outro até que tivesse produzido uma sentença lógico-matemática sem nenhuma referência externa. É esse tipo de sentença que as crianças têm que aprender, e é difícil, porque nela todas as relações metafóricas são suprimidas e é o eixo metafórico que carrega o significado através dos quais o sentido mais profundo de nós mesmos, como sujeitos, é construído (ver o livro *The Mastery of Reason* para mais detalhes).

Na minha análise, o raciocínio abstrato não é o último pináculo do poder intelectual de abstração, o poder essencial ao domínio da ciência no mundo moderno, mas um esquecimento massivo, que cria a fantasia da onipotência de um discurso científico que pode controlar o mundo, ele mesmo uma gigantesca fantasia, dado o estado presente do ecossistema do mundo. Em outras palavras, o esquecimento, o significado, as práticas, o caráter construído do sujeito, produzem uma forma muito especial de poder e é esse poder, o poder da Racionalidade ocidental, que tem concebido a natureza como algo a ser controlado, conhecido, dominado.

O matemático Brian Rotman chamou esta fantasia de “O Sonho da Razão”, o sonho de um universo ordenado, onde as coisas, uma vez provadas, permanecem provadas para sempre, a idéia de que a prova matemática, com todos os seus critérios de elegância, realmente nos fornece uma forma de aparentemente dominar e controlar a própria vida. Uma tal fantasia é onipotente porque ela não pode ser satisfeita. A terra, como a vida, é finita. Este tipo de pensamento, para expressar isso de forma enérgica, está destruindo o nosso planeta e perpetuando a dominação e a opressão. Não se trata de uma verdade universal, do pináculo da civilização, mas de uma enorme e perigosa fantasia. O pensamento, numa era pós-moderna, precisa destruir essas fantasias e reconhecer que o pensamento é produzido nas práticas, está repleto de significado e emoções complexas, que o pensamento sobre o pensamento está profundamente conectado com as formas pela qual o poder e a regulação operam em nossa ordem social presente. Precisamos, portanto, construir novas e diferentes narrativas, que reconheçam práticas específicas, que vejam o lugar dessas histórias na construção de nós todos. Afinal, se eu pude deixar de ser uma pessoa “esforçada” para me tornar uma “professora universitária” deve haver algumas histórias diferentes a serem contadas, histórias que não universalizem uma coisa para, com isso, patologizar a maioria da população do mundo.

Nota

1. Em inglês, “*madam*”, que tem o significado, entre outros, de dona ou gerente de bordel (N. do T.).

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. *Centuries of Childhood*. Nova York: Vintage, 1962.
FOUCAULT, M. *Discipline and Punish*. Nova York: Vintage, 1979.
HENRIQUES et al. *Changing the Subject*. Londres: Methuen, 1984.
ROSE, N. *The psychological complex*. Londres: Routledge, 1985.
WALKERDINE, V. *The Mastery of reason*. Londres: Routledge, 1988.
WALKERDINE, V. and LUCEY, H. *Democracy in the Kitchen*. Londres: Virago, 1989.
WALKERDINE, V. & the Girls and Mathematics Unit. *Counting girls out*. Londres: Virago, 1989.
WALKERDINE, V. *Schoolgirls Fictions*. Londres: Verso, 1991.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Artigo publicado com autorização da autora.

Valerie Walkerdine é professora do Goldsmiths College - University of London.

Endereço para correspondência:

Department of Media and Communications
Goldsmiths College, New Cross
London - SE14 - 6NW - England