



# **CIÊNCIAS SOCIAIS**

## ENSINO E PESQUISA NA GRADUAÇÃO

### **Organização**

Elina G. da Fonte Pessanha

Glaucia Villas Bôas



Série Ciências Sociais

1995

*Copyright* © 1995 by Elina Gonçalves da Fonte Pessanha e Gláucia Villas Bôas

*Capa:* Regina Ferraz

*Revisão:* Renato de Carvalho

*Editoração Eletrônica:* BAW — Editoração Eletrônica

Dados da Catalogação na Publicação (Biblioteca IFCS)

---

Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação/ Organizadores: Elina G. da Fonte Pessanha e Gláucia Villas Bôas — Rio de Janeiro: J.C. Editora, 1995.

240p: (Série Ciências Sociais-2)

1- Ciências Sociais - Ensino. 2 - Ciências Sociais - Pesquisa. 3 - Graduação em Ciências Sociais. I. Pessanha, Elina G. da Fonte, coord. II. Villas Bôas, Gláucia, coord. III. Título. IV. Série.

CDD. 300.7

---

Direitos reservados à editora:

**JC - Jornada Cultural**

Estr. do Pau Ferro, 91/406

Jacarepaguá — RJ

CEP: 22743-050

Tels.: (021) 392-0256. (021) 204-0549

## UM PONTO DE VISTA\*

*Mariza G. S. Peirano\*\**

*Le conformisme commence à la définition.*  
Georges Braque

Há várias maneiras de se ensinar uma disciplina como a antropologia; uma das mais ineficazes é por intermédio dos manuais que prometem contribuir para explicar a obra de um autor ou definir uma época, mas terminam por limitar a criatividade dada sua natureza classificatória *a priori*. Divulgados e consumidos em larga escala, os manuais produzem nos alunos a falsa impressão de segurança e, nos professores, a ilusão da orientação segura e abalizada.

Um cientista social torna-se um antropólogo ao longo de um processo de aprendizado e descoberta que é, ao mesmo tempo, coletivo e individual, replicando as próprias características da disciplina: é coletivo, na medida em que o cientista social se torna membro de uma comunidade de especialistas que partilha pressupostos teóricos e visões de mundo comuns; é individual porque o resulta-

---

\* Agradeço a receptividade dos colegas do IFCS às idéias aqui expostas, que me estimulou a ampliá-las em outras publicações.

\*\* Professora da Universidade de Brasília.

do desse processo permite ao antropólogo exercer sua sensibilidade de maneira a influir de forma decisiva no seu estilo como autor e na sua carreira como profissional.

Tal postura parte do pressuposto básico que existe um vínculo íntimo entre teoria e pesquisa nas Ciências Sociais. No caso específico da antropologia, trata-se de defender a tese de que a pesquisa *etnográfica* é o meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e se sofisticada quando desafia os conceitos estabelecidos pelo senso comum no confronto entre a teoria que o pesquisador leva para o campo e a observação da realidade “nativa” com a qual se defronta.

Há, portanto, algo de particular e de individual nesse processo, que Lévi-Strauss (1977) inicialmente identificou como a *dúvida antropológica* — aquela que resulta, na pesquisa de campo, dos duros golpes a que estão sujeitos nossas idéias e hábitos mais caros — e que, mais recentemente, T. N. Madan (1994) reconheceu como aquele *sentido de surpresa* que ocorre na pesquisa e que faz com que o conhecimento antropológico surja mais do tipo de abordagem utilizada do que do grupo que o etnógrafo pesquisa<sup>1</sup>.

Se é assim, o que outras Ciências Sociais consideram como a diferença fundamental entre *pesquisa teórica* e *pesquisa empírica* é inconcebível na antropologia; as duas estão intimamente associadas tanto para o iniciante quanto para o etnógrafo consagrado. Tais características da disciplina não se adequam, portanto, a um tipo de transmissão que se prediz antecipadamente. Daí decorre que aqueles rótulos com que normalmente se definem autores, e que são fartamente utilizados nos manuais — como, por exemplo, *funcionalismo*, *estrutural-funcionalismo*, *neo-evolucionismo*, *interpreta-*

---

<sup>1</sup> Madan ressalta que uma ênfase excessiva na alteridade pode fazer dos pesquisados verdadeiros objetos de estudo, e não sujeitos, e cita, além de Lévi-Strauss (1977), Dumont (1966) e Srivinas (1966). O crítico literário Aijaz Ahmad defende ponto de vista semelhante: “MY own sense is that theory can correct itself only through self-correction, with reference, *simultaneously*, to the history of facts as well as to its own prehistory and present composition” (Ahmad, 1992:287).

