
O QUE AS CRIANÇAS PODEM FAZER PELA ANTROPOLOGIA?*

Flávia Pires

Universidade Federal da Paraíba – Brasil

Resumo: Este texto pretende apontar como o estudo das crianças pode conduzir a uma revisão de conceitos vitais da história da disciplina antropológica. Mais especificamente, tratará do conceito de sociedade e seu correlato, o conceito de cultura. Para essa discussão lançarei mão dos estudos feitos por Marilyn Strathern e Christina Toren. Complementariamente, ao se discutir a validade e pertinência dos conceitos de sociedade e cultura, Tim Ingold pode trazer contribuições para o debate na medida em que introduz a biologia para se entender a cultura. Trago também o pensamento de Thomas Csordas e de Margaret Mead, retendo desta última a sua ênfase etnográfica e dialogando com o primeiro sobre o conceito de cultura. A ideia que permeia todo o artigo é a de que o chamado mundo infantil ou mundo da criança é um campo interessante para se discutir teoria antropológica.

Palavras-chave: criança, cultura, sociedade, teoria antropológica.

Abstract: This text aims to show how the study of children can lead to a review of vital concepts in the history of anthropology. More specifically, will address the concept of society and its correlate, the concept of culture. For this discussion we use the studies undertaken by Marilyn Strathern and Christina Toren. Additionally, when discussing the validity and relevance of the concepts of society and culture, Tim Ingold will contribute to the debate given that he introduces the biology in order to comprehend the culture. We also address the thoughts of Thomas Csordas and Margaret Mead, from the latter we retain her emphasis on ethnography and dialogue with the first on the concept of culture. The idea that pervades the whole article is that the so-called childhood world or child's world is an interesting field to discuss anthropological theory.

Keywords: anthropological theory, child, culture, society.

* O título, como fica claro, é uma singela homenagem ao mestre Otávio Velho (1998), professor emérito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Introdução

Neste texto pretendo mostrar como o estudo das crianças pode conduzir a uma revisão de conceitos vitais da história da disciplina antropológica. Mais especificamente, tratarei do conceito de cultura e seu correlato, o conceito de sociedade. Para essa discussão lançarei mão dos estudos feitos pelas antropólogas Marilyn Strathern e Christina Toren. Complementariamente, ao se questionar a validade e pertinência dos conceitos de sociedade e cultura, Tim Ingold pode trazer contribuições para o debate na medida em que introduz o componente biológico como indispensável para se compreender a cultura (Ingold, 2000). Para contrastá-lo, lançarei mão do pensamento Thomas Csordas (1990, 2002). Retomarei também a antropóloga cuja obra foi, em grande medida, dedicada à pesquisa sobre (e com) crianças, Margaret Mead, para pensar como ela se posiciona nesse debate. Apesar de embaladas em conceitos considerados antigos – isto é, “a cultura molda”, “a cultura age” –, as ideias de Mead, argumentarei, estão embebidas em uma vitalidade que pode ser atualizada. Embora reconhecendo que são representantes de paradigmas distintos e, em certa medida, tidos como incompatíveis, gostaria de pensar sua obra em paralelo à obra de Tim Ingold. Enfim, a ideia que permeia este artigo é a de que o chamado mundo infantil ou mundo da criança é um campo interessante para se discutir teoria antropológica. Veremos o porquê.

Margaret Mead: o inadaptado e a cultura na prática

Margaret Mead foi duramente criticada por tratar a cultura como um substantivo, algo capaz de *moldar* as personalidades, como uma entidade que se impõe independentemente da vontade dos indivíduos. Porém, parece, ao falar do *inadaptado* o que ela faz é colocar uma ênfase pouco usual na biologia. Para ela, não há cultura que se imponha plenamente sobre as biologias individuais, uma vez que em toda sociedade há aqueles que se desviam do padrão de comportamento corrente (Mead, 1963). Alguém poderia argumentar, no entanto, que o inadaptado está previsto no argumento teórico da autora sobretudo como uma consequência da cultura, uma exceção que confirma a regra. Argumentarei na direção contrária: dado o lugar de destaque que o inadaptado

adquire na sua obra, sobretudo no livro *Sexo e temperamento* (Mead, 1963), seu esforço pode ser visto como uma tentativa de conciliar a biologia individual e uma tendência cultural coletiva. O inadaptado não parece ser apenas mais uma função do sistema cultural, ao contrário, é ele que torna claros os limites do mesmo. Dessa forma, a autora não ficaria restrita ao polo da cultura como é largamente acusada. Não se trata de um determinismo cultural: ela parecia flertar com a biologia de forma parecida como faria Tim Ingold algum tempo depois (Mead, 1963; Ingold, 2000).

O inadaptado é definido, por Mead (1963, p. 290, tradução minha), como:

qualquer pessoa que por causa de uma disposição inata [...] tem sido culturalmente desfavorecida, o indivíduo a quem as ênfases principais de sua sociedade parecem-lhe absurdas, irrealis, insustentáveis, ou simplesmente erradas.¹

O acento em Mead é, sem dúvida, em como a cultura “molda” as disposições individuais. Entretanto, quando a autora fala dos inadaptados podemos ver que a cultura não é de tal ordem de abrangência, capaz de sobrepor a todos os indivíduos, como poderíamos pensar e, do que ela é acusada. Os “temperamentos” são individuais, a cultura age sobre eles e, embora não seja capaz de transmutá-los, é forte o bastante a ponto de causar grande confusão na mente das crianças e dos adultos que não se enquadram no padrão esperado. No livro *Sexo e temperamento*, Mead apresenta fartos exemplos das dificuldades enfrentadas pelas pessoas que possuem um temperamento inadequado ao grupo no qual nasceram. Uma pessoa dócil e amigável entre os mundugumor sofre de uma inadequação social que tende a levá-la ao ostracismo e a uma série de sanções sociais. Da mesma forma, uma menina que gosta de brincar com os carrinhos do irmão na sociedade norte-americana ou uma mulher tímida e sem iniciativa entre os tchambuli.

