

Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças

FLÁVIA PIRES¹

resumo O artigo tece um painel teórico parcial dos estudos sobre (e com) crianças nas ciências sociais – especialmente na antropologia, que embora não se pretenda exaustivo, cubra parte da produção da acadêmica brasileira, norte-americana e européia; focando-se principalmente na interseção dessa literatura com os estudos sobre religião. A pesquisa bibliográfica que permitiu a realização deste artigo foi realizada como parte do meu doutoramento em antropologia social e, por isso, o levantamento bibliográfico leva o recorte desta pesquisa. No entanto, o texto pretende levantar algumas discussões mais gerais relevantes para a pesquisa antropológica, como a definição e os usos dos conceitos de cultura e de sociedade.

palavras-chave Antropologia da infância. Antropologia da criança. Religião.

Introdução

O campo de estudos sobre a infância a partir de uma perspectiva sociológica ou antropológica é relativamente recente. Em consequência disso, pode-se dizer que a literatura sobre o tema não é extensa. Ademais, os pesquisadores não estão de acordo em vários pontos, inclusive sobre a própria história dos estudos sobre criança. Neste texto, apresentarei uma seleção de algumas idéias e algun(ma)s pesquisadore(a)s da infância e da criança, com o intuito de realizar um breve (e não completo) histórico do tema, concentrando-me principalmente na literatura produzida fora do Brasil. No entanto, o levantamento não se pretende exaustivo. Meu objetivo é apenas traçar alguns dos desenvolvimentos do campo de estudos da criança e

da infância, com os quais me deparei na busca dos meus próprios interesses de pesquisa. Dessa forma, este artigo não pode ser tomado como um panorama geral ou o estado da arte da disciplina. O artigo deve, outrossim, ser lido como um recorte da teoria produzido de acordo com certos objetivos.

Observa-se, tanto no Brasil quanto no exterior (Reino Unido, Estados Unidos da América, Portugal, França, países nórdicos), um crescimento do interesse dos antropólogos e sociólogos na criação de um campo de estudos específico para o estudo do tema². Na França, os estudos sobre criança estão vivendo uma fase de crescimento quantitativo e de abertura de novas frentes teóricas, tendo sido reconhecidos pela Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa (AISLF) – apesar de, como afirma Eric Plaisance (2004, p. 222), ainda ser “um campo de pesquisa disperso, mal circunscrito, trabalhado por pesquisadores que mal se conhecem e têm poucas interações”. Do mesmo modo, no Brasil, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) incluiu em 2006, pela primeira vez na sua reunião bianual, um grupo de estudos voltados para a temática (GT 41: Por uma antropologia da Infância).

As abordagens que relacionam religião e infância são ainda mais raras. Consegui localizar alguns poucos estudos que se concentram em uma interface entre religião e infância, embora não se restrinjam à antropologia (Astuti, no prelo; Coles, 1991; Bovet, 1928; Elkind, 1978; Garbarino, 1996; Hardman, 1999; Heller, 1986; Nesbitt, 1993, 2000a, 2000b; Robinson, 1977). Segundo Nesbitt (2000), autora que vem trabalhando com crianças de origem Sikh

na Inglaterra, a literatura sobre criança e religião concentra-se em uma abordagem quantitativa e altamente psicológica. Os exemplos citados por ela são Bushnell (1967), Anthony (1971), Gates (1976, 1982), O’Keeffe (1986), Bullivant (1987), Francis (1987), Hyde (1990), Lall (1999), Davies (1997) – sendo os dois últimos direcionados à comunidade Sikh. Há, no entanto, um campo de estudos sobre educação religiosa ou espiritual que conta inclusive com alguns periódicos como *Religious Education*, *British Journal of Religious Education*, *The international Journal of Children’s Spirituality*³.

Alguns pesquisadores disseram sobre uma impossibilidade de empreender tal projeto de pesquisa com crianças pequenas.

O trabalho descrito por Edward Robinson em *The Original Vision* (1977: 11) sugere que as pessoas que se lembram de terem tido alguma consciência espiritual da sua infância, eram geralmente incapazes de falar sobre o fato. Além disso, muitas dessas pessoas também disseram que foi apenas quando elas se tornaram adultas que reconheceram a importância desses eventos. Isso parece sugerir que qualquer tentativa de discutir assuntos “espirituais” com crianças muito pequenas é infrutífero (McCreery, 1996, p. 197, tradução minha).

Ronald Goldman vai mais longe e descreve:

Percepções e conceitos religiosos não são baseados em dados sensoriais diretos, mas são formados a partir de outras percepções e conceitos de experiência. Os místicos, que afirmam terem sensações divinas diretas, são exceções, mas como eles são casos extremamente raros, ainda mais raros na adolescência e praticamente desconhecidos na infância, nós não precisamos explorar a sua significância (Goldman, 1964, p. 14, tradução minha).

Goldman não acredita possível realizar tal empreendimento de pesquisa porque, segundo ele, as crianças pequenas não teriam ainda conceitos ou percepções religiosas: “o insight religioso geralmente começa a aparecer entre os doze e treze anos de idade” (Goldman, 1964, p. 226, tradução minha).

Além disso, estudar infância, como afirmam Robinson (1977) e James, Jenks e Prout (1998, p. 183), apresenta, dentre outros, o problema de que muitos sentem-se autorizados a expressar sua opinião, como se o fato de já terem sido crianças os autorizasse a teorizar sobre a infância. Como se pode observar em outro texto de James, “Eu não simplesmente estudei crianças, mas fui criança e tive crianças!” (James, 1993, p. 14, tradução minha), ser mãe ou ter sido criança é, em si mesmo, afirmado como garantia de uma boa pesquisa. Outro problema recorrente da literatura sobre o tema é considerar a memória, por meio dos relatos sobre infância, como a própria expressão da voz das crianças, como fez Robinson (1977)⁴. A memória, como se sabe, é um exercício reflexivo que dota ao passado, valores de acordo com o momento presente. Para se estudar as idéias e as experiências infantis, é preciso estudar as crianças propriamente ditas, e não o que os adultos têm a dizer sobre a sua infância ou a dos seus filhos. Não estou dizendo, no entanto, que se devam excluir os adultos das pesquisas sobre infância (ponto a ser discutido adiante).

Meu trabalho de campo foi desenvolvido no semi-árido nordestino, em uma cidadezinha chamada Catingueira durante catorze meses (2000-2005). Minha tese de doutorado tem como objetivo estudar o processo de tornar-se adulto em Catingueira. Naquela cidade, a religiosidade sempre se mostrou um tema pungente, abraçando várias esferas da vida social. Minha dissertação de mestrado (Pires, 2003), por exemplo, trata da Festa de São Sebastião, padroeiro da cidade, momento no qual a cida-

de recebe turistas e se reinventa em tradições e efervescência social sob as bênçãos do santo e da igreja católicos. A presença dos chamados “crentes” e espíritas kardecistas nesta festa religiosa, a princípio católica, é um dos desdobramentos da dissertação. No entanto, na tese de doutorado, trabalhei com crianças dos três aos treze anos de idade, adultos e idosos, na tentativa de compor um quadro tão completo quanto possível sobre o entendimento e a experiência religiosa naquela comunidade. Ao fazê-lo, deparei-me com a existência de seres chamados “mal-assombros” que podem ser, em alguma medida, chamados de religiosos, uma vez que mantêm relações privilegiadas com o chamado o “outro mundo”, o mundo após a morte. Para os adultos e os idosos estes mal-assombros são, basicamente, a alma de pessoas falecidas. Para as crianças, por sua vez, os mal-assombros são uma larga gama de seres e acontecimentos. Interessante notar que o medo dos mal-assombros, altamente enfatizado pelos adultos e idosos, não o é pelas crianças. Isto se explica pelo fato de que para os adultos e, principalmente, para os idosos todos os mal-assombros são temíveis, uma vez que existe uma relação, a princípio inquestionável, entre eles e o diabo. Para as crianças, as coisas não se passam desta maneira. O mal-assombro assusta menos e quando o faz, a razão não pode ser colocada na sua associação com o mal. Crescer em Catingueira implica em entender que o mal-assombro é assustador pela sua associação ao demônio. Ao mesmo tempo, a pessoa vai se tornando católico ou evangélico ou espírita de acordo com as experiências que leva a cabo no decorrer deste processo. É interessante ressaltar que há diferenças na percepção e na etiqueta de relação com os mal-assombros de acordo com as diferentes religiões existentes na cidade. Para entender melhor o que se passa, convido o leitor a ler a minha tese (Pires, 2007), já que, no momento, o espaço é restrito para relatar em profundidade essa pesquisa.