*tivismo* etc. —, do mesmo modo que todas as categorias totalizadoras só simplificam e empobrecem o que é complexo, rico e enigmático.

Aproveito para aqui, nessa oportunidade, examinar alguns pontos relacionados aos impasses da pesquisa e do ensino.

## PESQUISA DE CAMPO E ENSINO

No processo de consolidação das disciplinas acadêmicas, as reflexões sobre as práticas antecederam aquelas relativas à transmissão de conhecimentos e ao ensino propriamente dito. Foi assim também no desenvolvimento da antropologia: quase meio século o início das reflexões sobre pesquisa de campo daquelas a respeito do ensino da antropologia.

Desde o início deste século estava claro que transmitir como se faz pesquisa de campo em antropologia era uma tarefa impossível. Rivers foi o antecessor de Malinowski nas suas observações didáticas — foi quem primeiro alertou para o perigo das categorias “civilizadas”, defendendo as nativas; indicou a importância da empatia e do domínio da língua nativa; mostrou a impossibilidade de regras predefinidas para as pesquisas etc. (ver Capítulo 2). Se Rivers foi subestimado pelas gerações seguintes, coube a seus sucessores o maior prejuízo: professores bem-intencionados tanto quanto estudantes interessados aprenderam as lições de Rivers por meio de experiências do tipo ensaio e erro. Hoje sabemos que a pesquisa de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes na disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisados no dia-a-dia da pesquisa. Mas houve época em que se pensou que bastava aprender a fazer censos, mapas, genealogias, coletar histórias de vida, anotar os “imponderáveis” em um diário, escrever os mitos e seguir à risca os manuais que — no velho estilo britânico dos “Notes and Queries” (para os quais o próprio Rivers colaborou) — pretendiam ajudar o etnógrafo a entender o mundo em que vivia o nativo. A ilusão de que era possível transmitir como fazer pesquisa de campo se esvaiu com a crítica à busca do nativo-exótico. Esse

estado de coisas, hoje, não é mais causa de desesperança, mas uma realidade que se explora nos seus aspectos positivos e, não raro, torna-se o fio condutor da etnografia que resulta da pesquisa.

Na década de 50, teve início a reflexão mais sistemática sobre o ensino. Foi quando Evans-Pritchard teve a coragem de insistir que a simples capacidade intelectual e a preparação técnica, por si sós, não bastavam para formar um bom antropólogo. Entre a arte e a ciência, Evans-Pritchard defendeu que a antropologia era mais arte, e propôs que a sociedade nativa deveria estar *dentro* do pesquisador e não apenas refletida no seu caderno de campo. Um dos precursores a aceitar que a personalidade e temperamento de um pesquisador deveriam se combinar à sua capacidade e formação intelectual, Evans-Pritchard enfatizou a importância da sensibilidade e da imaginação do etnólogo para a pesquisa, assim como a habilidade literária, para depois traduzir uma cultura estranha. Estas seriam as qualidades de um bom antropólogo. Como ele próprio enfatizou, “o antropólogo não é só cotejador e o intérprete de fontes. É o criador delas” (1972:144).

Ao longo do tempo e, às vezes, indiretamente, essas qualidades individuais acabam por se somar ao acervo da disciplina. Elas são incluídas na constante progressão da antropologia, processo que resulta no confronto que se dá entre os conhecimentos teóricos estabelecidos — que determinam, nas suas linhas gerais, os próprios interesses e linhas de investigação dos pesquisadores — e o universo imposto pela cultura que o pesquisador investiga. Daí decorre que diferentes etnógrafos, ao estudarem o mesmo problema, podem produzir distintas monografias, mas tal fato não afeta a credibilidade das descobertas, pois o efeito das idiosincrasias individuais tende, de um lado, a enriquecer o acervo da antropologia e, de outro, a corrigir-se no contexto maior da disciplina.