¹ Antes de seguir uma nota faz-se necessária: o que digo estar presente na obra de Mead enquanto biologia inclui o que poderíamos chamar de psicologia, mas não se restringe a ela. Não se restringe tampouco à genética, mas são características que uma pessoa carrega consigo considerando-as como individuais, próprias. Como se verá o que é biológico é ao mesmo tempo cultural, segundo os termos de Ingold e, além disso, o que é biológico (e também cultural) não é imutável. No original: “[...] any individual who because of innate disposition [...] has been culturally disenfranchised, the individual to whom the major emphases of his society seem nonsensical, unreal, untenable, or downright wrong”.

O inadaptado é

outro tipo de pessoa não ajustada, cuja falta de ajuste não deve ser referida à sua própria fraqueza e defeito, não a acidente ou doença, mas a uma discrepância fundamental entre sua disposição inata e as normas de sua sociedade. (Mead, 1963, p. 292, tradução minha).²

Para além da questão de uma biologia, que diríamos forte, a qual a cultura não é capaz de dobrar, gostaria de sugerir que a maneira como a autora constrói sua pesquisa é, sobretudo, pela via da ênfase etnográfica. Não entrarei no mérito da qualidade dos dados etnográficos, embora não desconheça o livro no qual Derek Freeman (1983) critica duramente os dados etnográficos samoanos, as condições e as conclusões do trabalho de campo apresentados pela autora.³ O que se percebe é que Mead, ao longo de vários estudos, parece concentrar-se em fases da vida, principalmente a infância e a adolescência, e perguntar-se como as crianças se tornam adultos. Observe-se que isso é diferente de concentrar-se em como os adultos ensinam as crianças a ser tornarem adultos, uma vez que para tornar-se um adulto não basta aprender, no sentido mais óbvio. Crescer ultrapassa a dinâmica de aprender e ensinar.⁴

² No original: “another type of unadjusted person, whose failure to adjust should be referred not to his own weakness and defect, not to accident or to disease, but to a fundamental discrepancy between his innate disposition and his society’s standards”.

³ Vejamos uma passagem, só para exemplificar rapidamente o tom do livro, cuja dedicatória é a Karl R. Popper: “As I have documented in Chapters 9 to 18, many of the assertions appearing in Mead’s depiction of Samoa are fundamentally in error, and some of them preposterously false. How are we to account for the presence of errors of that magnitude? Some Samoans who have read *Coming of Age in Samoa* react, as Shore reports, with anger and the insistence ‘that Mead lied’.” (Freeman, 1983, p. 288). A explicação dos samoanos para tamanha contradição entre a realidade e os dados descritos por Mead é que ela teria sido ludibriada pelas suas informantes adolescentes, já que não teria convivido com famílias nativas nem tido tempo suficiente para conhecer o ponto de vista dos adultos em relação à moral sexual. Diz Freeman (1983) que as adolescentes teriam inventado contos de amor livre para se divertir às custas da antropóloga, contos que de fato nunca poderiam ter ocorrido numa sociedade que valoriza sobremaneira a virgindade pré-matrimonial. Para o autor, foi a crença em um determinismo cultural extremo que teria levado Mead, juntamente com Franz Boas e Ruth Benedict, seus orientadores, à não contestação desses dados equivocados.

⁴ É nesse sentido que abordagens que enfatizam a “socialização” são consideradas ultrapassadas de um ponto de vista antropológico (Pires, 2008a, 2008b, 2010). Detenho-me sobre o conceito mais à frente.

Uma frase de Mead ilumina o meu argumento. Ela afirma: “Reo⁵ decidiu que iria ocupar-se da cultura, e me deixaria a língua, as crianças, as técnicas.” (Mead, 1977, tradução minha). Essa citação leva-nos a, pelo menos, duas interpretações. A primeira delas é que Mead não estava interessada na cultura em termos abstratos; esta, ela teria deixado a cargo de Reo Fortune. Parece que há aí subentendida uma prioridade em pesquisar a *cultura na prática*. Isso implica estudar a linguagem, as crianças, as técnicas, ou seja, implica estudar o cotidiano das crianças, como aprendem, criam e reinventam cultura, e não o ponto final do processo de socialização, ou seja, os adultos. A segunda delas, e que complementa a primeira, é que agindo assim Mead pode ser teoricamente situada em uma das mais recentes abordagens antropológicas sobre a infância, aquela que trata as crianças como agentes (Cohn, 2005; Nunes, 1999; Pires, 2008a; Silva; Macedo; Nunes, 2002). Ao fazer isso, colocar a ênfase na etnografia, a autora escapa da sua mais constante crítica, aquela que afirma que a cultura em sua obra é um substantivo, o ponto de chegada e o ponto de partida de todo o argumento. Talvez, poder-se-ia dizer que, para além da questão do inadaptado, a autora não congela o conceito de cultura justamente porque para ela a cultura é algo em processo, que não pode ser estudado a não ser na sua própria dinâmica. Essa dinâmica não se limita, mas pode ser observada, com mais facilidade, no aprendizado cultural das crianças.

Tim Ingold: a criança como organismo

Como Tim Ingold e Margaret Mead podem ser pensados em paralelo? Há nos dois autores, gostaria de propor, a consideração de uma biologia que chamaria de forte: uma biologia que não é apenas sustentáculo do artifício cultural, mas ajuda a constituir o que chamamos de cultura. Não desconheço a doxa corrente de que, para Mead a cultura está em situação de privilégio em relação à biologia, como afirmam Rapport e Overing (2000, p. 29, tradução minha): “Mead e Benedict usaram as crianças e os jovens em um argumento em favor de privilegiar a influência da cultura sobre biologia”.⁶ O que argu-

⁵ Reo Fortune, seu marido antes do casamento com Gregory Bateson, e que a acompanhou em trabalhos de campo importantes, como o que resultou no livro *Growing up in New Guinea* (Mead, 1930).