Segundo Prout (2005), os estudos sobre a infância têm início na modernidade, justamente porque somente nesse momento foi concebida a separação entre a infância e a idade adulta. Philippe Ariès (1981 [1962]) é o grande representante da teoria moderna nos estudos da infância. Como se sabe, ele argumenta pelo “nascimento” da infância na época moderna. Seu trabalho é reconhecido por ter introduzido definitivamente as crianças nas pesquisas acadêmicas e por ter afirmado a condição da infância como uma construção social. No entanto, a crítica mais corrente ao seu trabalho é que ele padece de um viés etnocêntrico, na medida em que não reconhece outras formas históricas de infância, a não ser aquela da modernidade. Sempre houve criança em todas as épocas históricas; o que não havia era criança tal como a concebemos na modernidade (Pollock, 1983). Outra crítica corrente a Ariès é o seu viés evolucionista, na medida em que traça as mudanças nas idéias sobre organização familiar e sobre a criança desde a idade média até o final do século XVIII. Apesar de nunca ter afirmado que esses estágios de transformação das idéias sobre família e criança eram inevitáveis, a teoria foi lida dessa forma por alguns pesquisadores.

É praticamente impossível estudar crianças e infância sem se referir à psicologia e a alguns dos seus grandes mestres, como Freud, Piaget e Vygotsky. O desafio parece ser como atualizar esses autores para a pesquisa antropológica. Experiências de pesquisa atuais tentam conciliar a herança psicológica com o olhar sociológico e/ou antropológico, na tentativa de não repetir erros do passado. Um desses erros fundamentais está expresso na seguinte frase:

[...] a antropologia tem ignorado as crianças na cultura, enquanto os psicólogos do desenvolvimento têm ignorado a cultura na infância (Schwartz, 1981, p. 4, tradução minha).

Christina Toren (1999), por exemplo, usa o conceito de *esquema* de Piaget em paralelo ao conceito de *autopoiesis* cunhado por Maturana e Varela. Segundo ela, estes conceitos são similares, na medida em que *autopoiesis* é uma estrutura dinâmica que permite o relacionamento com o mundo, em um processo microhistórico. Por sua vez, o *esquema* permite esse mesmo processo de “tornar-se” na história cotidiana no nível cognitivo, que para a autora diz respeito à pessoa como um todo em relação aos outros e no decorrer da história⁵.

De acordo com James e Prout (1990), até o final dos anos 70, os estudos sobre crianças padeciam de um viés evolucionista altamente influenciado por Piaget e pela sua teoria sobre os vários estágios de desenvolvimento ou evolução da criança⁶. As crianças eram tratadas em termos de simplicidade, irracionalidade e mundo natural, em contraposição ao mundo adulto, complexo, racional e cultural. Segundo James, Jenks e Prout, Piaget “nega a agência na criança e o caráter socialmente construído da infância” (James; Jenks; Prout, 1998, p. 173, tradução minha). Porém, concordo com Gates ao afirmar que

[...] apesar do desenvolvimento psicogenético criar certos constrangimentos à capacidade de entendimento da criança, é evidente que a razão está dada, desde os primeiros anos de vida, no entendimento da fé, fato e fantasia. (Gates, 1996, p. 135, tradução minha)

Parece-me claro que a obra de Piaget pode ser utilizada se olhada de uma perspectiva mais generosa – como o fez Toren (1990). Além disso, Woodhead, Montgomery e Burr (2003a, p. 25-28) argumenta a favor de Piaget dizendo que ele foi um ouvinte atencioso das crianças e que seus erros foram o de tratá-las como seres ainda em constituição (como potencialidades), além de enfatizar por demais o que era natural no processo cultural.

Na sociologia, podemos afirmar que Durkheim (1922, 1925, 1979 [1911]) foi um dos primeiros a estudar as crianças, a quem ele chamou “*o adulto a ser*” (1979 [1911], p. 149, tradução minha). Preocupado com as questões da educação, trabalhou o tema da socialização, vista por meio de um modelo vertical, em que um traço recorrente em todas as sociedades e épocas históricas é a ação da geração mais velha sobre a geração mais nova. A educação, como todo fato social, é então percebida como uma força de imposição e coerção. A socialização culmina, segundo seu argumento, com a interiorização de normas e valores.

No Brasil, parece que a primeira contribuição da sociologia e antropologia, no sentido de reconhecer a criança como um *sujeito humano de pouca idade* e um agente de socialização considerável, vem de um trabalho realizado na década de 1940 por Florestan Fernandes, mostrando a rua, além da família e da escola, como lugares privilegiados da infância. Escrito originalmente em 1944 para o concurso *Temas Brasileiros*, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, esse trabalho foi publicado em 1947 sob o título *As “Trocinhas” do Bom Retiro*. Trata-se do registro inédito de elementos intrínsecos à vida das crianças, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades e quais as características destas práticas sociais.

O caráter original das “*Trocinhas*” do Bom Retiro está no fato de F. Fernandes anunciar a linguagem que posteriormente trataria as crian-

ças como atores sociais completos, reconhecendo agência no mundo infantil. Ele chega a utilizar o termo *culturas infantis*, e afirma que as crianças, quando estão brincando, não estão imitando os adultos, mas estão envolvidas nas elaboradas culturas infantis:

[...] há entre as crianças (até 7 ou 8 anos entre os meninos e até mais entre as meninas) brinquedos cujos motivos são aspectos da vida do indivíduo adulto, tais como “fazer comidinhas”, “brincar de casinha” etc. (...) nos brinquedos, a criança não imita seu pai ou sua mãe. Pai e mãe são entes gerais, representam uma função social. As crianças abstraem da pessoa A, B ou C, para falar de “pai” e “mãe” de modo genérico, desempenhando nas brincadeiras as suas funções (Fernandes, 1979 [1961], p. 387)⁷.

Ao prefaciá-lo em pauta, Roger Bastide (1979) observa o quanto o estudo da vida infantil era negligenciado e o quanto era necessário reconhecê-lo. Constata o autor:

[...] há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?

Contrariando Durkheim (1922), Bastide defende a necessidade de se multiplicarem as pesquisas deste tipo, ressaltando a importância de se estudar as representações infantis, de conhecer o mundo dos brinquedos, das brincadeiras e jogos⁸.

Uma cultura ou sociedade das crianças?

Na antropologia, por sua vez, a infância sempre foi contemplada nas monografias de modelo clássico, porém sempre como tema ad-

jacente, raramente como tema principal (salvo raras exceções como Kidd (1906) e Mead (1930)). O mais comum era introduzir uma sessão no capítulo sobre família, descrevendo o nascimento e a socialização infantil. Na década de 30, porém, Margaret Mead despontou efetuando um grande salto nos estudos sobre criança na antropologia. Apesar de muito criticada, a autora teve um papel crucial na descoberta da infância pelos antropólogos. E embora disponha de uma obra etnográfica bastante avançada e, portanto, ainda aberta a interpretações, foi largamente criticada por utilizar uma noção de cultura constrangedora da agência infantil, enfatizando por demais a socialização infantil como ação da sociedade adulta sobre as crianças. Não é demais mencionar que Mead representa, junto com Edward Sapir e Ruth Benedict dentre outros seguidores de Franz Boas, o “Culturalismo” na tradição antropológica; corrente teórica que se expandiu nos EUA enfatizando a necessidade crucial de se entender a “cultura” de um povo. O culturalismo preocupou-se, entre outros, em entender como uma cultura se reproduz através da socialização das crianças.

