

Sobrevoando dois lugares: o estar criança e o estar primitivo*

*Renata Sieiro Fernandes***

Resumo:

Aproximando focos de estudo da Antropologia e da Pedagogia, as comunidades ou populações primitivas e a criança ou a infância, a idéia deste artigo é que ambas partilham da mesma forma de olhar para o outro, vendo –o não apenas como diferente mas em assimetria em relação ao observador. O desafio do pesquisador é a relativização do olhar, de modo a buscar o reconhecimento das diversidades e singularidades sócio-culturais de grupos sociais e o respeito e valorização das diferenças apresentadas na forma de um outro diferente de si.

Palavras-Chave: Antropologia e Educação; relações de poder; infância e sociedades tradicionais

Abstract:

Relating the focus of anthropological and pedagogical studies on primitives communities and the children or childhood, respectively, the idea that both share of the same way of seeing the “other” is discussed in this article. The “other” is seen as different or in asymmetric relationship with the observer. The challenge is to understand and explain the behavior of the other people and to have a different approaching with them, in order to recognize the social and cultural particularities and specifics, respecting and valuing the differences of each one.

Key-words: Anthropology and Pedagogy; power relations; childhood and traditional societies

* O presente texto tem origem em anotações de aula ministrada pela profa. dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão no primeiro semestre de 1997, no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação - Unicamp.

** Pesquisadora do Centro de Memória - Unicamp
E-mail: rsieirof@hotmail.com

“E assim ainda, pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela”.
(René Descartes apud Gagnebin, 1997, p. 89-90)

Tendo como formação a graduação em Pedagogia e estando em contato inicial com a área da Antropologia, pareceu-me, em alguma medida, ser possível relacionar dois aspectos particulares - mas não exclusivos - de cada uma dessas áreas: o olhar voltado sobre o “outro”, pertencente a alguma comunidade tida como primitiva, e sobre a infância ou a criança. Menos que uma discussão aprofundada, esse artigo é um esboço de uma reflexão a ser ainda desenvolvida posteriormente.

Mesmo sabendo que a Antropologia da Educação - se cabe esse nome - através, principalmente, de Ruth Benedict¹ e Margareth Mead², voltou-se para essa temática, o intuito deste artigo é tentar estabelecer uma relação de semelhança - no mais das vezes - e de diferença - em outras vezes - entre o olhar lançado pela antropologia para o seu campo de trabalho e sujeitos de estudo e extrapolá-lo - dentro de certos limites - para o olhar que a pedagogia lança sobre um momento específico da vida do homem: a infância, ou sobre a criança.

Para tanto, é preciso dizer primeiro que o campo inicial de trabalho e pesquisa da antropologia se deu com as sociedades ditas primitivas, colônias de países imperialistas. Logo, o início da constituição do pensamento antropológico foi conhecer o outro, aquele diferente de si. É pela colonização que o Ocidente se defronta com esse “outro”, entendido e visto como primitivo nas suas maneiras de ser, agir e pensar, e visto

¹ Essa autora, no texto *O Crisântemo e a Espada* (1988), fala sobre suas observações realizadas no Japão a respeito da aprendizagem infantil de hábitos da própria cultura em que está inserida.

² Segundo sua biografia, escrita por Phyllis Grosskurth (1989), Mead, que tornou-se antropóloga pela persuasão de Benedict, foi original no seu projeto de estudar mulheres e crianças. Mead também escreveu suas tentativas de compreensão da infância, juntamente com Rhoda Metraux, no texto *Aspectos do Presente* (1982).

também como representante vivo de um momento do passado da história da própria civilização. Desse modo, o intuito, ao se conhecer esse “outro” é buscar o conhecimento de si, recuperando o que é visto como sendo o ponto inaugural, as próprias origens.

Pode-se dizer que dessa mesma postura partilha a pedagogia - entendida como instituição escolar e/ou em seu aspecto sócio-cultural-educacional mais amplo -, ou seja, o adulto ao focalizar seu olhar na criança tenta, na busca de conhecê-la, se re-conhecer.