⁶ No original: “Mead and Benedict both employed children and youth in an argument in favour of privileging the influence of culture over biology.”

mento é que a sua obra ultrapassa uma visão restrita do culturalismo, na qual a cultura seria a única causa dos comportamentos humanos.⁷

Thomas Csordas, antropólogo norte-americano contemporâneo, parece dar continuidade ao culturalismo norte-americano, já que, afirma o autor, a antropologia deve estudar as culturas porque as respostas estão, em último caso, assentadas sobre a ela. No entanto, a novidade em Csordas é a necessidade de se pensar o corpo no estudo da cultura, visando colapsar a distinção corpo/mente, entre outros pares dicotômicos, como subjetivo/objeto ou material/ideal. Mas o corpo, nessa perspectiva, seria antes de mais nada culturalmente constituído:

Meu argumento é que as maneiras como tratamos e usamos os nossos corpos, e até mesmo a possibilidade de usá-los, não são nem arbitrária nem biologicamente determinadas, mas são culturalmente constituídas. (Csordas, 2002, p. 246, tradução minha).⁸

Csordas (1990, p. 5, tradução minha, grifo do autor) estuda o chamado paradigma do *embodiment*, onde o corpo é o objeto de estudo, no entanto, “o corpo deve ser considerado como o *sujeito* da cultura ou, em outras palavras, como o campo existencial [por oposição ao cognitivo] da cultura”.⁹ Embora ele afirme a necessidade de levar em conta o corpo nos processos culturais, parece que o autor enfatiza antes do corpo, a própria cultura. É nesse sentido que digo que ele dá continuidade ao paradigma culturalista norte-americano.

Para Ingold, diferentemente de Csordas, não faria mais sentido falarmos de culturas. Direção semelhante parece ser tomada por Marilyn Strathern e Christina Toren (Strathern et al., 1996) em um debate onde apostam no fim da validade dos conceitos de sociedade e cultura, que será visto em breve. O empreendimento intelectual do autor é de grande fôlego e sugere o abandono da noção de cultura, chegando mesmo a afirmar que “as diferenças que chamamos de culturais são de fato biológicas” (Ingold, 2000, p. 391, tradução minha), já que o cultural pode se tornar biológico através do processo de

⁷ É a essa conclusão que nos leva a discussão da questão do inadaptado, como visto no tópico precedente.

⁸ No original: “My point is that the ways we attend to and with our bodies, and even the possibility of attending, are neither arbitrary nor biologically determined, but are culturally constituted.”

⁹ No original: “the body is to be considered as the *subject* of culture, or in other words as the existential [as opposed to cognitive] ground of culture”.

evolução.¹⁰ Para Ingold, o mundo não é culturalmente construído. A cultura é um processo indissociável da biologia.¹¹ Ele afirma que as diferenças culturais, para dar apenas um exemplo, a disponibilidade ou não de bicicletas em uma determinada cultura, modificam aquilo que é considerado a biologia, ou seja, a neurologia, a musculatura e os traços básicos da anatomia.¹² Ou seja, se tornam “embodied”.¹³

O autor questiona a suposta “unidade psíquica da humanidade” quando diz ser contra a ideia de um substrato natural universal pré-constituído sobre o qual a cultura seria espalhada de maneira diversa. Em outras palavras, a ideia de que os homens são biologicamente semelhantes e culturalmente diferentes. Aqui, parece-nos, Ingold e Mead tornam-se inconciliáveis. O ponto de partida de Mead é justamente esse: como a partir de um material biológico semelhante o homem produziu tamanha diversidade cultural. Para Ingold, o suporte biológico (se assim podemos chamar) não é semelhante em toda parte, ele não é independente dos processos culturais e sociais vividos pelas pessoas. Não somos equipados naturalmente para viver milhares de vidas, como afirmou Geertz (1973, p. 45), mas, diferentemente, nosso equipamento natural é constituído à medida que vivemos uma vida, através de um processo de desenvolvimento¹⁴ de *skills* apropriados a uma forma particular de vida. Por *skill*, entende-se, segundo Otavio Velho (2001, p. 137), “habilidades aprendidas que incluiriam até mesmo supostas capacidades inatas, como andar ou falar”. O que é comum a todos os seres quando acabam de nascer é um “sistema desenvolvimental” (Ingold, 2000, p. 379, tradução minha, grifo do autor) que

¹⁰ Não falo da evolução no sentido mais corrente. Para Ingold, a evolução é um processo intencional e ativo: não se sofre uma evolução enquanto objeto, e, sim, enquanto sujeito. A evolução não é um processo natural que ocorreu em determinado momento para finalizar e dar lugar à cultura, a evolução continua ocorrendo ainda hoje, já que cultura e biologia são faces da mesma moeda.

¹¹ Se biologia e o que convencionamos chamar de cultura são processos indissociáveis, a própria ciência natural e a antropologia, enquanto partindo de pontos de observação diferentes, devem ser complementares. Enquanto o cientista natural está interessado em entender a natureza real das coisas, o antropólogo está interessado na variedade da constituição do chamado mundo real em cada cultura.

¹² Mas não se trata de uma mudança genética. Sobre este ponto, ver Ingold (2000, p. 379-385).

¹³ O “embodied” para Csordas é diferente na medida em que o corpo existe em função da cultura.