Esse ponto de vista geral contra o conformismo das definições e a favor das linhagens intelectuais não é novo: vários foram os cientistas sociais que o defenderam anteriormente, de uma forma ou de outra; muitos são os que o seguem hoje.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> No Brasil, ver especialmente Cândido, (1987: cap. 9), para uma discussão com foco na literatura. Na antropologia, as idéias aqui expostas encontram ressonância nas preocupações de Viveiros de Castro (1993).

## ENSINO, EXOTISMO E TEORIA

Ao focalizar a questão do ensino da antropologia, uma reflexão sobre os cursos introdutórios faz-se necessária. Talvez valha a pena nos perguntarmos como os estudantes aprendem antropologia e o que mais aprendem, ao ler as monografias clássicas, além das informações sobre as brigas de galos em Bali, a importância do irmão da mãe nas tribos sul-africanas, o *kula* dos trobriandeses, os mitos Kwakiutl, a nomeação Sanumá, os espíritos tailandeses, ou mesmo o simbolismo bizarro do pangolim entre os Lele africanos.

Ensinar antropologia em cursos introdutórios não se restringe apenas a transmitir um acervo de informações sobre exótico, caso no qual a antropologia não seria mais do que um grande armazenamento de informações, um dicionário de estranhas peculiaridades. Trata-se mais de ver aflorar no estudante a descoberta de que, atrás do exótico, existe uma outra alternativa, uma outra possibilidade além da que nos é dada. Ao aprender sobre mitos e ritos de povos estranhos, aprende-se e apreende-se um *ethos* específico: de forma lenta, como se fosse o resultado de um processo de iniciação, o estudante passa a reconhecer a racionalidade do outro, o respeito à alteridade, o relativismo das sociedades e das ideologias, a ausência da distinção fundamental entre primitivos e modernos, a horizontalidade das práticas humanas, a afinidade entre a ciência e a magia, entre a magia e a religião, entre a religião e a ciência.

Da eterna procura do "ponto de vista nativo" à constatação de que a antropologia não é uma disciplina apenas fotográfica, mas sobretudo artesanal, interpretativa e microscópica, que liga o particular mais minúsculo ao universal mais abrangente, dá-se início a um processo de desconstrução das categorias abstratas da nossa própria sociedade — a começar pelo que chamamos comumente de religião, filosofia, política, senso comum etc. Os alunos chegam assim a vislumbrar que, no inventário das possibilidades humanas, o processo histórico do chamado mundo ocidental no qual vivemos talvez tenha sido, este sim, o mais exótico, porque aquele historicamente mais singular, único, recente e possivelmente o mais contraditório.

Se esse objetivo é alcançado, o curso introdutório foi bem-sucedido. Mas a realização de tal meta pode levar a um apelo ao exótico, de um lado, e à perplexidade do relativismo, de outro. É necessário então mostrar que, se o exotismo é a porta de entrada da antropologia, se o "primitivo" se constituiu no objeto que historicamente a distinguiu das outras ciências humanas e a marcou como produto ocidental,<sup>3</sup> a antropologia não se restringe nem ao primitivo nem ao exótico. No entanto, embora eles não determinem a antropologia, constituem-se em objeto e ponto de vista fundadores da mesma e estão indelevelmente presentes nas raízes formadoras do pensamento antropológico.

Esse é o tipo de reflexão possível em níveis mais avançados de aprendizado. É então que, como fruto do trabalho de cada estudante e da leitura individual que cada um faz dos clássicos, se pode perceber como, justamente nessa disciplina aparentemente incerta, curiosamente predominam linhagens teóricas e mais se produzem recorrências históricas.

Na verdade, os antropólogos tendem a se vangloriar de estar entre aqueles que melhor e mais consensualmente partilham ancestrais e linhagens comuns, por intermédio dos quais iniciam os estudantes em qualquer parte do mundo: um curso de história e teoria antropológica pode variar no que diz respeito ao período contemporâneo e às figuras locais mais significativas, mas há de se ler os clássicos da teoria antropológica. Mais ainda, há de se sofrer o *impacto* que está reservado ao estudante no momento em que ele se defronta individualmente com as monografias produzidas pelos autores que o antecederam. Nesse processo complexo de transmissão, no qual o professor não ensina mas orienta, forma-se a base do novo antropólogo, que passa a ser tanto um leitor independente quanto um virtual autor.