A idéia básica de socialização de Mead, tida como via de mão única, na qual o adulto ensina à criança como se tornar social em determinada sociedade, deslançou uma forte crítica por parte dos chamados *new social studies of childhood*, a partir da década de 80 do século XX. O principal objetivo desses estudos era estabelecer a compreensão dos fenômenos da infância a partir do social, inaugurando, então, a era do construcionismo social nos estudos infantis. As crianças deixariam de ser vistas como passivas e dependentes do mundo adulto, para serem pensadas como sujeitos plenos, rompendo a relação necessária entre família-socialização-criança a fim de conceber a infância como um objeto de estudos válido em si mesmo. A ênfase voltava-se para a fenomenologia com Merleau-Ponty, para os

estudos literários, e privilegia-se o trabalho de campo e as descrições como métodos mais adequados para o estudo da diversidade das experiências e formas de infância.

A partir dos *new social studies*, na psicologia, criticou-se a noção de *desenvolvimento* (infantil) tido como excessivamente individual e biológico. Na sociologia e na antropologia, fortaleceu-se a crítica da noção de *sociação*, como ação de sujeitos plenos (adultos) sobre sujeitos incompletos (crianças):

Na abordagem sociológica da infância o conceito central é socialização. Um sinônimo para este processo poderia ser aculturação, na medida em que este termo implica que na aquisição cultural as crianças não são vistas como indivíduos completamente equipados para participar em um mundo adulto complexo, mas como seres que têm o potencial para serem trazidos lentamente para o contato com os seres humanos” (Ritchie; Kollar, 1964, tradução minha).

Deste modo, como conseqüência

de um membro adulto ser considerado naturalmente maduro, racional e competente a criança é vista, em justaposição, como não completamente humano, não acabado e incompleto” (Jenks, 1982, p. 19, tradução minha).

Os *new social studies* questionaram estes conceitos de criança e adulto, propondo alternativas que enfatizassem a agência infantil.

Alan Prout e Allison James, grandes representantes deste paradigma, também chamado *new paradigm in the sociology of childhood*, elaboraram uma síntese bastante elucidativa deste período da disciplina, que gostaria de apresentar, apesar da extensa citação.

1. A infância deve ser entendida como uma construção social. Como tal, ela provê um quadro interpretativo para contextualizar os

primeiros anos da vida. Infância, como distinta da imaturidade biológica, não é uma característica natural e nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente estrutural e cultural específico em muitas sociedades.

2. A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser separada das outras variáveis, como classe, gênero ou etnicidade. Análises comparativas e interculturais revelam uma variedade de infâncias e não um fenômeno único e universal.
3. As relações sociais das crianças são válidas como objeto de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas, na vida daqueles que as cercam e das sociedades onde elas vivem. As crianças não são simplesmente sujeitos passivos frente às estruturas e processos sociais.
6. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. Ela permite que a criança participe mais e tenha uma voz mais direta na produção do dado social em comparação ao que normalmente é possível usando estilos de pesquisa experimentais ou surveys.
7. A infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais se apresenta (veja Giddens 1976). Proclamar um novo paradigma para a sociologia da infância é também se engajar no e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (James; Prout, 1990, p. 8, tradução minha).

Woodhead, Montgomery e Burr (2003a) prefere usar no lugar de *criança socialmente construída ou estruturada*, termo consagrado pelos *new social studies of childhood*, o termo *criança sócio-cultural* ou *criança na sociedade*,

já que os primeiros enfatizam por demais a abordagem sociológica. Segundo ele, Prout (2005) e outros autores, o campo de estudos da infância é um campo necessariamente interdisciplinar. O autor condensa os seis tópicos propostos acima em apenas dois princípios. Quais sejam:

O primeiro é sobre infância: a infância é socialmente construída em todos os níveis e isso tem implicações em como ela é estudada e teorizada. A segunda é sobre criança: deve-se reconhecer seu status e os seus direitos como o ponto de partida para a pesquisa, política e prática (Woodhead; Montgomery; Burr, 2003, p. 16-17, tradução minha).

Ele afirma, além disso, que não adianta apenas ouvir as crianças e transcrever suas falas. É preciso que a análise do pesquisador esteja em sintonia com os interesses das crianças e não com os do pesquisador e da sociedade adulta (Woodhead; Montgomery; Burr, 2003, p. 32).

A idéia de socialização, criticada pelos *new social studies*, pressupõe um indivíduo adulto que impõe sua visão de mundo a uma criança. Hoje em dia essa idéia de socialização é considerada ultrapassada. Ao contrário disso, aceita-se que as crianças são agentes da sua própria socialização, paralelamente ao adulto. O problema, nesse caso, é que os *new social studies* tenderam a inverter a balança, colocando a criança como sujeito pleno da sua própria socialização sem, no entanto, 1) reconhecer o papel do adulto neste processo, e 2) criticar a própria noção de socialização enquanto aprendizado estático e previsível. Como afirmou Mayer “a socialização tem lugar durante toda vida, ela não termina na infância (1970, p. 82, tradução minha)”. Torren (1993, p. 461, tradução minha) vai mais longe e afirma

[...] antropologia tende ainda a assumir que o ponto de chegada da socialização é sabido. Esta suposição está na raiz no desinteresse da antropologia pelas crianças.

A autora não apenas sugere que a socialização não tem fim no adulto, como também afirma que o desinteresse da antropologia pelas crianças pode estar ligado a este mau entendimento do processo de aprendizagem.

Por sua vez, a socialização tal como foi tratada pelos antropólogos e sociólogos que tentaram entender a infância de uma perspectiva social não dá conta do processo que culmina com uma pessoa que crê, por exemplo, na aparição de espíritos, para citar o meu campo de estudos. Em 1970, J. Briggs lançou o livro *Never in Anger*, no qual ela mostra como a sociedade Inuit e a infância Inuit são criadas simultaneamente. Ela afirma posteriormente (1992) que os adultos, assim como as crianças, nunca cessam de reelaborar sua cultura e identidade. Daí a afirmação de que também a cognição adulta deve ser tratada como fluida, em processo e contextualizada, já que os adultos também estão reelaborando sua cultura constantemente. Dessa forma, estudar crianças pode levar não apenas a repensar o processo de aprendizado, mas aos conceitos de cultura e ao seu correlato, de sociedade, incluindo dinâmica na análise de processos culturais e sociais.

Parece-me que os *new social studies of childhood* enfatizaram sobremaneira a agência infantil – o que criou um descompasso entre as relações crianças-adultos, esvaziando o poder destes sobre aquelas de maneira incoerente. Veja esta citação de Corsaro e Molinari (2000, p. 197-8, tradução minha):

a socialização não é alguma coisa que acontece com as crianças, é um processo pelo qual as crianças em interação com os outros, pro-

duzem a sua própria cultura e eventualmente reproduzem, estendem ou compartilham o mundo adulto.

[...] as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem a sua própria e única cultura das crianças, enquanto simultaneamente contribuem para a produção de sociedades adultas (Corsaro, 2005 [1997], p. 4-5, tradução minha).

A infância, como afirma Toren (1999), é um espaço de intersubjetividades. Uma criança aprende sobre o mundo que lhe cerca e toma conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade, sejam eles adultos ou crianças. O material de pesquisa que coletei está repleto de histórias contadas pelas crianças relatando experiências de parentes próximos, mãe, pai, avó, etc., com os mal-assombros. Com isso, parece que a ênfase deve estar colocada nas *relações sociais*, nas palavras de Strathern (1996) e Toren (1999), na *rede de attachment* como quer Latour (2000) ou ainda no *rizoma*, segundo Deleuze (1980). Essas idéias, embora guardem suas discordâncias, concordam que o *lôcus* da vida social está nas relações que essas pessoas, adultas ou crianças, estabelecem entre si e entre os outros elementos da rede. E Latour deixa claro que estes elementos não são apenas humanos, deixando uma brecha para incluir as entidades mal-assombradas – no caso do campo de pesquisa específico dentro do qual trabalho.

Baseada nos dados de campo que produzi, sugiro que quando estudamos as crianças é preciso incluir os adultos. Alguns autores, como Wartofsky (1983), Tammivaara e Enright (1986), W. Corsaro (1993, 1997, 2003), Thorne (1993), Sarmiento e Pinto (1997) e Corsaro e Molinari (2000) pensam o contrário, argumentando nos termos de uma *cultura*

das crianças, uma sociedade das crianças que existe concretamente em oposição à sociedade dos adultos⁹. Como toda cultura, a cultura infantil teria suas representações, regras, conceitos, formas adequadas de ação social, símbolos, linguagem¹⁰. Tendo, no entanto, a concordar com James, Jenks e Prout (1998) no sentido de que as

[...] abordagens sobre a cultura das crianças são problemáticas porque de diferentes maneiras eles retiram o contexto social da vida das crianças que não concerne à relação com as outras crianças (James; Jenks; Prout, 1998, p. 82, tradução minha).