Os antropólogos, inicialmente, estudavam culturas das quais não participavam; portanto, o tratamento teórico, contextual e o seu olhar sobre os aspectos da vida de tais grupos sociais variava de acordo com a forma pela qual os observavam. Essa forma dependia de referenciais históricos, sociais e culturais específicos que perpassavam os valores desses povos ocidentais, brancos, cristãos, heterossexuais, capitalistas, iluministas e que, por serem impossíveis de serem apagados, influenciam e dirigem sobremaneira o olhar e a análise interpretativa.

O primeiro modelo explicativo da realidade foi o evolucionismo e era o que se encontrava presente na mentalidade da época para explicar as heterogeneidades psicológicas, sociais e culturais encontradas em diferentes sociedades e comunidades. O “outro” diferente, estranho, não-familiar, é visto então como desigual, estando em piores condições em relação ao branco, ocidental, autodenominado civilizado, a quem cumpria “melhorá-los” levando-lhes a “civilização”, trocando seus instrumentos, ritos, crenças, técnicas tidos como arcaicos, rudimentares e obsoletos, derivados de seu pensamento pré-lógico, por uma prática e política “moderna”.

Nesse sentido, o evolucionismo como uma teoria hegemônica e racista é, no melhor dos casos - se é possível dizer isso - “absorvente”, investindo na mudança de práticas e valores tidos como primitivos, por um conjunto de crenças, valores e condutas mais “avançados”; no pior dos casos, é “excludente”, eliminando o que não é familiar e destruindo vestígios de suas construções - teóricas e práticas - ou seja, de sua cultura.

Tal ótica, ao entender que as sociedades “primitivas” e suas culturas representavam, mais do que um momento, uma etapa cronológica e de crescimento da humanidade, pode dizer que a infância e a criança representavam, igualmente, uma fase da constituição do homem. É nesse ponto - ou a partir dele - que inclui a seguinte idéia e tenta desenvolvê-la: onde lê-se, em tais estudos etnográficos, o termo comunidades primitivas, leia-se, também, os termos a infância e a criança³. Em ambos os usos reside

³ Gagnebin (1997) conta que as idéias de Platão atravessam “a pedagogia cristã com Santo Agostinho (...) e chega(m) até nós por meio do racionalismo cartesiano, (e) nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão,

a mesma máxima: no primeiro caso, o ápice do desenvolvimento e do avanço é ser civilizado e moderno; no segundo caso, o ápice é ser adulto - de preferência segundo os padrões do homem branco, dominante economicamente... ; todas as demais pessoas são consideradas minorias e são, portanto, marginalizadas, discriminadas e destituídas de importância: as mulheres, os negros, os homossexuais, os pobres. Os idosos entram nessa categoria como aqueles que já fizeram parte desse grupo - já o foram - e as crianças entram como aquelas que possuem o potencial para mas ainda não o são.

Neste caso: infância, criança, primitivo, são categorias imaginadas, pensadas e inventadas pelo adulto e pelos povos ocidentais industriais, capitalistas, iluministas, em função deles mesmos. Pode-se dizer que, portanto, serão sempre projeções, ou antes, desejos de projeções e busca de identidade, que se dá pelo contato com o diferente: “nós não somos vocês” e “nós queremos nos saber”⁴.

Esse processo de conhecimento provoca tensões nas tentativas de articular aquilo que é desejado e o que é mostrado e também na busca de que o entendimento, isto é, a significação, aconteça no intervalo de ambos. Isso acontece porque o “outro” é sempre resistente. E é resistente porque toda relação pessoal baseia-se em relações de poder; isso pode ser mostrado, por exemplo, no fato de que os que são “de dentro” não falam sobre si mas, de si, ou seja, o indígena, o africano, o aborígine, não falam sobre si, mas de si para outrem. O “de fora” é quem busca a explicação e a interpretação (de uma cultura na outra). Do mesmo modo, a criança não fala sobre si, mas, como os anteriores, fala de si para outrem que, no geral, é o adulto que busca entendê-la⁵.

Paralelo a isso, ainda há o fato de que a criança não fala sobre o adulto e nem os ditos primitivos falam sobre o estrangeiro - no sentido acadêmico, científico. O que explica isso? As relações de poder que legitimam algumas pessoas ou grupos e que comandam os lugares-espacos de cada um e uma hierarquia de saberes que supervaloriza o pensamento racional-formal-científico e desqualifica os demais pensamentos que diferem desse, chamando-os de imaginativos, místicos, religiosos, pré-racionais - onde entram, de novo, as mulheres, os indígenas, as crianças, os loucos, os poetas, etc. Esse ser denominado “de fora”, não necessariamente

elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas” (p. 85).