¹⁴ Desenvolvimento este que não se restringe a uma geração, mas pode constituir aquilo que Ingold chama de evolução; em outras palavras, a evolução é o processo pelo qual as pessoas conformam os processos de desenvolvimento para seus sucessores.

lhes proporciona a capacidade de desenvolver *skills* que se tornam naturais à medida que são requisitados culturalmente:

Daqui resulta que as diferenças culturais – uma vez que emergem no processo de desenvolvimento do organismo humano no seu ambiente – são, *elas mesmas, biológicas*.¹⁵

Os *skills* emergem num processo contínuo de modificações corporais, inclusive modificações anatômicas no cérebro que levam em conta o ambiente, a companhia de outras pessoas e objetos próprios àquele determinado lugar em que a pessoa vive.

Entre as influências teóricas de Ingold figura o filósofo Maurice Merleau-Ponty (1971), principalmente com o livro *Fenomenologia da percepção* e seu foco deslocado de um sujeito abstrato que dá sentido ao mundo para um *ser-no-mundo*. Ingold está interessado em desenvolver um novo “paradigma ecológico”, e para isso é necessário tomar como ponto de partida “o organismo-inteiro-no-seu-ambiente” (“the whole-organism-in-its-environment”), expressão que pretende denotar uma totalidade indivisível e não uma unidade binariamente composta, como talvez a expressão “organismo mais ambiente” pudesse levar a crer (Ingold, 2000, p. 19). Estamos falando de um *ambiente* que é relativo ao seu organismo e, além disso, nunca se completa. Tal como um organismo (é preciso lembrar que o *ambiente* também um é organismo) ele está em contínua construção. O *ambiente* é, antes de mais nada, um processo, processo de se fazer (continuamente em companhia dos outros organismos).

Nesse contexto, o autor apresenta-se como um crítico da ideia de domesticação; por consequência, a ideia de socialização infantil também pode ser criticada. Poderíamos dizer que às crianças são dadas as condições de crescer, mas os responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento das crianças não são apenas os adultos. As crianças são organismos e, como tais, são agentes da sua transformação. São os adultos que promovem o meio onde as crianças crescerão, mas eles não determinam seu crescimento. Os organismos, para Ingold (2000, p. 384-385, tradução minha),

¹⁵ No original: “It follows that cultural differences – since they emerge within the process of development of human organism in its environment – are themselves biological.”

figuram não como produtos passivos de um mecanismo – variações da seleção natural – que estão fora do tempo e da mudança, mas como agentes ativos e criativos, produtores, bem como produtos, de sua própria evolução.¹⁶

Essa noção tem semelhanças com a ideia desenvolvida por Toren (1999), a partir dos escritos de Humberto Maturana e Francisco Varela, de que os seres humanos (tal como todos os outros seres vivos) são “sistemas autopoieticos”,¹⁷ sistemas auto-organizantes, cuja principal característica é a de ser autônomo e ativo. Isso não significa que um sistema tem o completo controle das condições de sua existência, uma vez que está colocado num mundo habitado por outros seres. Ele se produz ou cria a si mesmo, mas não esquecendo que a relação com o outro é essencial no *processo autopoietico* humano. A ideia é de que nós “embodificamos” (Toren, 1999, p. 7) a história das nossas relações com outros seres vivos. Para Toren (1999, p. 5), nós somos “individualmente sociais e socialmente individuais”, somos na nossa própria “natureza” seres sociais, e, por isso, é a história da nossa relação com os outros que informa quem somos enquanto pessoas singulares.

Ingold (2000, p. 87, tradução minha) argumenta que na tradição do pensamento ocidental convencionou-se em estender a ideia do fazer (*making*), entendido como “a inscrição de forma conceitual na substância material”,¹⁸ não apenas aos artefatos, mas também ao cultivo das plantas, a criação dos animais e, inclusive, ao processo de educar as crianças. A socialização infantil entendida como o processo no qual normas e valores são superpostos ao material próprio apresentado pelas crianças está de acordo com essa ideia do fazer (*making*). Este fazer (*making*) está impregnado da ideia de algo que tem sua fonte no mundo da sociedade (valores, normas) e é impresso sobre um substrato de natureza que lhe é externo (a criança como *tabula rasa*, ser biológico). Ingold argumenta contra essa ideia, para ele as crianças, mas também as

¹⁶ No original: “figure not as passive products of a mechanism – variation under natural selection – that stands outside of time and change, but as active and creative agents, producers as well as products of their own evolution”.

¹⁷ O processo pelo qual nos tornamos quem somos difere radicalmente, nos termos de Toren (1999), da chamada “socialização”. Os *autopoiesis systems* produzem seres únicos, já que nenhuma história de encontros com os outros seres (humanos ou não) é idêntica. A socialização, por sua vez, tem como objetivo formar seres padronizados.

¹⁸ No original: “the inscription of conceptual form upon material substance”.

plantas, os animais e até as coisas, ao mesmo tempo em que são feitas também se fazem.

Sugeri que a educação das crianças ou a criação de animais, tanto quanto o cultivo de lavouras agrícolas, é um processo em que plantas, animais ou pessoas não são tão produzidos quanto são crescidos, e no qual os seres humanos que os cercam têm uma maior ou menor participação no estabelecimento das condições de criação. (Ingold, 2000, p. 87, tradução minha).¹⁹

Isso quer dizer que a fabricação e o crescimento das coisas, animais, plantas e, sobretudo, das crianças é possível apenas nos contextos relacionais de um envolvimento mútuo entre as pessoas e seus ambientes. Com isso, ressaltar-se-iam duas características dos organismos: são autônomos e criativos e, ao mesmo tempo, estão inseridos num meio que lhe é importante para sua própria autonomia. E, agora, podemos introduzir as crianças propriamente ditas, organismos autônomos e dependentes ao mesmo tempo.

