

## Repensando a Escola - Com a Palavra: A Criança da Área Rural\*

Maria Isabel Ferraz Pereira Leite<sup>1</sup>

**Resumo:** Baseando-se numa concepção de criança como sujeito, esta pesquisa visa perceber sua visão de escola e de saber. Conhecer a criança e compreender como se dão suas relações na família, no trabalho, no lazer, possibilita levantar questões acerca de suas relações com e na escola e buscar entender o papel desta escola na comunidade. Realizada na área rural de um município fluminense, traz à tona as ambigüidades e contradições da escola, fortemente marcada, na região, pelo seu caráter assistencialista explícito, pelo distanciamento entre seus conteúdos e a realidade das crianças e por relações pautadas no silêncio, na discriminação e na exclusão.

**Palavras-chave:** Escola, criança, área rural.

**Abstract:** The objective of this research is to understand how children - conceptually seen as agents - perceive school and knowledge. Knowing the children and understanding their relationships in the family, at work and at play allows the formulation of questions about their relations with/ at schools and the investigation of the school's role within the community. The research was carried out in a rural area of the state of Rio de Janeiro, and shows some of the school's ambiguities and contradictions in this region, such as its explicit welfare character, the distance between course contents and children's reality and the effect of a relationship marked by silence, discrimination and exclusion.

**Key-words:** School, children, rural area

*Às vezes minha mãe manda eu ficar [em casa] porque ela fica enrolada no serviço, né? Prefiro ficar em casa de serviço... nossa! Muito mesmo!! Arrumar cozinha, lavar caneca é mais melhor<sup>2</sup> do que ir pra escola fazer dever (Rosiléia, 10 anos)<sup>3</sup>.*

\*. Este texto foi elaborado a partir de LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. "No campo da linguagem, a linguagem do campo - o que falam de escola e saber as crianças da área rural", Dissertação de Mestrado. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1995.

1. Doutora em Educação pela Unicamp, Professora do curso de Pós Graduação em Educação Infantil da PUC-Rio e da Faculdade de Educação da Universidade Estácio de Sá-RJ.

2. As falas foram transcritas respeitando o texto literal dos sujeitos.

3. A fim de resguardar as crianças depoentes da pesquisa e, ao mesmo tempo, entendendo que o nome é importante na constituição do sujeito, pedi que cada criança escolhesse um "apelido" com o qual gostaria de ser identificada no texto.

Antes de tudo, um desafio: é possível repensar a escola pública de ensino fundamental a partir do olhar de crianças camponesas? Esta primeira questão me remete a dois pontos distintos: que legitimidade tem a fala infantil? As questões do campo se ampliam para a cidade?

Tentando responder a essas e outras questões, recorro ao diálogo com Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, percebendo sua contribuição na construção do conceito de infância e de linguagem e no reconhecimento da importância do contexto social na formação da identidade dos sujeitos.

## A Consciência de que ser Falado é Diferente de se Pronunciar

*A Tia Célia não conta nenhuma história pra gente. A Tia Célia nem liga pra conversar com a gente. A Tia Célia só passa dever e fala: "É pra fazer isso, isso, isso." E vai lá pra fora (Natália, 12 anos).*

Destacando como depoente o infante – que etimologicamente é aquele que não fala – sinalizo a possibilidade do falar como não-aprisionamento da palavra. Ao escolher trabalhar com a fala das crianças, privilegiei trabalhar com aqueles que mais diretamente vivem o processo de escolarização. A fala da criança não é a única, não sei se é a principal, mas é a fala de um ator legítimo que durante muito tempo não pôde ser ouvido.

Esta pesquisa revela a fala das crianças, à qual somam-se muitas outras, e é também deste conjunto de vozes que a escola se faz. Quando trago a voz das crianças, sei que apresento não só os diversos auditórios sociais aos quais ela pertence mas, vale ressaltar, trago os outros atores sociais da escola que – mesmo ausentes em sua própria fala – se fazem fortemente presentes no discurso destas crianças. Na medida em que interagi com estes sujeitos, dei forma a este trabalho e estabeleci recortes, o meu espaço de fala também está claramente marcado e entrelaçado ao deles.