Daí, talvez, a origem de um fenômeno comum nos cursos de antropologia: é que, ao dominar a literatura, cada aluno elege, de acordo com suas inclinações pessoais, um certo elenco de autores como seus mentores, inserindo-se, assim, em determinada linha-

---

<sup>3</sup> Na década de 50, Evans-Pritchard ainda definia a antropologia como "o estudo das sociedades primitivas" (Evans-Pritchard 1972).



gem teórica. Esta não pode ser ensinada; ela deve ser intelectual e emocionalmente construída pelo antropólogo ao longo de sua carreira. Esta liberdade de filiação, assim como outras características individuais de personalidade etc., são controladas pelo conhecimento teórico acumulado da disciplina.

Mas permanece a questão do relativismo. Como conceber uma disciplina que se define por uma abordagem que é *contextual*? Ou, não será tudo relativo se as mentalidades são sempre lógicas e inquisitivas *dentro das premissas da própria cultura*?<sup>4</sup>. É aqui, então, que a atitude comparativa toma sua forma plena.

A comparação é, para o antropólogo, a alavanca que o faz ver a cultura alheia nos termos nativos e, ao mesmo tempo, coloca em perspectiva a eles e a nós. Este ponto de vista é partilhado por Evans-Pritchard e Louis Dumont: não é possível mover, de dentro, um objeto; é necessário um *fulcro externo* e a comparação é este fulcro (Dumont, 1977:11). Para tal, contamos com a vantagem que nossa civilização oferece, de conhecer outras civilizações e outras culturas e, portanto, poder nos distanciar e nos ver com olhos de quem comparou. Mas a confrontação não apenas nos permite a distância e a perspectiva, ela também fornece a base para a realização do projeto ambicioso de uma teoria sociológica universalista. Se é verdade que a humanidade é uma só, então o que o pesquisador encontra em uma sociedade estará presente, sob o mesmo ou outro formato, em qualquer outra: "They may be conscious and differentiated, or non-conscious and undifferentiated, *but they are there*"<sup>5</sup>. Mais ainda: a comparação é o meio através do qual se une a experiência individual, microetnográfica ou histórica da pesquisa (bibli-

---

<sup>4</sup> Cf. a conhecida expressão de Evans-Pritchard a respeito da lógica da bruxaria Zande (1978:54).

<sup>5</sup> "[...] I simply transcribe the idea of the unity of mankind if I say that, if 'x' has been identified in one society, all societies that do not have it must have something of the kind of 'x'. In other terms, I shall hold at the same time that all 'features' or 'elements' are deeply altered by their position, and that the sum total of all 'features' or 'elements' is constant in all societies. They may be conscious and differentiated, or non-conscious and undifferentiated, *but they are there*" (Dumont, 1970:164, ênfase minha).

ográfica ou de campo), com a tradição teórica de inspiração holista ou macrossociológica. Neste encontro radical entre as visões nativa e teórico-ocidental, o etnógrafo e a própria teoria sociológica são postos à prova.

Para o pesquisador, trata-se da prova individual: “Só aquele que se volta com a humildade para a particularidade mais ínfima é que mantém aberta a rota do universal” (Dumont, 1992:52)<sup>6</sup>. É nesse momento que o antropólogo demonstra que a cultura nativa está verdadeiramente introjetada e não apenas registrada em suas anotações de campo. Já no nível teórico, trata-se da oportunidade de revisitar a teoria sociológica ocidental mediante o contraste oferecido pela teoria “nativa”. Esse procedimento fez com que, há muito, os antropólogos se posicionassem contra a simples generalização e estabelecessem a universalidade como meta, seguindo, assim, os passos do ideário sociológico ocidental.<sup>7</sup>

Isto posto, é necessário ressaltar que a antropologia não é uma ciência prospectiva. Mas o fato de ter nascido no momento da gênese da sociedade moderna implica conseqüências importantes: ao mesmo tempo que é fruto de valores universalistas, a antropologia se propõe a resgatar a não modernidade nos aspectos ideológicos que foram negados na nossa sociedade; apesar de ser vista dentro do ocidente intelectualizado como sendo ela própria altamente exótica, trata-se de um discurso que se desenvolveu *dentro e para o mundo moderno*. Isto é, a antropologia é parte integrante da sociedade moderna — ela nasce, na sua acepção mais ampla da socio-

---

<sup>6</sup> De outra vertente, Geertz afirma que o objetivo da antropologia “[...] is to draw large conclusions from small, but very densely textured facts; to support broad assertions about the roe of culture in the construction of collective life by engaging them exactly with complex specifics” (1973:28).