Do mesmo modo, Mayall (1995) argumenta que tratar as crianças em separado do mundo adulto é ir em sentido contrário à realidade da criança, que vive em um mundo cercado também de adultos.

Falar sobre a cultura das crianças ou as culturas das crianças traz alguns outros problemas. Primeiro porque a cultura é um conceito chave para antropologia, mas passou a ser a causa e o efeito, quando talvez fosse mais produtivo ser tida como ponto de partida para investigações. Em segundo lugar, na pesquisa que realizei, percebi que não há como tomar as crianças como um mundo à parte. Durante o meu trabalho de campo, uma menina de doze anos de idade uma vez indagou-me por que não ir à sua casa conversar com a sua mãe sobre os mal-assombros. Ela não entendia o motivo de eu priorizar a sua versão dos fatos, já que, na sua opinião, a sua mãe e o seu pai entendiam muito mais do assunto que ela própria. Não há criança sem adulto, e não faz sentido estudar somente as crianças como um mundo à parte e fechado em si mesmo, simplesmente porque isso não corresponde à realidade. Sabemos muito bem, depois de ler Robert Redfield e Levi Strauss, só para citar alguns mestres, que nenhuma so-

cidade sobrevive de “portas” fechadas. Que a “cidade” e o “campo” enquanto conceitos são partes de uma mesma realidade e foram formados exatamente no mesmo instante, por meio de uma relação de interdependência. As crianças são parte da sociedade e, quando digo isso, não retiro a agência infantil; pelo contrário, afirmo-a. As crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las. Mas no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade. Não acredito que a opção teórica que fiz retire o poder das crianças. A agência, me parece, é uma condição do indivíduo em sociedade, não importa que categoria de indivíduo. Não acredito que seja útil, pelo menos para a antropologia, estudar as crianças em si mesmas, como ambiciona o quarto tópico de Prout e James (1990) citado anteriormente.

Muito esforço foi dispensado no começo da descoberta da infância enquanto fenômeno social pela antropologia e sociologia, nas últimas duas décadas do século passado e, no meu ponto de vista, ocorreu um certo exagero. Talvez na tentativa de estabelecer esta área de pesquisa dentro do jogo das políticas acadêmicas, tendeu-se a enfatizar em demasia a chamada agência infantil e, com isso, caiu-se em outro extremo, em que as crianças eram vistas como um mundo à parte da sociedade adulta, com regras, linguagem, rituais próprios e independentes. Para quê? Entre outras coisas, para corrigir uma injustiça praticada desde sempre na história da antropologia e da sociologia, para dar vozes àqueles que mais intensamente que as mulheres foram silenciados enquanto sujeitos nas pesquisas. Também para denunciar as políticas de proteção às crianças, como o Estatuto

da Criança e do Adolescente, que perpetuam um viés considerado ultrapassado por estes teóricos, no qual as crianças eram invariavelmente vistas como excessivamente passivas e dependentes do adulto e à mercê de proteção e tutela. No entanto, para além das políticas públicas e da política acadêmica, parece haver incutido no diálogo uma lógica científica muitas vezes pendular entre pensamentos que se sucedem no tempo. O que quero dizer é que uma mudança de perspectiva dentro dos estudos que enfatizavam as crianças pode ser melhor entendida se referida ao conjunto da produção acadêmica antropológica; que parece ter influenciado a mudança do paradigma culturalista para um paradigma que valorizava mais a agência, ao mesmo tempo em que, em detrimento da noção de cultura, passa-se a priorizar o indivíduo inserido nela.

Nessa direção, vemos ocorrer recentemente uma crítica interna aos *new social studies of childhood* nos livros de Alan Prout (2000, 2005), como mostra a citação:

[...] nós precisamos descentralizar a agência, perguntando-nos como é que as crianças algumas vezes a exercitam [...]. A observação de que as crianças podem exercitar a agência deveria ser um ponto de análise inicial e não um ponto de chegada (2000, p. 16, tradução minha).¹¹

Allison James também parece rever suas próprias afirmações quando menciona que a ausência dos adultos – no caso, os pais – nos estudos sobre infância é similar à operação de exclusão das crianças dos estudos sobre família (James, 1999, p. 184)¹². De um lado, a agência não deve ser levada ao extremo, como também não deve deixar de ser contemplada. É preciso, como sugere Prout (2005), pesquisar até que ponto ela opera. O exemplo de Palmer e Hardman (1999) pode ser interessante. Elas organizaram um livro sobre as crianças nas

novas religiões. Dividiram-no em duas partes. Na primeira parte, enfatiza-se a agência infantil, no sentido de como as crianças modificam estes movimentos religiosos. A segunda parte trata de como estes movimentos moldam as crianças. É preciso não partir do pressuposto da agência (ou da construção social), mas averiguar até que ponto ela está presente (Pires, 2004).

Outras classificações

Outra maneira de compreender os estudos sobre infância é classificá-los como estudos que concebem as *crianças como índices*¹³ do mundo adulto e estudos que trataram as *crianças como agentes*. Como afirmei, os estudos de crianças como *agentes* tratam de analisar a infância de uma perspectiva mais interpretativa, fenomenológica e literária. O objetivo é compreender as crianças segundo elas mesmas, como seres ativos e participativos na sociedade envolvente e mais, com particularidades que requerem métodos e teorias apropriadas. Nessa perspectiva, há uma ênfase em como as crianças enquanto agentes criam, interpretam, adquirem e recriam a cultura juntamente com os adultos e com outras crianças. Um bom exemplo a ser citado é o livro de Bluebond-Langner, *The private world of dying children*, de 1978. Ela demonstra, por meio de uma pesquisa com crianças portadoras de câncer, como elas são capazes de elaborar seu próprio entendimento sobre o mundo em que foram inseridas, sobre o funcionamento do hospital, drogas, morte, estágios da doença e nomes médicos, ainda que não tenham sido ensinadas formalmente. Além disso, a autora assinala como as crianças sabem que vão morrer com certa precisão temporal. Mesmo que haja todo tipo de tentativas de esconder a possibilidade da morte das crianças por parte da equipe médica e da

família como, por exemplo, não responder às perguntas sobre o tema ou mentir, dizendo que uma criança que estava muito doente foi para casa quando, na verdade, havia morrido.

Por sua vez, James (1993) elaborou a sua classificação de como as ciências sociais vêm trabalhando as crianças, na qual afirma que elas foram tratadas das seguintes formas:

- *Criança em desenvolvimento*. Tratada como incompleta, sem *status* e relativamente incompetente.
- *Criança tribal*. Tratada como competente por ser parte de uma cultura que deve ser estudada em si mesma, a cultura infantil, mas não pertencendo ao mesmo mundo comunicativo do pesquisador. Em parte, desenvolveu-se como resposta às abordagens da criança em desenvolvimento (James; Jenks; Prout, 1998, p. 180).
- *Criança adulta*. Vista como socialmente competente da mesma forma que o adulto.
- *Criança social*. É vista de maneira diferente em relação ao adulto, mas não necessariamente com competências sociais inferiores.

Em livro posterior, juntamente com Jenks e Prout, James (1998) apresenta uma classificação dos estudos das crianças de maneira ampliada. Exponho aqui uma elaboração pessoal a partir das idéias deste livro paralelamente às idéias do livro de Smart, Neale e Wade (2001). De tal modo, estudos que incluíram a infância poderiam ser divididos entre aqueles que trataram a criança como 1) ser pré-social e, posteriormente, como 2) ser social.

1) Os estudos da criança pré-sociológica dividem-se em:

- *A criança má*. A corrupção e a maldade são os elementos primários da constituição da

criança, de acordo com Hobbes, o Antigo testamento, a criminologia, a prática pedagógica e a moral pública. As crianças eram vistas como pequenos demônios marcados com o pecado original. Como resposta a isso, métodos severos de educação foram desenvolvidos na Europa Puritana nos séculos XVI e XVII. Uma variação do modelo é a criança como um pequeno selvagem ou bárbaro, em que ela é vista como incivilizada, mas não necessariamente má.