Para Mikhail Bakhtin (1992), falar é perceber-se na corrente da comunicação verbal, em suas múltiplas vozes. Diz que o sujeito está na língua, ele não a adquire; ele a usa, modifica-a (e é por ela modificado); ele entra na corrente da língua como entra na corrente da história. A língua está sempre muito próxima da história dos grupos que a constituem; é carregada do conjunto de conteúdos e sentidos que historicamente se dá às palavras; é a presença viva da história na palavra. Portanto, em seu discurso, enquanto membro de uma coletividade, a criança está em relação com todos os sujeitos e todos os contextos da enunciação: está situada historicamente. Recorro aqui a Martins (1991), quando diz: “a fala de cada criança é claramente fragmento de um enredo mais amplo, que ela protagoniza com os outros” (p. 58).

A criança, em sua fala, seus jogos, dramatizações, desenhos, enfim, nas suas diversas expressões do cotidiano, acentua os múltiplos sentidos da palavra, ressignifica seu contexto social, constrói sua identidade. Como pesquisadora, assumi o desafio de olhar de forma mais plural, de estar atenta para captar os não-ditos, com olhos e ouvidos abertos para ler, ver e escutar tudo - as múltiplas vozes - e de traduzir em palavras este meu olhar. Trago à tona as diversas vozes infantis, tendo como certa a multiplicidade de interpretações possíveis, o inacabamento. Ampliando a fala da criança, tento fazer aparecer aquilo que normalmente fica obscurecido por causa do mundo adulto.

Como vejo e entendo a criança? Ciente que a concepção de infância vem se modificando ao longo da história, acho fundamental destacar o ponto de onde eu parto: o meu entendimento de infância. A criança nesta pesquisa é entendida não como objeto de estudo, mas como sujeito deste estudo; não como um ser abstrato e a-histórico; nem tampouco com um mini-adulto ou um adulto-de-amanhã – mas, sim, como sujeito sócio-histórico, contextualizado, produtor e consumidor de cultura, cidadão hoje que é. Benjamin (1984) salienta que desde o nascimento, a criança já pertence a uma classe social, está inserida na história – será herdeira ou operária – e dependendo de seu contexto, será vista e entendida de forma diferente. A criança aqui é percebida como alguém que tem especificidades e que por estas deve ser respeitada. Alguém que tem uma racionalidade outra, diferente; que dá às suas atividades um caráter lúdico e singular sem com isso viver unicamente de fantasia. Ela constrói e vive o hoje, vive sua história, a história de sua família, de sua comunidade, da humanidade.

Trabalhei com cerca de 30 crianças entre 6 e 14 anos, em encontros de aproximadamente uma hora de duração cada um. A observação participante foi o ponto forte da minha pesquisa de campo. Optei por atuar em seu espaço cotidiano de trabalho e lazer, encontrando-as nas estradas de terra batida, nas casas, no recuo das porteiras – enfim, em espaços abertos que possibilitassem sua aproximação espontânea. Cada encontro contou com uma média de 10 a 15 meninos e meninas, que eram, em sua grande maioria, filhos de lavradores, freqüentadores das diferentes igrejas cristãs de linha pentecostal e estudantes da única escola da região. Moravam com suas famílias numerosas e tinham as estradas e o riacho como local privilegiado de socialização.

Como objetivava perceber a visão que tinham acerca de questões ligadas à escola, optei por tentar não me identificar como professora ou alguém ligado ao sistema de ensino – entendi que isso ampliaria nossa arena do diálogo – afinal, comumente, em relações de desigualdade de forças – pai/filho, patrão/empregado, aluno/professor – a pessoa facilmente age ou responde, não necessariamente o que pensa, mas o que imagina que deveria; o que imagina que querem que ela faça ou fale.

Acredito que são o olhar e a escuta sensíveis do sujeito – portanto, a linguagem – que lhe possibilitam perceber o outro como diferente de si; que lhe permitem perceber o outro na sua singularidade, com suas nuances, seus tons, suas texturas, timbres, especificidades. Por isso, utilizei-me – como estratégia para conhecer as diversas crianças – de múltiplas formas de linguagem: desenhos, dramatizações, histórias, músicas, danças... entendendo que quanto maior o leque de opções, mais portas abrimos para a nossa escuta. A idéia era seduzi-las para as tarefas que eram pensadas em torno do tema desejado mas sempre variadas, divertidas.

Usando múltiplas formas de linguagem como estratégia de ação, busquei redefinir teórico-metodologicamente o esquema convencional de entrevistas. Procurei assim conhecer a criança camponesa, sua forma de brincar, trabalhar, viver em família, tentando perceber sua compreensão de mundo e, em especial, de escola e de saber. Em outras palavras: trazendo a voz das próprias crianças, dialoguei com teorias, estruturando uma forma outra de compreender suas relações sociais e culturais, especialmente suas relações com e na escola.