⁴Para Fernandes (1997), “a pedagogia é a imagem que os adultos fazem da criança, é esse espelho onde projetam ‘o que acreditamos que ela seja’ e, portanto, que a criança nada mais é do que a ‘expressão de uma certa concepção da inter-subjetividade” (p. 75).

⁵ Para conhecer a opinião dos “observados”, ver Silva (1994).

precisa encontrar-se alheio ao grupo social do qual fala, mas pode ser - e em muitos casos o é - um membro do próprio grupo do qual participa, desde que possua status e legitimidade para tomar tal posição.

A criança ou a infância são vistas como pré-estágios do homem, necessitando ser formada, moldada, educada segundo os parâmetros sociais e, nesse caso, justapõe-se à idéia da criança como adulto em miniatura. Embora aparentemente antagônicas, tais idéias não vêem a infância e a criança na sua especificidade - algo que vai acontecer posteriormente e que inexistente na mentalidade histórica da época. Porém, os “primitivos” nunca foram vistos como miniatura dos “civilizados”, obviamente porque a estranheza - apresentada na forma da alteridade - que provocam é bem maior; esses estão “fora”, enquanto que as crianças estão “dentro”, convivendo na mesma sociedade e/ou comunidade dos que praticam a observação.

Um outro modelo explicativo que supera o evolucionismo (mas que ainda coexiste na mentalidade da época) é o do relativismo cultural. Dentro de sua área, o antropólogo Frazer adota o primeiro como paradigma explicativo, entendendo os “outros” como estando em estágios diferentes do eu. Malinowski⁶ adota o segundo modelo, entendendo os “outros” e suas culturas apenas como diferentes e não mais como desiguais. Por essa ótica, as diferenças não eram, então, mais vistas como sendo da ordem de estágios de evolução, mas como diferentes perspectivas do modo de ver e viver o mundo. Aderem a esse modelo outros movimentos: o culturalista, o particularismo histórico e o funcionalismo.

Esse modelo relativista - tido também como etnocentrista - assemelha-se a um olhar romântico, ambos burgueses, e que guardam uma tendência genética de tipo evolucionista, correlacionando a infância do indivíduo à da humanidade.

Tal modelo provoca uma crise na Antropologia, nos anos 50 e 60, pois propõe reconhecer “*qualquer jeito social de ser gente*” (Sanchis, 1989, p.30) deixando de enxergar as sociedades “primitivas” e tradicionais como em isolamento, intactas, imunes às mudanças, e passando a observar, inclusive, as próprias sociedades chamadas modernas.

Na área da pedagogia isso poderia ser traduzido por uma tentativa de valorizar a infância e a criança como tal ou, no dizer de Sanchis (op. cit.), como “*jeito de ser gente*”.

Embora esse modelo supere o anterior, não rompe definitivamente com ele; o rompimento é apenas parcial.

⁶ Sobre tal antropólogo ver Durham (1986), principalmente a introdução escrita pela autora e o método e o objetivo da investigação e a teoria funcional desse pesquisador (p. 24-48 e 269-88).

Kishimoto (1995), uma pesquisadora da área da educação, ao falar sobre a concepção de criança inerente à visão romântica⁷, diz que

“o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta... Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade” (p.56a).

E a autora continua dizendo que

“em tempos passados, as fases da vida do indivíduo (infância, maturidade, velhice) eram comparadas as fases da humanidade. Com o Romantismo, e seu foco na criança, surge a metáfora que correlaciona a infância do indivíduo a da humanidade, por influência de Rousseau que inicia a perspectiva genética em sua obra *Emílio*. (...) Supondo existir uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. (...) Essa teoria, denominada recapitulação, influenciada pelo positivismo, recebe os sopros do darwinismo no fim do século XIX “ (p.56).

Ainda aqui, a fala sobre o “outro” é dada por um eu que lança olhares e tentativas de compreensão sobre o diferente; entretanto, também aqui há dificuldades de apreensão e interpretação do que é ou vem a ser esse “outro” - e, por consequência, de si mesmo. Segundo Caldeira (1988),

“o relativismo cultural, ao marcar a diferença entre as culturas, ao enfatizar a unidade de cada uma delas e a impossibilidade de que uma fosse avaliada em função dos valores e da visão da outra, acabou paradoxalmente dificultando que os antropólogos trabalhassem com o fato da diferença de uma maneira que não fosse para acentuar a distância entre as culturas” (p.140).