Criança como índice *versus* criança como agente

A socialização poderia ser pensada como a aquisição gradativa de conhecimentos sobre determinado assunto. A criança, ser passivo, aprende. O adulto, ser ativo, ensina. A relação seria unilateral e não comportaria direções contrárias. A linha do conhecimento viria, literalmente, de cima para baixo. A cultura se adquiriria em um processo semelhante. A criança – um ser associal em quem a cultura será inculcada. O trabalho de socialização das crianças seria visto como um mecanismo progressivo de aquisição de cultura. Essa maneira de pensar repousa sobre a definição do adulto portador de cultura, do bebê enquanto ser associal e da criança enquanto ser se tornando social à medida da inculcação dos padrões de comportamento culturais de sua região natal. Nesse sentido, cultura é algo que se adquire, que está localizada no mundo dos adultos e cabe a eles passá-la adiante. A cultura teria um remetente e destinatário, assim como um endereço fixo.

¹⁹ No original: “I have suggested that bringing up children or raising livestock, just as much as the cultivation of crops, is a process in which plants, animals or people are not so much made as grown, and in which surrounding human beings play a greater or lesser part in establishing the conditions of nurture.”

Uma antropologia comprometida com um conceito de cultura substantivado e, conseqüentemente, pouco dinâmico, produziu estudos sobre crianças que privilegiaram a visão de socialização infantil como mecanismo gradativo de obtenção de cultura. Foram os estudos onde as crianças eram tratadas como *índices* do mundo adulto (Rapport; Overing, 2000).²⁰ Strathern e Toren (Strathern et al., 1996) mostram que nesse esquema considerado obsoleto (sociedade como entidade) é a cultura que vai “socializar” os indivíduos, tornando-os seres sociais. Parte-se do princípio de um reino natural e externo a ser “socializado” pelo mundo da cultura ou do social. A educação das crianças foi pensada a partir desse modelo, na medida em que elas eram consideradas parte de um mundo natural, reino da biologia, reino dos instintos. Para Toren, a noção de socialização tem origem no século XIX e está presente em todos os modelos europeus que visavam a educação infantil do século XX, desde o de Freud ao de Skinner (Strathern et al., 1996, p. 73). Além disso, ela foi construída a partir de uma noção cristã da Idade Média de que a criança deveria ser moldada como a argila ou o betume. A partir da sua inserção gradativa na sociedade as crianças iriam se tornando seres sociais. Aprenderiam a falar, a andar, a comer à mesa e muito mais tarde teriam uma profissão que definiria seu lugar no mundo social. Doravante, ela será tanto mais social quanto mais bem-sucedida for no mundo social.²¹ A criança seria, gradativamente, “moldada” pelos adultos.

É contra essa concepção de socialização que vem falando Toren (ou *domesticação*, nas palavras de Ingold). O processo pelo qual nos tornamos quem somos difere radicalmente, nos termos de Toren (1999), da chamada “socialização” que tem como objetivo formar seres padronizados, através da inculcação da cultura. Os *sistemas autopoieticos* produzem seres únicos, já que nenhuma história de encontros com os outros organismos é idêntica, nem

²⁰ O estudo de crianças como índices produziu resultados como, por exemplo, a criança de rua como conseqüência da sociedade socialmente desigual; a criança desajustada socialmente como conseqüência de uma família desequilibrada; e estudos que enfatizam como se deveria educar as crianças a fim de obter, como resultados, adultos mais bem-sucedidos, inteligentes ou qualquer outra característica sonhada pelos pais ou educadores. A criança não era tomada por si mesma, mas como um índice de uma realidade que a ultrapassava: enfim, a escola, a família, a justiça...

²¹ Não é aleatória a associação frequentemente feita pela mídia entre os que não são bem-sucedidos no sistema econômico atual, como os mendigos, e um estado de natureza.

mesmo no caso de gêmeos intrauterinos. Por isso, não há como determinar como a criança será no futuro, já que o que acontece no processo micro-histórico escapa às previsões dos pais e dos especialistas. A forma como Ingold e Hallam (2007, p. 1, tradução minha, grifo dos autores) introduzem seu livro *Criativity and cultural improvisation* pode ser transcrita aqui: “Não há roteiro para a vida social e cultural. [...] Em uma palavra, [...] tem que *improvisar*.”²²

O que quero propor é que esses conceitos de cultura e sociedade, implicados na noção de socialização, tal como descrita previamente, não parecem dar conta de compreender o que se passa no mundo adulto nem, muito menos, no mundo infantil. A cultura não reside estática na cabeça dos adultos, esperando ser enviada passivamente para as cabeças infantis. Abordagens sobre a infância que tratam as crianças como agentes sociais, produtores de cultura e personagens históricos (só para citar alguns exemplos: Bluebond-Langner, 1978; Briggs, 1992; Cohn, 2002; Corsaro, 2003, 2005; Nascimento, 2007; Nunes, 1999; Pires, 2009; Tassinari, 2001; Toren, 1990, 1999), levam em consideração que: 1) não há uma idade única para o aprendizado cultural: não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; 2) as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos/aos seus pares e dos/aos adultos; 3) aprendizagem não se faz apenas por via consciente e racional, mas também através de outras maneiras de conhecer e aprender.²³

O conceito de cultura e de sociedade adequado a essas três afirmações parte da ideia de que não há uma cultura estática a ser ensinada ou passada de pai para filho. A cultura seria, então, algo dinâmico que se constitui a cada momento. Ela não existe enquanto um *a priori*, senão a cada momento em que é atualizada. Aprofundar estes tópicos parece-me essencial para o desenvolvimento dessa área de estudos, e poderá também contribuir sobremaneira para a antropologia de modo geral.

Além disso, pensar as crianças como *organismos*, nas palavras de Ingold, ou como *sistemas autopoieticos*, nas palavras de Maturana e Varela retomadas por Toren, são possibilidades que nos levariam a, em outras palavras, tomar

²² No original: “There is no script for social and cultural life. [...] In a word, [...] have to *improvise*.”