## A Relação Campo versus Cidade

*No campo tem árvore com laranja verde, com laranja madura, borboleta, sol, nuvem, flor, cavalo, tatu, pato, casa, parreira, córrego, bola, carreta, boi, abóbora, banana, cana, limão (...) e na cidade tem hotel e elevador! (grupo).*

A comunidade pesquisada situa-se numa das localidades rurais<sup>4</sup> do município fluminense de São José do Vale do Rio Preto, emancipado em 1987. A região fica a 170km do centro do Rio de Janeiro, não tem apelo turístico e vive de sua vocação granjeira e como produtora de chuchu. Possui topografia acidentada e clima temperado-seco. De seus 15 mil habitantes, 80% moram na zona rural. Transporte e saneamento básico são uns dos maiores desafios da nova administração municipal (Sydenstricker, 1993).

Mantendo um contato regular informal desde 1990 com a zona rural, causava-me espanto perceber o contraste entre a riqueza de suas culturas e saberes e a pobreza de suas escolas. A busca do diferente de mim, a possibilidade de estranhar, impulsionou-me nesta pesquisa - trabalhava desde 1979 em escolas particulares na zona sul do Rio de Janeiro e entendia então, que havia muitos enlances a serem feitos; muitas questões em comum e, certamente, muitos pontos de divergência. Procurei, para isso, ter um olhar suficientemente próximo, para conhecê-las; mas, ao mesmo tempo, suficientemente afastado, para analisá-las - ver o diferente de mim e perceber no familiar aquilo que pode me ensinar de novo. "Tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações" (Lüdke & André, 1986, p. 26). Interagir, dialogar, levar em conta suas contradições, seu pensamento - buscar a compreensão - e compreensão pressupõe subjetividade! É o desafio de falar da comunidade rural e não sobre ela. Isto é, não pretender que as coisas venham em minha direção, mas que eu as penetre, assim como nos livros de histórias. "Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla - a própria criança penetra-as no momento da contemplação" (Benjamin, 1984, p. 55).

Assim, assumi o desafio de, guardando as devidas proporções e limitações deste estudo, em conhecendo mais a realidade desta comunidade, poder pensar criticamente a escola pública de 1.º Grau.

### O que Falam de Escola e Saber as Crianças da Área Rural?

*Aprendo mais coisas na escola porque a professora ensina a ler e em casa minha mãe nem meu pai não me ensina (Vanessa, 7 anos).*

*Eu aprendo mais coisa na escola porque lá a gente aprende a ler e escrever e minha mãe disse que é importante (Carícia, 10 anos).*

*Acho que aprendo mais coisas na escola porque a professora ensina educação. Em casa só aprendo as coisas mais ou menos (Daniela, 13 anos).*

4. Hoje já não dividimos as regiões rural e urbana de forma tão estanque (Williams, 1990) - o que se percebe é o maior ou menor grau de ruralidade -, mas, pelo caráter acadêmico deste texto, chamarei de zona rural a localidade estudada.

A situação de precariedade das escolas rurais não constitui hoje nenhuma novidade: falta de escolas de 5ª série em diante, maior concentração de analfabetismo, maior escassez de recursos didáticos, maior índice de evasão, maior número de classes multisseriadas, de professoras leigas etc. (Goldemberg, 1992). A meu ver, a discussão de uma solução para o problema da falta de escolas de quinta a oitava séries do 1.º Grau está vinculada a outro problema anterior – as crianças sequer chegam à quarta série.

O sistema escolar nasceu nesta região há mais de 50 anos a partir da iniciativa de alguns fazendeiros em formar uma mão-de-obra mais especializada. Hoje há 21 escolas municipais, em sua maioria de classes multisseriadas. Da forma como estão estruturadas – mesmos livros, mesmos colegas, mesma professora, mesma sala – essas classes aprisionam a criança no tempo: estas crianças, com as quais convivi, entram nesta escola com seis, sete anos e nela permanecem até quatorze, quinze anos. Para elas, não se passa de ano, mas se deixa passar o ano.