Embora, nesse trecho fale-se das dificuldades encontradas para se traduzir uma cultura em outra (relação entre sociedades tradicionais e modernas) o mesmo pode ser extrapolado para as difíceis tentativas de se

⁷ Nos lembra Gagnebin (1997) que a idéia de infância é relativamente nova e que sua “emergência é geralmente localizada no século XVIII, com o triunfo do individualismo burguês no Ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação. Marco privilegiado dessa - nova - concepção moderna de infância seria o livro de Jean-Jacques Rousseau de 1762, *Emílio*, que transforma a prática pedagógica de uma boa parte da elite esclarecida” (p.83).

entender a infância e a criança pelo olhar de quem não faz parte dela - apesar de já ter feito (o que é uma vantagem mas não resolve o problema) - e de ainda continuar fazendo parte de algum modo.

O desafio frente a tais dificuldades e até, talvez, impossibilidades, é procurar coordenar os instrumentos epistemológicos de um e de outro, isto é, da Antropologia e da Pedagogia. Tão desafiante quanto tentar conhecer um povo, uma comunidade diferente daquela da qual se faz parte, é tentar conhecer o próprio grupo do qual se participa. Segundo Caldeira (1988), “*o processo de entender um outro que faz parte da nossa própria cultura conduz, quase que inevitavelmente, a pensar criticamente sobre a nossa relação com ele e sobre o seu lugar na nossa sociedade*” (p.145).

A dificuldade é fato, porém a possibilidade de busca de interpretação não está descartada. Esse “outro” resiste sempre e é fugaz para a potencialidade de apreensão e interpretação do observador; e é por esse fato que continua tão interessante e desafiador. Interessante e desafiador não apenas pela condição em si, mas por dar possibilidades de se re-conhecer no “outro”, um processo que se mostrou - desde sempre - e se mostra conflituoso e tensional.

O que importa é perceber que o olhar que se lança sobre algo ou alguém determinado é fruto de uma imagem construída sobre tal e que o desafio é questionar e desconfiar desse olhar instaurado, de modo a reconhecer as diversidades e singularidades sócio-culturais e a respeitar as diferenças.

A tentativa atual é de encontrar caminhos para esse intento, através do exercício e da experimentação de novas maneiras e alternativas de se olhar. Embora a Antropologia e a Pedagogia não se fiem mais no paradigma inicial: o evolucionismo e as correntes seguintes - o culturalismo, o relativismo cultural, etc. - esse e outros mantêm sua pregnância na atualidade e, por esse motivo, tentei aproximar essas duas áreas nos seus específicos olhares sobre um “outro” determinado, e recolocar a problemática dos desafios de compreensão e interpretação desse “outro” que se localiza mais próximo ou distante daquele que ousa tentar falar sobre a alteridade, ao mesmo tempo em que vai em direção a si mesmo.

Bibliografia

- BENEDICT, Ruth. A criança aprende, in *O crisântemo e a espada*, SP: Perspectiva, 1988, p. 213-31.
- CALDEIRA, Teresa P. do R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia, in *Novos Estudos*, SP: CEBRAP, n. 21, jul/1988, p. 132-57.

- GAGNEBIN, Jeanne M. Infância e pensamento, in GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*, SP: Cortez, 1997, p. 83-100.
- GROSSKURTH, Phyllis. *Margareth Mead: uma vida controversa*, RJ: Casa Maria, 1989, (biografia).
- DURHAM, Eunice (org.). *Bronislaw Malinowski, a teoria funcional*, SP: Ática, 1986.
- FERNANDES, Heloísa. Infância e modernidade: doença do olhar, in GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*, SP: Cortez, 1997, p. 61-82.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação, *Revista Proposições*, vol. 6, n. 2, jun/95, p. 46-63.
- MEAD, Margareth e METRAUX, Rhoda. Nosso futuro, in *Aspectos do presente*, RJ: Francisco Alves, 1982, p. 131-8, 145-63, 276-82.
- SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em antropologia, 1989 p. 23-38.