- *A criança inocente.* Em Rousseau, temos o maior exemplar da concepção da criança naturalmente boa, pura, inocente e gentil. A bondade da criança é um dado da natureza, e não social. Ele propunha ao invés da punição, a proteção e a celebração da sua bondade¹⁴.
- *A criança em desenvolvimento natural ou modelo embrionário.* Na psicologia de Jean Piaget, tido como um modelo evolucionista, a criança inicia a vida como um simples organismo biológico, e termina por alcançar os variados estágios de desenvolvimento através do progresso físico e intelectual. O conceito de criança, em Piaget, é a - histórico, generalizado e hipotético. “A criança” representa todas as crianças. Além disso, ela era vista como um ser em potencial, não um ser completo; por isso, o nome modelo embrionário.

2) No modelo da criança sociológica, ela foi tratada em si mesma como *locus* de pesquisa e não como intermediária para as questões da família ou da escola. Subdivide-se em:

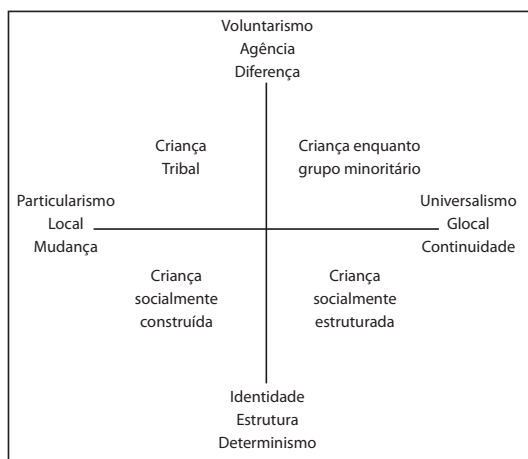
- *A criança socialmente construída.* A abordagem nasce contra o positivismo da sociologia britânica nos anos 1970, com inspiração em Husserl e Heidegger. Acredita que não há uma criança universal, mas uma pluralidade de formas de infância. Comprometida

com o relativismo e com o construtivismo social, estuda as formas das identidades infantis.

- *A criança socialmente estruturada.* Infância é uma constante e um reconhecido componente de todas as estruturas sociais através do tempo e do espaço. Qvortrup é o grande representante deste tipo de abordagem mais comprometido com um conceito global de infância. A infância, segundo ele, sempre existiu, não concordando, desta forma, com a tese da invenção da infância na época moderna.
- *A criança tribal.* Concentra-se em estudar o mundo infantil, as brincadeiras, a escola, a literatura. Teve grande repercussão nos anos 1950 e 1960 com o casal Iona e Peter Opie, principalmente na antropologia. A ação social da criança é estruturada, mas por meio de um sistema não conhecido pelos adultos; portanto, são necessárias as etnografias. Pode ser vista como uma versão potencialmente politizada e empírica da *criança socialmente construída*. Parte de uma visão particularista que vê a criança localizada no espaço e no tempo e imbuída de agência.
- *A criança enquanto um grupo minoritário.* A infância é socialmente estruturada. Há uma relação de poder entre crianças e adultos que necessita ser mudada. A sociologia ou antropologia devem existir “para as crianças” e não apenas “sobre as crianças”. Em relação aos seus direitos, a infância é uma categoria universal. É uma abordagem universalista e global, que vê a criança como ativa e consciente. Como se vê, pode ser pensado como uma modificação mais empírica e politizada da *criança socialmente estruturada*.

De acordo com a figura abaixo (James; Jenks; Prout, 1998, p. 206), as abordagens da *criança socialmente construída* e *criança como minoria social* têm tantas relações entre si,

quanto a *criança socialmente estruturada* e a *criança tribal*.



Antropologia da criança / antropologia da infância

Gostaria de esclarecer, já chegando ao fim deste artigo, o que se acredita ser a diferença entre os estudos das crianças e da infância. De maneira geral, a antropologia da infância visa a estudá-la como uma instituição social, como uma representação cultural, como um discurso ou como uma prática. Por sua vez, a antropologia da criança atém-se a estudar o crescimento, o aprendizado, o trabalho e as brincadeiras das crianças (Woodhead; Montgomery, 2003, p. 8). Tentei trabalhar na minha tese de doutorado tanto na perspectiva da antropologia da criança, que se concentra nas próprias crianças em ação, como também na perspectiva de uma antropologia da infância, na qual os constrangimentos e as especificidades de uma geração em uma determinada sociedade ou cultura é que estão em jogo. Acredito que seja mais profícuo tentar pensar, ao mesmo tempo, as duas perspectivas, ou seja, as crianças inseridas em um contexto de infância específica, que varia historicamente e culturalmente. Exemplificarei a distinção por

meio de dois autores que me parecem interessantes para se distinguir entre a antropologia da criança e a antropologia da infância.

Antropologia da criança

William Corsaro, sociólogo norte americano, vê as crianças como agentes sociais que contribuem para a reprodução da infância e da sociedade através da negociação com adultos mas, principalmente, através da produção criativa de culturas de crianças com seus pares. O autor desenvolveu o conceito de *reprodução interpretativa*, segundo o qual as crianças ativamente contribuem para a preservação ou reprodução e modificação da sociedade. Este conceito representa sua tentativa de conciliar o que ele denominou os *modelos deterministas* e os *modelos construtivistas*.

O *modelo determinista* compreende os modelos funcionalistas dos anos 50 e 60 que se concentraram nos aspectos superficiais da internalização das normas sociais requerida pelo processo de socialização. Para T. Parsons, um dos representantes deste modelo, as crianças são uma ameaça à sociedade e devem ser enquadradas nela. Os modelos reprodutivos, incluídos entre os deterministas, foram desenvolvidos por Bourdieu, Bernstein, Passeron. Segundo Corsaro, Bourdieu oferece uma visão um pouco menos determinista reconhecendo, apesar de sutilmente, a agência infantil – sem, no entanto, conceber a criança como agente de nenhum papel ativo na mudança cultural. A criança apenas participa e reproduz a cultura. O modelo determinista concebe a criança como um ser passivo que pode contribuir para a manutenção da sociedade e que deve ser controlada pela educação. Segundo Corsaro, a fraqueza do modelo reside na simplificação demasiada de processos complexos e à falta de atenção à importância da criança e da infância na sociedade.

Por sua vez, *os modelos construtivistas* concebem a criança como agente ativo e como jovem aprendiz, argumentando que ela ativamente constrói seu mundo social e seu lugar dentro dele. Este modelo tem como ícones Piaget e Vygotsky. O segundo elaborou a teoria do desenvolvimento intelectual como uma progressão por meio de séries de estágios de habilidade: desde os primeiros dias de vida, a criança interpreta, organiza e usa as informações do ambiente para construir as concepções conhecidas como as estruturas mentais. Ao contrário de Piaget, para quem o desenvolvimento humano é primariamente individual, dado em processos cognitivos e estruturais. Segundo Corsaro, a debilidade do *modelo construtivista* reside no seu foco central no desenvolvimento individual, com pouca consideração em relação às experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Vygotsky, de outro lado, com uma visão sociocultural do desenvolvimento humano concebe a criança como tendo um papel ativo do desenvolvimento humano, sendo este entendido como primariamente coletivo, dado na história e no contexto.

A proposta de Corsaro de *reprodução interpretativa* vê a criança como participante ativo na sociedade e reconhece a importância da coletividade, da relação com os adultos e com os pares. Para ele, o termo socialização é por demais equivocado e deveria ser abandonado. A sua noção captura a idéia de inovação e criatividade na participação em sociedade (interpretativa) e, ao mesmo tempo, a sua contribuição para a reprodução cultural (reprodução)¹⁵. O autor concebe um diagrama do *the orb web model* (1997, p. 25) como metáfora da *reprodução interpretativa*. No centro do diagrama em forma de espiral, vemos a família de origem. À medida que a espiral vai se expandindo, a idade vai aumentando, de idade pré-escolar, pré-adolescência, adolescência, até a idade adulta. Todo o diagrama é atravessado por diversos campos.