²³ Onde o corpo figura entre as possibilidades, e talvez aí possamos combinar Csordas e Ingold ao estudo das crianças.

as crianças como agentes e, dessa forma, ultrapassar o conceito de cultura no qual as crianças só tinham lugar enquanto índices do mundo adulto.

Uma das possíveis contribuições dos estudos sobre crianças para a antropologia é que eles podem evidenciar a natureza dual do ser social, produtor e reprodutor de cultura. Seria inocência acreditar que a agência infantil é absoluta, e autores como Alan Prout (2005), um dos pais dos *New social studies of childhood*, já o reconheceram. As crianças dependem dos adultos. Elas são inseridas em um mundo de adultos, um mundo onde são os adultos que, geralmente, dão a última palavra. Por outro lado, algumas pesquisas na área da antropologia da criança e da infância vêm tentando, desde as duas últimas décadas do século passado, explorar o que há de ativo nos primeiros anos de vida do indivíduo, em que medida as crianças são autônomas, em que medida seu mundo não é um mundo adulto em miniatura. O livro *Crianças indígenas: ensaios antropológicos* (Silva; Macedo; Nunes, 2002), por exemplo, é uma dessas tentativas. Nesse livro, a partir de várias pesquisas de campo em sociedades indígenas, os autores vão tecendo uma vasta rede de agência infantil. Para citar apenas alguns exemplos: Aracy Lopes da Silva (2002) chama as crianças de pequenos “xamãs”: porta de entrada do novo na comunidade, já que as crianças propõem soluções criativas para problemas da comunidade. Mariana Kawall Leal Ferreira (2002) apresenta crianças submetidas a situação de miséria que inventam uma outra maneira de ganhar a vida, muito diferente daquela esperada pelos seus pais. Outro exemplo se dá em diferente contexto etnográfico, como mostra Toren (1999, p. 87-101) a respeito de Fiji; as crianças concebem o mundo de maneira distinta dos adultos: no ritual da *yaqona* a visão das crianças difere radicalmente das dos adultos.²⁴ Assim, se de um lado as crianças são conformadas por um mundo de adultos, por outro lado elas conformam o mundo dos adultos. Entretanto, a pergunta que precisamos nos fazer, enquanto antropólogos que estudam crianças, é: mas não é assim em todas as fases da vida? Os adultos também não conformam a realidade social e são conformados por ela?

²⁴ Toren mostra como a visão das crianças sobre o ritual de tomar *yaqona* difere radicalmente da visão dos adultos. Para as crianças a distinção espacial ritual descrita nos termos “em baixo” e “em cima” determina o *status* da pessoa. Para os adultos se trata do contrário: uma pessoa ocupa determinado lugar no ritual de acordo com a sua “identidade” (uma mulher, um idoso, um chefe).

O que quero propor é que crianças (e adultos) sejam pensados dinamicamente em relação à influência chamada cultural ou social. Se, através de pesquisas etnográficas, for possível demonstrar a validade dessas três afirmações apresentadas anteriormente, poderíamos dizer que já não estaríamos operando com o conceito de cultura ou sociedade enquanto uma entidade, o que parece ter sido a tônica nos estudos de criança como índice. Estaríamos pensando a cultura e a sociedade antes de tudo como uma relação, seja entre crianças-adultos, crianças-crianças ou adultos-adultos. Indo na direção dos estudos da antropologia da criança e da infância que tratam as crianças como agentes sem, no entanto, simplesmente inverter do polo coletivista para o polo individualista. É sobre isso que me deterei agora.

Ao tratar as crianças como agentes corre-se o risco de simplesmente inverter o pêndulo da sociedade para o indivíduo sem conceber mudança teórica significativa. Strathern (Strathern et al., 1996) alertou sobre a obsolescência pragmática do conceito de sociedade justamente porque ele engendra uma série de outros conceitos, entre os quais o de indivíduo, também comprometido com uma ideia de sociedade como entidade, na medida em que a sociedade é concebida como um todo onde os indivíduos constituem as partes. Simplesmente passar da abstração da sociedade para uma abordagem na qual o indivíduo constitui o centro absoluto não modifica em muito o quadro. Quando Margaret Thatcher diz: “A sociedade não existe. Há homens e mulheres individuais e há suas famílias”,²⁵ ela julga ter resolvido o problema: extingue-se a sociedade, uma abstração, e constituem-se os indivíduos, consumidores reais no mercado livre. Strathern mostra, ao contrário, que o conceito de sociedade está intrinsecamente ligado ao conceito de indivíduo e que para fugir de um deles não é suficiente ou possível esconder-se atrás do outro.

Para Strathern (Strathern et al., 1996, p. 66, tradução minha), “o primeiro passo é apreender as pessoas como, ao mesmo tempo, contendo o potencial para relacionamentos e sempre embebidas em uma matriz de relações com os outros”.²⁶ Não se trata de conceber um individualismo radical a partir dos estudos das crianças. Trata-se de estar ciente da criança como sujeito ativo

²⁵ “There is no such thing as society. There are individual men and women and there are families.”