O espaço de brincar é um dos pontos que muito chamam atenção nesta comunidade. A criança da área rural, por mim tomada aqui, brinca e se relaciona com seus pares, ao mesmo tempo em que convive com seus outros papéis, o cumprimento de suas tarefas. Diferentemente das crianças da periferia das grandes cidades (Faria, 1993), a brincadeira é entrelaçada às suas vidas. Vygotsky (1984) acentua a importância do lúdico não apenas na criança, mas para todos os seres humanos. A criança enquanto sujeito social, brincando, está trabalhando valores sociais, contradições e ambigüidades – está realinhando o real. Estranhamente, a escola afasta de seu sistema a ludicidade: a professora não brinca, não ri, não canta, não permite o jogo. A espontaneidade infantil é substituída pela obediência passiva; a fala pelo silêncio. A escola consegue suprimir a ludicidade e o prazer até mesmo do recreio – usado como instrumento de premiação ou castigo. É preciso que a escola compreenda a importância do lúdico na formação, não apenas da criança mas também do educador – cabe à escola não apenas tolerar, mas, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizado.

Inúmeros dados apontam um quadro alarmante sobre o trabalho de crianças no campo ou até mesmo do trabalho escravo (Antuniassi, 1983; Huzak & Azevedo, 1994; Ripper, 1995), deixando claro todos os malefícios da utilização de mão-de-obra infantil: impacto nos salários, na oferta de emprego para adultos, na saúde das crianças, na escolaridade etc. (Dourado, 1995; Pereira, 1995). Vê-se, em contrapartida, que crianças burguesas da cidade são guardadas e preservadas para exercerem, amanhã, seu papel de adulto trabalhador. Diferentemente destas, nas camadas populares das grandes cidades, a criança, vítima de exploração trabalhista, é obrigada a buscar, desde cedo, sustento e impedida de brincar ou de vivenciar de forma lúdica seu trabalho (Faria, 1993).

As crianças sujeitos desta pesquisa não exercem hoje, em sua maioria, funções formais nas fazendas ou granjas da região, mas sim, trabalham junto à suas famílias - desde bem pequenas têm seus papéis definidos dentro da estrutura de funcionamento familiar. Portanto, assim como o jogo, o trabalho nesta área rural em estudo é vinculado ao prazer. Martins (1991) aponta que o aprendizado das tarefas domésticas e dos serviços gerais do campo, fruto da transmissão oral, do aprendizado por modelo, é missão familiar. Preservar o trabalho é uma forma de preservação da família, da cultura, da comunidade. A relação entre brincar-trabalhar-aprender é especialmente forte. As diversas falas presentes na pesquisa ligam o trabalho ao fazer-bem-feito e ao jogo, enquanto a escola é mais associada ao sempre-igual e ao fracasso. O trabalho destas crianças está inserido em seu

cotidiano junto ao seu núcleo social: se dá na família, com seus pares. Em contraposição, a escola aparece descontextualizada: é a instituição que vem de fora.

Willis (1991) sinaliza que esta estrutura de aprendizagem tenderia a colocar o aprendizado formal da escola em segundo plano. No entanto, não é isso que se percebe nesta comunidade – a escola é muito valorizada e, apesar dos índices de analfabetismo encontrados, os pais mantêm seus filhos na escola, entendendo que o conhecimento nela adquirido é mais importante que os construídos ao longo de suas vidas. Para eles, não possuir o saber sistematizado é ver-se destuído de saber – é ver-se a menos, em falta!

Infelizmente, acessar a escola não tem significado acessar este saber! Entendo que a escola deveria empreender um esforço no sentido de articular os conhecimentos acadêmicos, sistematizados, com os conhecimentos espontâneos, informais, visto que conhecimento é historicamente construído por todos e só é significativo se incorporado à vida, se ressignificado, reapropriado. Garcia (1993) aponta aqui o caráter ambíguo da escola – se por um lado este conhecimento é estranho ao camponês, exógeno à ele, por outro, este é necessário para que se instrumentalize de melhor forma a fim de compreender mais amplamente o mundo e que possa lutar com mais forças por seus direitos. A escola, portanto, tanto pode se prestar ao papel reprodutor, mantendo-os afastados da rede de conhecimentos sistematizados, como pode se prestar ao papel libertador, armando-os com instrumentos de poder – afinal, saber confere poder. Mas reconhecendo que este saber só é revestido de poder se vinculado à vida, se portador de sentido. E isso não percebi nesta escola – ao contrário! – as crianças entendiam que a função da escola era ensinar a ler, a escrever e a contar, mas não percebiam o para quê disso. Pouco cercados do mundo letrado, vêm as atividades escolares como tarefas pedagógicas, estéreis e sem vida, desprazerosas e inúteis.