São eles: educacional, familiar, comunitário, econômico, cultural, religioso, político e ocupacional. Para o autor, o desenvolvimento individual está envolvido na produção coletiva de uma série de culturas infantis que, por sua vez, contribuem para a reprodução e a mudança no mundo adulto. O diagrama espiral torna possível a visualização da participação constante das crianças em uma rede em que estão envolvidos os adultos e as crianças e, conseqüentemente, a visualização do fato de que as duas culturas, adultas e infantis, estão necessariamente implicadas. Apesar de não concordar com os termos “cultura infantil” e “cultura adulta” tendo a concordar com Corsaro quanto à participação necessária das crianças e dos adultos na análise do mundo social. Resulta disso a implicação de que a pesquisa deve ser realizada tanto com crianças quanto com adultos. Implicação com a qual Corsaro, curiosamente, não compartilha, já que concebe as crianças como constituindo um mundo autônomo em relação aos adultos e que, por isso, deve ser estudado em si mesmo¹⁶.

Antropologia da infância

Por sua vez, Jens Qvortrup (1990, 1993a, 1993b) do *Norwegian Centre for Child Research*, na Noruega, trabalha com uma perspectiva diferente da de Corsaro. A infância, nos seus termos, é um fenômeno social construído socialmente, mas é também uma categoria estrutural que deve ser explicada por meio da relação entre as outras estruturas sociais. Infância não é uma fase transitória, é sim uma estrutura que se encontra em todas as sociedades.

A concepção [de infância] vincula a idéia que infância é uma estrutura permanente em qualquer sociedade, mesmo se os seus membros são continuamente substituídos (1990, p. 8, tradução minha).

Portanto, sua pesquisa concentra-se na infância, e não nas crianças em particular. Ele argumenta ainda sobre a ausência das crianças nas estatísticas oficiais sobre política, macroeconomia, bem-estar social. Avançando um pouco a discussão, eu diria que não se deve apenas desenvolver dados estatísticos sobre as crianças, mas que a opinião das próprias crianças deve ser levada em conta para o desenvolvimento de projetos de ação social voltados não apenas para a infância, mas para a sociedade abrangente – uma vez dado que a criança também faz parte da sociedade¹⁷. Qvortrup acredita que a infância é uma parte integrante da sociedade e afeta o mundo social e econômico. Por exemplo, as crianças, mesmo quando não trabalham, também fazem parte da divisão social no trabalho, dado que é o seu estudo que permite aos pais trabalharem.

Para o autor, não se deve separar infância de outras variáveis da análise social, como gênero, classe social, etnicidade – ela deveria ser vista como uma variável entre tantas. As crianças, segundo Qvortrup (1993), não são apenas recipientes da cultura dos adultos, mas também co-construtoras da própria infância e da sociedade. Elas estão expostas às mesmas forças sociais que os adultos, como, por exemplo, a economia e as instituições, mas de uma maneira específica. Como pertencentes a um grupo minoritário, em relação ao *status* e aos privilégios do grupo dominante (os adultos), as crianças estão sujeitas a tendências de marginalização e paternalismo. A autora afirma que não há diferença ontológica entre crianças e adultos, e é uma diferença construída que permite o uso do poder pelos adultos (*human beings*) e não pelas crianças (*human becomings*).

Questionar o princípio das diferenças ontológicas entre os adultos e as crianças é uma objeção ao argumento ideológico de que os adultos têm o di-

reito “natural” de exercer poder sobre as crianças (Qvortrup et al., 1994, p. 3, tradução minha).

Finalmente, a ideologia da família, que prega que a criança é sua propriedade e sua responsabilidade, constitui uma barreira que impede o bem-estar social e os interesses das crianças de serem alcançados.

Podemos dizer que Qvortrup e os outros pesquisadores que seguem a linha da infância como um fenômeno social, como ele mesmo intitula, abordam o tema de uma perspectiva diversa dos *new social studies of childhood* na medida em que 1) não concebem o estudo das crianças enquanto válido em si mesmo, além de 2) não conceberem diferença ontológica entre crianças e adultos. Por fim, estes pesquisadores tecem uma crítica à antropologia e sociologia da criança, entendida em contraponto à antropologia e sociologia da infância.

Conclusões

Como vimos, há uma variedade de interpretações sobre a história do campo de estudos das crianças. De outro lado, não há ainda um corpus teórico hegemônico ao qual os neófitos possam se reportar. Em contrapartida, há um conjunto de teorias de ciências afins que pode ser utilizado para a elaboração de pesquisas com as crianças. Ao mesmo tempo, como mostrei, há diferentes maneiras de pesquisar as crianças, já testadas ou em desenvolvimento, no seio da antropologia, o que atesta a vitalidade e a pertinência do tema. É interessante lembrar que a velhice e a juventude têm se colocado como temas centrais de pesquisas acadêmicas e de políticas públicas com as modificações que a pirâmide etária vem sofrendo em diversas sociedades, principalmente com o aumento do número de idosos e a diminuição do número de jovens e de crianças.

Studying children and childhood – some theoretical approaches to the study of (and with) children

abstract: The paper draws a partial theoretical approach to the studies of (and with) children in the social sciences – particularly in anthropology. While this does not intend to be complete, it is able to cover parts of Brazilian, European and American academic production; with a focus on the intersection with religious studies. This text is based on my doctoral studies as the research which informs this bibliographical account was undertaken as part of these studies. However, this paper wishes to raise some generic anthropologic discussions, such as the definition and use of concepts like culture and society.

keywords: Anthropology of childhood. Anthropology of children. Religion.

Notas

- 1 Este artigo é uma reelaboração da segunda parte da Introdução da minha tese de doutorado, recentemente defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional – UFRJ, cujo título é “Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no Semi-árido Nordestino”. Gostaria de agradecer à Wenner Gren Foundation e à CAPES pelas bolsas concedidas para a realização da pesquisa bibliográfica que aqui apresento. E aos meus orientadores, Otavio Velho e Christina Toren, por todo o apoio recebido durante os anos da pesquisa.
- 2 Há espaço para variadas formas de se conceber a infância. Uma delas, por exemplo, é a teoria que proclama o fim da infância (Buckingham, 2000; Postman, 1994). Neste terreno, os meios de comunicação, como a televisão e a internet, são considerados os culpados pela indistinção da fronteira entre idade adulta e idade infantil. Na contracorrente desses estudos, outros pesquisadores afirmam que as novas mídias eletrônicas são responsáveis pela tomada de poder pelas crianças em relação aos adultos, já que os primeiros as dominam com mais facilidade que os seus pais.
- 3 Hay e Nye (2006 [1998]), preocupados em estudar a educação espiritual, afirmam que as crianças têm experiências religiosas mais intensas que os adultos porque naturalmente os seres humanos são equipados com uma consciência religiosa que vai sendo es-

quecida com o passar dos anos. Os autores afirmam sua filiação a Alister Hardy (1965, 1966, 1979), um zoólogo darwinista da Universidade de Oxford que trabalhou com a “[...] hypothesis that what he called ‘religious experience’ has evolved through the process of natural selection because it has survival value to the individual” (Hay; Nye, 2006 [1998], p. 22). Para eles, “By locating spirituality in the human organism it places a focus on childhood and on spirituality is intrinsic rather than taught” (Hay; Nye, 1996, p. 13). Eles ainda afirmam que “We will thus be able to move beyond an understanding of children’s spirituality based on ‘knowledge’ towards a more general psychological domain of spirituality as a basic form of knowing, available to us all as part of our biological inheritance” (Hay; Nye, 1996, p. 10). E concluem dizendo que “Spirituality is characterized here as a natural form of human awareness” (Hay; Nye, 1996, p. 6). Espiritualidade, em seus termos, é algo mais abrangente que a religiosidade, e é encontrada em ambientes seculares. A minha pesquisa do doutorado distingue-se da pesquisa ora citada, na medida em que não estou interessada em pesquisar as origens da religião ou da experiência religiosa.