²⁶ No original: “the first step is to apprehend persons as simultaneously containing the potential for relationships and always embedded in a matrix of relations with others”.

em seu próprio mundo social (note-se: o mundo da criança também é social, Ingold concordaria) e não como um ser passivo às margens de um mundo social dos adultos.²⁷ Toren (Strathern et al., 1996) propõe a noção de “sociality” no lugar da de sociedade. Embora também estejamos frente a uma abstração, a “sociality” denota processos sociais dinâmicos nos quais as pessoas estão inseridas. A ideia de sociedade, da qual a de socialização é filha, denota um conjunto de regras/costumes/estruturas/sentidos que existem como *um sistema* independentemente do indivíduo que será socializado (Strathern et al., 1996, p. 74). Toren trabalha contra a ideia de um bebê enquanto uma *tabula rasa*, na qual uma sociedade (ou uma cultura), abstrata e descorporificada, será inscrita. Alternativamente, o caminho proposto é outro:

Vamos tomar uma nova perspectiva – de onde, no coração de nossos estudos, nós colocamos pessoas que, como sujeitos históricos ativos e objetos da ação de outras pessoas, são ao mesmo tempo produtos e produtores de significados infinitamente variáveis, mas não arbitrários. (Strathern et al., 1996, p. 76, tradução minha).²⁸

Conclusão

O que as crianças podem fazer pela antropologia? Se conseguirmos, com nossas pesquisas, mostrar que no processo de se tornar adulto uma criança aprende não apenas através dos adultos, mas também de outras crianças;²⁹ que as ideias que tem uma criança a respeito de qualquer assunto, seja religião, política ou sistema racial (apenas a título de exemplo, respectivamente, Pires, 2008b; Borges; Kaezer, 2009; Fazzi, 2009 são autoras que trabalharam com os tópicos elencados), têm interferências no modo como os adultos pensam o mundo; e, além disso, que crianças podem pensar o mundo de forma diferente

²⁷ Ingold pode contribuir para este estudo na medida em que propõe que a criança não é um ser associável à espera da inscrição cultural/social que lhe fará “humano”, justamente por que enquanto ser biológico ela é também um ser social. Dessa forma, a distinção entre cultural e biológico ou natural não faz sentido. A pergunta, portanto, não é mais como uma criança se torna parte do mundo social.

²⁸ No original: “Let us take a new perspective – on where, at the heart of our studies, we locate persons who, as active historical subjects and the objects of other’s action, are at once both products and producers of infinitely variable but not arbitrary meanings.”

²⁹ William Corsaro (2003) traz uma contribuição ímpar a respeito deste tema, as relações entre pares.

dos adultos e propor soluções culturais diversas,³⁰ então estaremos mostrando que não existe a cultura a ser inculcada nos pequenos, já que eles mesmos são parte do processo que constitui a mesma, poderíamos, então, concordar com Toren:

Não há sociedade e não há indivíduos – apenas as relações sociais nas e através das quais nos tornamos quem somos – na brincadeira, no trabalho, no comer juntos, na conversa, na guerra, no ritual, no amor e no debate. (Strathern et al., 1996, p. 76, tradução minha).³¹

A cultura ou a sociedade é algo dinâmico que não está localizado em lugar algum, mas pode ser pesquisado nas relações entre as pessoas. As crianças não apenas são ensinadas pelos adultos, como também ensinam aos adultos e aos seus pares. No entanto, ser criança comporta uma ambiguidade que ao pesquisador torna seu objeto ainda mais fascinante. Os adultos chegam a se irritar com as crianças na idade dos porquês. Elas tudo questionam, não tomam o mundo como dado. Por isso, observando as crianças é mais fácil observar a cultura em ação, o processo de “tornar-se”³² cotidiano, próprio da dinâmica cultural, é mais óbvio.

A antropologia pode deixar de reproduzir conceitos obsoletos na medida em que baseia-se na pesquisa etnográfica, porque em campo não nos deparamos com a “cultura” ou com a “sociedade”. Encontramos pessoas envolvidas em relações com outras pessoas. Encontramos pessoas em *fazimento*, para utilizar a expressão que Darcy Ribeiro (1995) usou para descrever o nosso país e a América Latina. Encontramos a cultura e a sociedade em *fazimento* e, inclusive, a própria biologia, nos termos de Ingold.

Não poderíamos nos esquecer, no entanto, que as crianças recriam o mundo, mas o fazem a partir do mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade. A dinâmica

³⁰ Como já referido, no livro *Crianças indígenas: ensaios antropológicos* (Silva; Macedo; Nunes, 2002), diversos autores apontam como as crianças pensam de maneira diferente dos adultos e como são agentes de mudança.

³¹ No original: “There is no society and there are no individuals – only the social relations in and through which we become who we are in play, in work, in eating together, in conversation, in war, in ritual, in love, and in debate.”

³² É nesse sentido que venho pesquisando o processo de tornar-se adulto a partir de trabalho de campo no semiárido nordestino brasileiro.

que se passa com o adulto entre ser um indivíduo ímpar ou reproduzir padrões recebidos também acontece com as crianças. Aliás, essa batalha é travada de maneira intensa entre as crianças e os adolescentes e, por isso, estudá-las pode esclarecer não apenas diversos aspectos da sociedade abrangente, a sociedade dos adultos, e do cotidiano das crianças, mas, talvez mais relevante para o argumento aqui desenvolvido, do viver em sociedade.

Reterei, pois, de Mead a ênfase etnográfica, a necessidade de pesquisar “o nativo em carne e osso”, “o melanésio desta ou daquela ilha”, para citar Malinowski e Marcel Mauss. A vitalidade dos estudos de Mead reside menos naquilo que se tornou o seu legado, o culturalismo norte-americano, do que na sua ênfase etnográfica – na pesquisa e descrição minuciosa “dos fazeres” das crianças em diversas sociedades. Por mais que ela estivesse imbuída de um projeto acadêmico de afirmação do determinismo cultural, como afirma Freeman (1983), vemos que há espaço na sua obra para comportamentos inatos e para a mudança social. É digno de nota que o livro no qual a autora claramente se ocupa da mudança social, o *New lifes for old: cultural transformations – Manus, 1928-1953* (Mead, 1956), nunca tenha sido traduzido para o público brasileiro e permaneça, em grande medida, desconhecido deste lado do continente americano. Esse livro é justamente uma tentativa de compreender como os manus lidaram com as rápidas mudanças sociais que tiveram lugar entre os anos 1929 e 1953, no rastro da Segunda Guerra Mundial – passando de caçadores de cabeça a uma comunidade do mundo moderno.³³ O que quero sugerir, em suma, é que há em Mead uma preocupação em pesquisar como a cultura transforma-se, associada à preponderância do modelo etnográfico.