<sup>7</sup> Ver, por exemplo, as críticas de Leach ao projeto de Radcliffe-Brown: para superar a simples generalização, Leach (1961) propôs modelos topológicos. Já Dumont insistiu na comparação de sistemas ideológicos (cf. nota anterior). Geertz propôs a intervenção (1973), mas sem abrir mão da etnografia — “All the essays [...] are ethnographically informed (or, God knows, misinformed) reflections on general topics” (1983:5) — e da comparação (cf. seu “From the native’s point of view”, 1983:cap. 3).

logia, como reação aos ideais individualistas pós-revolucionários franceses — e sua emancipação só se dá, até hoje, de maneira restrita e com um esforço concentrado, via a comparação e o confronto teórico. A antropologia questiona o mundo moderno especialmente no seu secular etnocentrismo quando, na verdade, o que nos acontece “é apenas o pão e o fel comuns de nossa coletividade ou humanidade particular” (Dumont, 1992:54).

No contexto brasileiro, a vocação relativista e pretensamente renunciadora da antropologia confronta-se com o compromisso que o cientista tem com o grupo que escolhe estudar — geralmente um grupo diferente, um “outro”, para utilizar o jargão, mas que faz parte da sociedade nacional — e com o envolvimento social que caracteriza e define o intelectual no Brasil. Trata-se de uma combinação *sui generis* dos papéis de cientista e de cidadão quando ela é comparada, por exemplo, com a tradicional escolha do objeto de estudo fora das fronteiras nacionais. O problema é ético e político; não no sentido imediatista que freqüentemente floresce no meio acadêmico brasileiro, mas no sentido mais profundo que associa os ideais da antropologia com suas raízes no iluminismo e com a grande visão de que uma ciência da sociedade e história era possível.<sup>8</sup>

Já se disse que a antropologia olha dragões mas sem tentar domesticá-los, sem abominá-los e sem querer, tampouco, submergi-los nos tanques da teoria. Olhar os dragões apenas para admirá-los reativa ou esteticamente, ou para incluí-los no registro das possibilidades humanas, pode ser projeto de antropólogos de fina estirpe.<sup>9</sup> Mas tendo visto outros mitos e outros ritos e, por que não, outros dragões, temos também visto outras concepções de sociedade, outras idéias de ciência, outros modelos explicativos, outras visões de mundo. Na versão javanesa, “outros campos, outros gafanhotos”.<sup>10</sup>

É possível assim perceber um espaço próprio para se pensar o projeto de uma ciência secular e empírica que, nos dias de hoje,

<sup>8</sup> Ver Peirano, (1992: caps. 3 e 10).

<sup>9</sup> Este projeto talvez tenha sido mais adequado para aqueles que, no século XIX, se autodenominavam, apropriadamente, “naturalistas”. Ver Peirano (1992b).

<sup>10</sup> Os dragões, os campos e os gafanhotos são de Geertz, (1984).

procure, por exemplo, modelos alternativos de modernidade. Se o Japão não virou Estados Unidos, se a política é comunalista na Índia, se a religião renasce das cinzas no Irã, se as nacionalidades se mostram cada vez mais potentes e se a Comunidade Européia enfrenta perplexa as diferenças entre seus países, isto tudo é prova de que a questão da modernidade não só ainda não se resolveu, como passa pela discussão da identidade cultural, quer em seus aspectos políticos, históricos e sociais, quer nos seus regionalismos nacionais, supra ou extranacionais. Este é, talvez, um projeto que para nós se mostra mais congenial, já que fornece a perspectiva de combinar ao mesmo tempo a tradição intelectual brasileira com o melhor da herança sociológica e holista da antropologia.

Para tal, no entanto, há de se procurar os dragões. Se a pesquisa de campo traz a insegurança intrínseca do desnudamento, refugia-se nas entrevistas, nas pesquisas-relâmpago, nos questionários aplicados por auxiliares, na metodologia como camisa-de-força, enfim, pode apenas reforçar nossa tendência já naturalizada para a especulação introspectiva, criativa por certo, mas que deixa de lado o choque mais aterrador e no entanto mais rico do encontro com a alteridade.<sup>11</sup> Dragões, é só procurá-los, mas os reconhecemos melhor se os encontramos primeiro fora do nosso quintal.