- 4 Para este autor (Robinson, 1977), a experiência religiosa é uma experiência ordinária que ocorre de primeira mão e, por isso, de maneira mais completa, na infância. A esta experiência, ele denomina “a visão original”. Como na experiência mística, o sujeito sente que foi abalado por um poder maior que ele próprio. Para o autor, essa experiência é essencial para o desenvolvimento do entendimento maduro, não se tratando de fantasia, mas sim de conhecimento. “I believe that what I have called “the original vision” of childhood is no mere imaginative fantasy but a form of knowledge and one that is essential to the development of any mature understanding” (p. 16).
- 5 A partir disso, a autora chega a sua definição de mind. “Mind is a function of the whole person constituted over time in intersubjective relations with others in the environing world” (Toren, 1999, p. 12).
- 6 Segundo Piaget, dos três a seis anos predomina na criança o estágio pré-operacional: nele, a criança vê o mundo segundo termos antropomorfos. Aos seis ou sete anos, a criança adquire as operações concretas que lhe proporcionarão no futuro a possibilidade de uma relação pragmática com o mundo. Aos onze ou doze anos, tornam-se possíveis as operações formais, com novos modos de pensamento e aquisição de concepções abstratas a respeito do espaço, tempo e causalidade.
- 7 Posteriormente, em outras palavras e por uma feminista norte-americana, chegamos a formulações deste tipo: “As interações das crianças não são preparações

- para a vida, já são a própria vida” (Thorne, 1993, p. 3, tradução minha).
- ⁸ Segundo Bastide, “para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo” (Bastide, 1979, p. 154, tradução minha).
- ⁹ Sylvia Anthony (1971, p. 78) fala de uma “sub-cultura” de crianças.
- ¹⁰ Para Corsaro, a cultura simbólica infantil alimenta-se da mídia e da literatura dirigida às crianças e das figuras míticas e lendas (1997, p. 100), como a língua do Pê.
- ¹¹ Citação completa: “[...] we need to decentre agency, asking how it is that children sometimes exercise it, that is bring about some effect in the relationships in which they are embedded, [whilst on other occasions they do not]. The observation that children can exercise agency should be a point of analytical embarkation not a terminus”.
- ¹² “[...] somewhat ironically, therefore, this new exclusion of parents from childhood studies mirrors the somewhat longer exclusion of children from studies of family where, traditionally, children’s interests were assumed to be congruent with those of the family represented, in turn, as being the interest of their parents” (James, 1999, p. 184).
- ¹³ Segundo a classificação de N. Rapport e J. Overing (2000, p. 29-32), as crianças foram estudadas enquanto índices do mundo adulto por diversas correntes:
- a) Relativismo cultural: a infância e a juventude foram usadas como argumento para provar o privilégio da influência da cultura sobre a biologia. Mead e Benedict são apresentadas como exemplos neste tipo de abordagem.
- b) Neo-freudianismo: diversas práticas e cuidados infantis foram analisados em várias sociedades e estudadas em termos freudianos, esclarecendo que as características adultas são reflexões de conflitos na infância. Erikson, Du Bois, Spiro, são tidos como teóricos importantes desse tipo de análise.
- c) Neodarwinismo: as práticas de educação infantil foram estudadas em relação às pressões do ambiente, cujo representante teórico é Le Vine.
- d) Psicologia do desenvolvimento: a partir da teoria dos estágios universais de desenvolvimento cognitivo desenvolvido por Piaget, observou-se como as crianças desenvolviam o entendimento do mundo, desde a manipulação de objetos concretos até o raciocínio lógico-moral e abstrato. A partir de Vygotsky, pes-
- quisou-se como os universais da biologia do desenvolvimento eram mediados por contextos históricos culturais e pelos processos sociais cotidianos. Alguns teóricos: Dasen, Shildkrout, Levy, Goodman.
- e) Papéis (role play): explorando a natureza relacional da vida social, teríamos a natureza relacional do papel do adulto e do papel da criança, que só fazem sentido se remetidos um ao outro. Harkness, Super, Goody, Carsten são pesquisadores tidos como representantes desta abordagem.
- f) Autoconsciência: como as crianças movem-se de uma inconsciência primitiva a uma reflexividade adulta, paralelamente a humanidade, com a sucessão de gerações, tem maiores condições de controlar a consciência em relação ao cosmos e a si. Ong é a representante desta abordagem.
- g) Política social: foca-se as vidas das crianças como marcas dos níveis de bem-estar social de uma sociedade com privações ou desvantagens na contemporaneidade. Alguns teóricos que desenvolveram essa abordagem são Ennew, Lacey, Heath, Weisner, Qvortrup.
- h) Crítica social: as crianças são peças-chave na reprodução dos discursos hegemônicos sobre desigualdade social e cultural, na mesma linha dos trabalhos de Gramsci e Bourdieu. Jenkins, Hebdige, Scheper-Hughes, Willis são exemplos de pesquisadores que abordaram a infância a partir deste paradigma.
- ¹⁴ Apesar de incorrer no sentimentalismo, a abordagem de Rousseau foi importante na medida em que concebeu características positivas aos pequenos, abrindo espaço para outras abordagens mais generosas para com as crianças.
- ¹⁵ “[...] as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais elas são membros. Estas sociedades e culturas, em contrapartida, têm sido moldadas e afetadas pelo processo de mudança histórica” (1997, p. 18, tradução minha) do qual as crianças são parte ativa.
- ¹⁶ “[...] children’s peer cultures have an autonomy that makes them worthy of documentation and study in their won right” (1997, p. 41).
- ¹⁷ Como exemplo, vide Vogel (1995).

Referências bibliográficas

- ANTHONY, Sylvia. *The discovery of death in childhood and after*. Penguin Education, 1971. 280p.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981 [1962] (2. ed. brasileira). 279p.

- ASTUTI, Rita. (*no prelo*). How do we know what they believe? In: WHITEHOUSE, Harvey; LAIDLAW, James (Eds.). *Ritual and cognition: Challenges for the anthropology of religion*. Chapel Hill: Carolina Academic Press.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BLUEBOND-LANGNER, Myra. *The private worlds of dying children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1978. 286p.
- BOVET, Pierre. *The child's religion. A study of the development of the religious sentiment*. London and Toronto: J.M.Dent. and Sons Ltd., 1928. 202p.
- BRIGGS, Jean L. *Never in anger*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1970. 416p.
- _____. Mazes of meaning: How a child and a culture create each other. In: CORSARO, W. MILLER, P. (Eds.). *Interpretative approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Oxford, UK; Malden, MA: Polity Press/Blackwell, 2000. 256p.
- BULLIVANT, Brian M. *The way of tradition: life in an orthodox jewish school*. ACER Research Series No. 103. Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1987. 275p.
- BUSHNELL, H. *Christian nurture*. New Haven: Yale University, 1967. 362p.
- COLES, Robert. *The spiritual life of children*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1991. 384p.
- CORSARO, W.; MILLER, P. (orgs.). *Interpretative approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In: CHRISTENSEN, P. M., JAMES, A. (orgs.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press, 2000, p. 179-200.
- CORSARO, William A. Interpretative reproduction in children's role play. *Childhood*, Vol. 1, No. 2, p. 64-74, 1993.
- _____. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph. Henry Press, 2003. 248p.
- _____. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press, 2005 [1997], 359p.
- DAVIES, Sarah. Children's perceptions of the transmission of sikh culture/religion that takes place through music lessons. *Sikh Bulletin*, n. 14, p. 1-8, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Ed. 34, 1997 [1980]. 715 p.
- DURKHEIM, E. Childhood. In: PICKERING, W. F. (Ed.). *Durkheim: essays on morals and education*. London: Routledge, 1979 [1911].
- _____. *Education et sociologie*. Paris: Alcan, 1922. 158p.
- _____. *L'education morale*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1925. 171p.
- _____. *O sistema totêmico na Austrália: As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1912]. 609p.
- ELKIND, David. *The child's reality: three developmental themes*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Association, 1978. 155p.
- FERNANDES, Florestan. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: _____. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2º ed., Petrópolis: Vozes, 1979 [1961]. p. 153-256.
- FRANCIS, L. J. *Religion in the primary school: a partnership between church and state*. London: Collins, 1987. 192p.
- GARBARINO, James; BEDARD, Claire. Spiritual challenges to children facing violent trauma. *Childhood*, v. 3, 1996. p. 467-478.
- GATES, Brian. *The language of life and death: religion and young people*. PhD. Thesis, University of Lancaster, 1976.
- _____. Children prospecting for commitment. In: JACKSON, R. (org.). *Approaching world religions*. London: John Murray, 1982. p. 89-100.
- _____. Orthodoxy and openness: the experience of christian children. In: _____. (org.). *Freedom and authority in religions and religious education*. Casel: London, 1996. p. 127-37.
- GOLDMAN, R. *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge e Kegan Paul, 1964. 276p.
- HARDMAN, Charlotte. The ethics of children in three new religions. In: PALMER, Susan; HARDMAN, Charlotte (orgs.). *Children in new religions*. Brunswick, New York, London: Rutgers University Press, 1999. p. 172-186.
- HARDY, A. *The living stream: A restatement of evolution theory and its relation to the spirit of man*. London: Collins, 1965. 292p.
- _____. *The divine flame: an essay towards a natural history of religion*. London: Collins, 1966. 254 p.