Conhecimento e vida, na fala destas crianças, se estruturam separadamente – quase que antagonicamente. O conhecimento, de maneira geral, tem sido *levado* às comunidades de forma imposta e muito fragmentada. A escola tende a separar conhecimento e afetividade. Para Vygotsky (1984), as coisas caminham juntas – a criança, na sua relação com o conhecimento, com as pessoas, com as coisas, com o mundo, sofre transformações. A interação produz mudanças, e aprendizagem é mudança. Portanto, a interação é necessária para a aprendizagem – é a possibilidade de todos aprenderem e de todos ensinarem –, e não um processo individual isolado. A troca, o intercâmbio, fazem com que o conhecimento passe pelo social – a fala é o espaço de troca por excelência.

Para Bakhtin (1992), só há compreensão quando há perguntas; as perguntas levam ao dialogismo. Diálogo entendido como comunicação através da diferença, tanto entre pessoas como entre grupos sociais – é a relação (refutar, confirmar, completar, defender) entre os muitos eus e os muitos outros. Sinaliza ainda que nosso ensino da língua se atrelou à idéia de língua morta. Critica que se ensina língua materna como se fosse língua estrangeira. O conteúdo na escola assume caráter prioritário; a forma é deixada de lado. Mas por que a escola faz isso? Será mais fácil de ensinar? Ou mais eficiente para controlar? O que se vê é que, conseqüentemente, as crianças entendem o fracasso escolar a partir de duas causas: sua incapacidade pessoal ou sua não dedicação aos estudos. Isto é, a instituição escolar não só as segregava, com as deixa marcadas de que a culpa está nelas próprias! Concordo com Kramer (1994) quando diz que dentre os maiores problemas da escola estão a discriminação, a exclusão e a eliminação. Lidar com as diferenças – mais do que isso – respeitá-las e compreendê-las enquan-

to marca de nossa condição humana – entendo que a escola deveria ser um espaço especialmente propício a isso.

Cada vez mais a escola local se estrutura a partir de um caráter assistencialista explícito: dá banho, dá comida, leva ao dentista, ao oculista, dá vacina. Pareceu-me que este aspecto tem grande peso na manutenção dos alunos nesta escola, afinal, apesar da aparente gratuidade, colocar os filhos na escola significa arcar com despesas diretas (material, uniforme) e indiretas (mão-de-obra fora do mercado de trabalho).

A escola é vista por alguns (Martins, 1985) como lugar de socialização de comportamentos, de regras, de enquadramentos. Lugar onde se aprende a frustração... lugar onde, da mesma forma que as pequenas lavouras de subsistência, muito se investe, muito se esforça e nada se colhe. Apesar de não ter tido nenhum depoimento direto nesta linha, o fato de o caráter assistencialista ter sido o mais ressaltado e de eles não terem na escola um retorno pedagógico concreto, me faz crer que a escola nesta localidade estudada está cada vez mais distante de suas vidas e de seu caráter emancipatório – está estruturada para a criança-padrão e dentro desta perspectiva, a criança camponesa está sempre em falta.

Parece-me aterrorizante ver a escola sob este prisma – devemos tomar cuidado para, neste processo, não apenas não darmos um atestado de óbito à escola, como, principalmente, não culpabilizarmos os professores. A realidade é multifacetada e dinâmica – não há como buscarmos um paradigma de causa-efeito para entendermos as questões que se acercam de nós a todo instante. A escola está inserida num sistema mais amplo e é, não a única, mas uma das instâncias que deve lutar pela democracia, pela liberdade, pela pluralidade.

Portanto, parece-me importante ressaltar que o professor não se esgota na escola. É um sujeito com baixos salários, diante do desprestígio e desestímulo social de sua profissão, com pouco acesso à formação permanente em serviço, desafiado por precárias condições concretas de trabalho, e, especialmente hoje, vendo-se destituído de seu papel de sujeito-histórico, vendo sua voz calada e caçada. O professor é, a meu ver, mais uma vítima deste sistema perverso que tem que rever sua própria história e ter sua história revista. Reconhecer que o professor não é, e precisaria não se supor, o detentor do saber, mas aquele que, com as crianças, possibilita que estas se apropriem deste saber e, em constante diálogo com os seus outros inúmeros saberes, vão construindo a sua rede de entendimentos. Mas como a professora-que-não-fala pode dar abertura à fala do aluno? Nesta escola não há lugar para histórias de vida, troca de experiências.