Apoiando-me em Marcel Mauss (1974), a fim de concluir o argumento, e retomando Ingold, diria que o biológico não é universal, ele também é feito, produzido cotidianamente, moldado a partir da nossa experiência em determinada cultura. Aquilo que os antropólogos vêm chamando de cultura não pode deixar de lado esse elemento “corpo” sob o qual se assentam as culturas, segundo Csordas (1990, 2002), ou esse corpo que se constitui à medida da

³³ É relevante ressaltar ainda que o livro é o resultado de uma volta ao campo 25 anos depois e como podemos supor, escrito por uma pesquisadora amadurecida e experiente. Gostaria de agradecer a Roberta Bivar Campos (Universidade Federal de Pernambuco) pela sugestão do livro e pela leitura do rascunho deste artigo.

vivência cultural, segundo Ingold. Debrucei-me, ao longo do artigo, sobre um dilema: entre a não universalidade do biológico³⁴ e a particularidade da cultura, e, de outro lado, entre o conceito de sociedade e de cultura e o de indivíduo, o todo e as partes. Meu objetivo neste artigo foi mostrar como o estudo das crianças pode ser útil como alternativa de solução para o dilema, na medida em que a pesquisa etnográfica deixa evidente que as crianças são seres sociais, dotados de agência histórica, social e cultural e são, ao mesmo tempo, atravessadas por forças que as ultrapassam, e, nesse sentido, são passivas. Observar como se dá, entre as crianças, o *ato de habitar o mundo* (Ingold, 2000) seria uma maneira de conciliar o dilema, já que estudar etnograficamente – e aqui se justifica o acento colocado na obra de Mead – as crianças permite vislumbrar essa relação complexa, entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura.

Referências

BLUEBOND-LANGNER, M. *The private worlds of dying children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1978.

BORGES, A.; KAEZER, V. *O recanto dos meninos: uma abordagem etnográfica sobre crianças e seus ensaios políticos*. Trabalho apresentado no 33º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, no GT 16 Do Ponto de Vista das Crianças, 2009.

BRIGGS, J. Mazes of meaning: how a child and a culture create each other. In: CORSARO, W.; MILLER, P. (Ed.). *Interpretative approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. p. 25-50.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002. p. 213-235.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

³⁴ Ou talvez a particularidade do biológico.

CORSARO, W. A. *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. 2nd. ed. London: Pine Forge Press, 2005.

CSORDAS, T. Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, n. 18, p. 5-47, 1990.

CSORDAS, T. Somatic modes of attention. In: CSORDAS, T. *Body/meaning/healing*. New York: Palgrave Macmillan, 2002. p. 241-259.

FAZZI, R. de C. *Sociologia da infância: reflexões teóricas e metodológicas de um campo em construção*. Trabalho Apresentado no 33º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, no GT 16 Do Ponto de Vista das Crianças, 2009.

FERREIRA, M. K. L. Divina abundância: fome, miséria e a Terra Sem Mal das crianças guarani. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002. p. 150-167.

FREEMAN, D. *Margaret Mead and Samoa: the making and unmaking of an anthropological myth*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

INGOLD, T. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.

INGOLD, T.; HALLAM, E. (Ed.). *Criativity and cultural improvisation*. Oxford, New York: Berg, 2007.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia: v. 2*. São Paulo: EPU; Edusp, 1974. p. 209-233.

MEAD, M. *New lifes for old: cultural transformations – Manus, 1928-1953*. New York: William Morrow and Company, 1956.

- MEAD, M. *Sex and temperament in three primitive societies*. London: Routledge & Kegan Paul, 1963.
- MEAD, M. *Du givre sur les ronces*. Paris: Le Seuil, 1977.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- NASCIMENTO, A. C. Frutos da castidade e da lascívia: as crianças abandonadas no Recife (1789-1832). *Revista Estudos Feministas*, v. 15, p. 67-83, 2007.
- NUNES, A. *A sociedade das crianças a'uwe-xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- PIRES, F. F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, v. 17, p. 133-151, 2008a.
- PIRES, F. F. O que as crianças pequenas pensam sobre religião – reflexões a partir do trabalho de campo em Catingueira/PB. *Encontros do Religare*, v. 4, p. 45-58, 2008b.
- PIRES, F. F. Quem tem medo de mal-assombro? *Etnográfica*, Lisboa, v. 13, p. 291-312, 2009.
- PIRES, F. Flávia. 2010. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 143-164, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872010000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2010.
- PROUT, A. *The future of childhood*. New York: Routledge Falmer, 2005.
- RAPPORT, N.; OVERING, J. Children. In: RAPPORT, N.; OVERING, J. *Social and cultural anthropology: the key concepts*. London: Routledge, 2000. p. 29-32.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: evolução e sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, A. L. da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002.

SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global, 2002.

STRATHERN, M. et al. The concept of society is theoretically obsolete. In: INGOLD, T. (Org.). *Key debates in anthropology*. London: Routledge, 1996. p. 57-96.

TASSINARI, A. M. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global; Mari; Fapesp, 2001. v. 1, p. 157-195.

TOREN, C. *Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fiji*. London: The Athone Press, 1990.

TOREN, C. *Mind, materiality and history: explorations in Fijian ethnography*. London: Routledge, 1999.

VELHO, O. O que a religião pode fazer pelas ciências sociais? *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 9-17, 1998.

VELHO, O. De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 133-140, 2001.

Recebido em: 25/02/2010

Aprovado em: 05/06/2010