- _____. *The spiritual nature of man. A Study of Contemporary Religious Experience*. Oxford: Clarendon Press, 1979. 162p.
- HAY, D.; NYE, Rebecca. *The spirit of the child. Revised Edition*. London: Fount/HarperCollins, 2006 [1998]. 224p.
- _____. Investigating children's spirituality: the need for a fruitful hypothesis. *The international Journal of Children's Spirituality*, v. 1, n. 1, p. 6-16, Sep. 1996.
- HELLER, David. *The children's God*. Chicago: University of Chicago Press, 1986. 176p.
- HYDE, K. *Religion in childhood and adolescence: a comprehensive review of the research*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1990. 529p.
- JAMES, Allison. Childhood identities. Self and Social Relationships in the Experience of the Child. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993. 256p.
- _____. Parents: a children's perspective. BAINHAM, A.; SCLATER, S. D.; RICHARDS, M. (orgs.). *What is a parent? A socio-legal analysis*. Oxford: Portland Oregon Hart Publishing, 1999. 15p.
- JAMES, A.; PROUT, A. (orgs.). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Basingstoke: The Falmer Press, 1990. 248p.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998. 237p.
- JENKS, Chris. *The sociology of childhood. Essential readings*. London: Batsford Academic and Educational, 1982. 299 p.
- KIDD, D. *Savage childhood: a study of Kafir children*. Oxford: Black, 1906. 314 p.
- LATOUR, Bruno. Fractures/fractures: de la notion de réseau à celle d'attachement. In: MICOUD, André; PERONI, Michel (orgs.). *Ce qui nous relie*. La Tour d'Aigues: Éditions de L'Aube, 2000. p. 189-207.
- LALL, Surinder. *I know who God is: A study of sikh children's spirituality within various expressions of Sikhism*. Oxford: Farmington Institute, 1999.
- MAYALL, B. *Children as a minority group: issues and prospects*. Paper presented to the Seminar on Childhood and Society, Institute of Education, London, 1995.
- MAYER, P (org.). *Socialisation: the approach from social anthropology*. London, Tavistock, 1970. 352p.
- MCCREERY, Elaine. Talking to young children about things spiritual. In: BEST, R.; LANG, P. (orgs.). *Education, spirituality and the whole child*. London: Cassel, 1996. p. 196-205.
- MEAD, Margaret. *Growing up in New Guinea*. New York: Morrow, 1930. 372p.
- NARROWE, Judith. *Under one roof. On becoming a Turk in Sweden*. Stockholm studies in social anthropology. Stockholm: Elanders Gotab, v. 43, 1998. 253p.
- NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and some new findings. In: BOWER, G. H. *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, 1990. p. 125-73.
- NESBITT, Eleanor; JACKSON, Robert. *Hindu children in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Limited, 1993. 240p.
- _____. Sikh children's use of 'God': ethnographic fieldwork and religious education. *British Journal of religious education*, v. 17, n. 2, p. 108-120, 1995.
- NESBITT, Eleanor. Children and the world to come: the views of children aged 8 to 14 years on life after death. *Religion today*, v. 8, n. 3, p. 10-14, 1993.
- _____. *The religious lives of Sikh children: a Coventry based study*. Leeds: University of Leeds, 2000a. 313p.
- _____. Researching 8 to 13 years olds. Perspectives on their experience of religion. LEWIS, A.; LINDSAY, G. (orgs.). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 2000b. p. 135-149.
- O'KEEFFE, B. *Faith, culture and the dual system: a comparative study of church and country schools*. Lewes: Falmer, 1986. 200p.
- PALMER, Susan J.; HARDMAN, C. E. *Children in new religions*. Brunswick, New York, London: Rutgers University Press, 1999. 254p.
- PIRES, Flávia Ferreira. *Os filhos-ausentes e as penosas de São Sebastiãozinho. Etnografia da Festa da Catingueiral PB*. 2003. 124p. Dissertação de mestrado. PPGAS, MUSEU NACIONAL, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.antropologia.com.br
- _____. Resenha. PROUT, Alan. *The future of childhood*. Routledge Falmer: London and New York. *Revista de Antropologia da USP*, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, v. 47, n. 2, p. 579-584, jul-dez 2004.
- _____. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semi-árido nordestino*. 2007. 228 p. Tese de doutorado. PPGAS, Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2007a.
- _____. Cidade, casa e igreja: sobre catingueira, seus adultos e suas crianças. *Campos*, UFPR, v. 8, n. 2, p. 65-79, 2007b.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

- POLLOCK. *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 352p.
- POSTMAN, Neil. *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books, 1994. 177p.
- PROUT, Alan. Childhood bodies, construction, agency and hybridity. In: _____ (org.). *The body, childhood and society*. London: Macmillan Press, 2000. p. 1-18.
- _____. *The future of childhood*. London, New York: Routledge Falmer, 2005. 167p.
- QVORTRUP, Jens. A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. JAMES, A.; PROUT, Alan (orgs.). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1990. p. 78-98.
- QVORTRUP, Jens (org.). *Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project*. European Centre for social welfare policy and research. Vienna, Austria. Eurosocial report 47/93, 1993a. 164p.
- _____. Societal position of childhood: the international project: Childhood as a social phenomenon. *Childhood*, v. 1, p.119-124, 1993b.
- QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut. (orgs.). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. European Centre Vienna: Aveburg, England, 1994. 395p.
- RAPPORT, Nigel; OVERING, Joana. Children. *Social and cultural anthropology. The key concepts*. London and New York: Routledge, 2000. 464 p.
- RITCHIE, O. W.; KOLLAR, M. R. *The sociology of childhood*. Crofts, New York: Appleton Century, 1964.
- ROBINSON, Edward. *The original vision: A study of the religious experience of childhood*. Oxford: The Religious Experience Research Unit, Manchester College, 1977.
- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.
- SCHWARTZ, T. The acquisition of culture. *Ethos*, v. 9, n. 1, p. 4-17, 1981.
- SMART, Carol; NEALE, Bren; WADE, Amanda. *The changing experience of childhood. Families and divorce*. Cambridge: Polity Press, 2001. 232p.
- STRATHERN, Marilyn; PEEL, J. D. Y.; et al. The concept of society is theoretically obsolete. In: INGOLD, Tim (Org.). *Key debates in anthropology*. London and New York: Routledge, 1996. p. 60-98.
- TAMMIVAARA, Julie; ENRIGHT, D. Scott. On eliciting information: dialogues with child informants. *Anthropology and education quarterly*, v. 17, p. 71-82, 1986.
- THORNE, B. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick, New York: Rutgers University Press, 1993. 237p.
- TOREN, Christina. *Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fiji*. London: The Athone Press, 1990. 292p.
- _____. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, v. 28, p. 461-478. 1993.
- _____. *Mind, materiality and history. Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge, 1999. 224p.
- VOGEL, Arno et all. *Como as crianças vêem a cidade*. Rio de Janeiro: Pallas, Flasco, Unicef, 1995. 150p.
- WARTOFSKY. The child's construction of the world and the world's construction of the child. KESSEL, F. S.; SIEGEL, A. (orgs.). *The child and other cultural inventions*. New York: Praeger, 1983. p. 88-215.
- WOODHEAD, Martin; MONTGOMERY, Heather; BURR, Rachel (orgs.). *Changing Childhoods: Local and Global*. Chichester: John Wiley, 2003. 312p.

autor Flávia Pires

Professora do Departamento de Ciências Sociais/UFPB

Recebido em 15/03/2007

Aceito para publicação em 12/11/08