Rememorar é resgatar a história – só resgatando a história poderemos ser capazes de reescrevê-la de uma forma outra, diferente. Só resgatando a história evitaremos erros já cometidos, corrigiremos rumos, daremos possibilidade do não aprisionamento do futuro, diremos não ao determinismo – a esse determinismo que insiste em carimbar essas crianças como alunos, como incapazes, como carentes, como fracassados. A forma como se relacionam umas com as outras, a maneira como são vistas pela escola, tudo caminha para, apesar de muito diferentes entre si, as crianças serem vistas enquanto bloco homogêneo. Citando Ribeiro (1977): *a escola passa a ser uma ilha, uma sociedade fechada com ritmos e rituais próprios, diferentes daqueles que o aluno vive 'lá fora'; dentro da escola ele não é mais uma criança ou um adolescente, ele é um aluno* (p.54). Vale lembrar que, acima de tudo, são crianças – são cidadãs, são humanas, são produtoras e consumidoras de cultura. E como elas, seus pais e seus professores são também cidadãos, e como tal devem ser entendidos pela escola.

Portanto, é preciso conhecer estas crianças que estão em nossas escolas. Conhecê-las em sua cultura, com seus conhecimentos espontâneos, com seu modo de ver e entender o mundo. É necessário que a escola não se furte ao seu papel de construtora e transmissora de cultura, mas que entenda que o encontro de culturas não deveria significar perda de identidade de nenhuma delas; em vez disso, conservando abertas a sua unidade e a sua totalidade, elas se enriqueceriam mutuamente. Sendo assim, não se trata também de estabelecer hierarquia de valores, mas sim, diálogo, ampliação de horizontes.

É fundamental entender a crise da escola, não como morte da escola - mas como momento de reflexão, de renovação. Momento da escola renovar-se como espaço para crítica, para o novo, para a reconstrução. Parafraseando Paulo Freire, momento de olhar-se como espaço destinado à prática de liberdade.

Devemos investir em formação de educadores que possam ter a história e a cultura como eixo central e que se pesquise e se estude cada vez mais a infância em toda sua pluralidade para que também as políticas públicas possam se reorientar. Afinal, em que a produção de conhecimento acadêmico pode colaborar, efetivamente, com a melhoria do ensino público? Entendo que entre a onipotência e a impotência, podemos cunhar uma outra postura - a da competência. Esteja situada no campo ou na cidade, precisamos de uma escola pública viva, democrática, aberta, sensível, permeável às trocas, singular. Somente ampliando o espaço de fala, de rememoração, a escola estará possibilitando o não apagamento das diferenças, a não-cristalização dos papéis; estará possibilitando mudar a História. Nós, professores e pesquisadores, certamente assumimos responsabilidades que aparentemente não são nossas. Acredito que a educação é muito mais ampla do que os bancos escolares e que não se pode ignorar o contexto social em que a escola está inserida - entendo que isso não seja sermos coniventes com uma política assistencialista, mas sim, parte de nossa luta para deixarmos a escola de pé; parte do esforço de não deixar morrer a escola que se pretende libertadora.

### A Título de Fechamento...

*As aulas já começaram... é que eu estou desanimada pra mim estudar. Porque eu não gosto muito de estudar não... acho muito difícil! Eu não gosto de estudar, sabe? Só que eu acho que perde se não estudar... eu acho pra mim! Tinha que ter mais aula aqui... (Renata, 13 anos).*

Esta pesquisa foi feita com crianças, e através delas enxerguei a escola. Espero estar contribuindo para um repensar mais amplo da escola pública brasileira, especialmente no ensino básico, trazendo à tona especificidades da escola rural. Sobretudo, esta é uma pesquisa que aborda a área rural na sua realidade sociocultural e que pretende ampliar os estudos acerca da infância no Brasil.

Trazer à luz a fala de crianças-pobres-camponesas é não só fazer aflorar a discussão acerca da infância brasileira em um de seus múltiplos aspectos. Assim como esta, há pesquisas recentes<sup>5</sup> e outras ainda em andamento, que vêm-se propondo privilegiar a fala das próprias crianças para se pensar a infância, e acredito que juntas estamos também contribuindo para um novo olhar teórico-metodológico de pesquisa.