O equivalente pode ser dito do ensino: nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações e, sobretudo, os manuais e as classificações *a posteriori* que tornam o desenvolvimento da disciplina mais simples, menos complexo e também menos criativo. Os escritores sabem o mal que o ensino escolar pode produzir: existe uma inversão de valores segundo a qual as bibliografias críticas, os comentários e as interpretações são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se deixarmos falar sem intermediários

---

<sup>11</sup> Décadas atrás, Mário de Andrade já reconhecia essa necessidade, que procurou solucionar por meio de suas famosas "viagens etnográficas" (ver Andrade, 1983). Estas foram realizadas apenas uma década depois de Malinowski ter-se aventurado nos mares da Melanésia.

que pretendiam saber mais do que ele (Calvino, 1993).<sup>12</sup> A leitura por meio de um intérprete, por melhor que este seja, de uma classificação extremamente sofisticada, ou da mais refinada das matrizes, impede o confronto direto do leitor com o autor, elimina o impacto deste sobre aquele, retarda o processo através do qual um iniciante e, em última instância, é injusta com todos, leitores e autores. Ler os clássicos em primeira mão é, portanto, a solução otimista para o diagnóstico cético de Virginia Woolf: "But why teach English?... all one can do is to heard books into groups, and then these submissive young, who are far too frightened and callow to have a bone in their backs, swallow it down; and tie it up; and thus we get English Literature into A B C; one, two, three; and lose all sense of what its about".<sup>13</sup>

Aproveitar as observações de Ítalo Calvino e evitar os perigos reais apontados por Virginia Woolf são desafios atuais, e de sempre. Neste caminho, as monografias etnográficas nos servem como as melhores trilhas.

## BIBLIOGRAFIA

- AHMAD, Aijaz, 1992. "Three worlds theory: end of a debate". In: *In theory. Classes, nations, literature*. Londres, Verso.
- ANDRADE, Mário, 1983. *A lição do amigo. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro, José Olympio Editora.
- BELL, Quentin, 1972. *Virginia Woolf. A biography*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- CALVINO, Ítalo, 1993. *Por que ler os clássicos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- CÂNDIDO, Antônio, 1987. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo, Editora Ática.

---

<sup>12</sup> No mesmo espírito, ver Peirano, (1992:cap. 6).

<sup>13</sup> *Apud* Bell (1972:173). Trecho da carta escrita por Virginia Woolf para o sobrinho Julian Bell em 1<sup>a</sup> de dezembro de 1935.

- DUMONT, Louis, 1966. A fundamental problem in the sociology of caste. *Contributions to Indian Sociology* 9:17-32.
- \_\_\_\_\_, 1970. *Religion, Politics and History in India*. Paris, Mouton,
- \_\_\_\_\_, 1977. *From Mandeville to Marx*. Chicago, The Chicago University Press.
- \_\_\_\_\_, 1992. *Homo Hierarchicus. O sistema de castas e suas implicações*. São Paulo, Edusp.
- EVANS-PRITCHARD, E. E., 1972. *Antropologia Social*. Seis conferências proferidas no Terceiro Programa da BBC, inverno de 1950. Lisboa, Edições 70.
- \_\_\_\_\_, 1978. *Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande* (tradução de Eduardo Viveiros de Castro), Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- GEERTZ, Clifford, 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books.
- \_\_\_\_\_, 1983. *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York, Basic Books.
- \_\_\_\_\_, 1984. Anti-anti-relativism. *American Anthropologist* vol. 82, nº 2 (traduzido por André Villalobos e publicado na *Revista Brasileira de Ciências Sociais* nº 8, p. 5-19).
- LEACH, Edmund, 1961. *Rethinking Anthropology*. Londres, Athlone Press.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, 1977. *Structural Anthropology*. Volume II. New York, Basic Books.
- MADAN, T. N., 1994. *Pathways. Approaches to the Study of Society in India*. Delhi, Oxford University Press.
- PEIRANO, Mariza G. S., 1992a. *Uma antropologia no plural*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- \_\_\_\_\_, 1992b. "À procura de dragões". In: *Humanidades* nº 29, p. 369-371, Universidade de Brasília.
- SRINIVAS, M. N., 1966. *Social Change in Modern India*. Berkeley, University of California Press.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, 1993. O campo na selva, visto da praia. *Estudos Históricos* nº 10, p. 170-199.