5. Entre outras: JOBIM e SOUZA, S. Infância e linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994; KRAMER, S. & LEITE, M.I.F.P. Infância: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996.

## Referências Bibliográficas

- Antuniasse, M. H. R. (1983). *Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bakhtin, M. (VOLOSHINOV, V.N.) (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Benjamin, (1984). W. Reflexões: *A Criança, O Brinquedo, A Educação*. São Paulo: Summus.
- Dourado, L. H. (1995). A Fiscalização em Foco: A Ação do Ministério do Trabalho - Palestra do Encontro *Criança no Campo: Educação, Direito e Trabalho*. UFRJ.
- Faria, A.L.G. (1993). *Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantís para as Crianças de Família Operária na Cidade de São Paulo (1935-1938)*, Tese de Doutorado. USP.
- Frago, A.V. (1993). *Alfabetização na Sociedade e na História: Vozes, Palavras e Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fundação IBGE. (1994). *Crianças e Adolescentes: Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: edição especial IBGE / UNICEF, (p. 9-22).
- Garcia, P. B. (1993). Libertação como Plano e Sonho de Deus e de Homens - Uma Experiência de *Educação Popular na Área Rural, Cadernos de Educação Popular* n. 21. Rio de Janeiro: Vozes/Nova.
- Goldemberg, J. (1994). O Repensar da Educação no Brasil, *Estudos Avançados*, v. 18, n. 7.
- Huzak, I. & A., Jô. *Crianças de Fibra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Jobim e Souza, S. *Infância e Linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus.
- Konder, L. Walter Benjamin (1989). *O Marxismo da Melancolia*. Rio de Janeiro: Campos.
- Kramer, S. (1993). *Por entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Questões Raciais e Educação entre Lembranças e Reflexões*. Texto Apresentado no Seminário "A Questão das Relações Raciais na Educação". UERJ [mimeo].
- \_\_\_\_\_. (1995). Carta a uma Professora Falando sobre Escola e Cidadania, *In: Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em Curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias.
- \_\_\_\_\_. & Leite, M.I. F.P. (orgs.) (1996). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. São Paulo: Papirus.
- Leite, M.I.F.P. (1995). No Campo da Linguagem, A Linguagem do Campo - O que Falam de Escola e Saber as Crianças da Área Rural?, *Dissertação de Mestrado*. PUC/RJ, Departamento de Educação.
- Lüdke, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, J. de S. (1985). A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio rural. *In: Wertheim, J. & Bordenave, J.D. Educação Rural do Terceiro Mundo - Experiências e Novas Alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (coord.). (1991). *O Massacre dos Inocentes: A Criança sem Infância no Brasil*. São Paulo: HUCITEC.
- Medeiros, L. de. (1986). *A Criança da Favela e sua Visão do Mundo. Uma Contribuição para o Repensar da Escola*. Rio de Janeiro: Dois Pontos Ed.
- Paoli, N.J. (org.) (1991). *Educação: A Encruzilhada do Ensino Rural*, Cadernos Cedes. São Paulo: Papirus, n. 11.
- Pereira, I. (1995). O Trabalho Infantil e o Imaginário Social - Palestra do Encontro *Criança no Campo: Educação, Direito e Trabalho*. UFRJ.

- Ribeiro, S. (1977). Em Busca de uma Metodologia para uma Educação Libertadora, *Dissertação de Mestrado*. PUC/SP, (Cap.III - "O Pensamento de Celestin Freinet").
- Ripper, J. R. (1995). Violência e Infância no Campo - Exposição de Fotos e Palestra do Encontro *Criança no Campo: Educação, Direito e Trabalho*. UFRJ.
- Santos, O. J. dos. (1992). *Pedagogia dos Conflitos Sociais*. São Paulo: Papirus.
- Stam, Robert. Bakhtin - (1992). *Da Teoria Literária à Cultura de Massa*. São Paulo: Ática.
- Sydenstricker, Sara. (1993). *Guia Sócio-econômico dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro - vol.2: Interior*. Rio de Janeiro: Gráfica JB, (p. 324-325).
- Therrien, Jacques & Damasceno, M.N. (coord.) (1993). *Educação e Escola no Campo*. São Paulo: Papirus.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Williams, Raymond. (1990). *O Campo e a Cidade - Na História e na Literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, (p. 11-20).
- Willis, Paul. (1991). *Aprendendo a ser Trabalhador - Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.