

REGISTRO ESCRITO DOS SABERES DOS ANTIGOS COLONOS DA CAFEICULTURA FLUMINENSE: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DO CAMPO.

WANDA MEDRADO ABRANTES (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ).

Resumo

Esta comunicação procura sistematizar o percurso metodológico da formação de educadoras de pessoas jovens e adultas assentadas pela reforma agrária, especificamente na dimensão da leitura e da escrita, parte integrante de uma proposta mais ampla de um projeto que visava inventariar, registrar e difundir os saberes dos antigos colonos da cafeicultura fluminense no município de Trajano de Moraes, no estado do Rio de Janeiro. Coerente com os princípios político-pedagógicos da educação popular, a autora sinaliza a narrativa, a emancipação, a tessitura de conhecimentos em rede, a intertextualidade, enquanto "pistas" dos caminhos metodológicos que marcaram essa experiência formadora. Ainda fazendo parte desse trabalho, o diálogo com Paulo Freire, Boaventura Santos, Certeau e tantas outras pessoas (professoras, artistas, escritores, trabalhadores rurais, representantes de sindicatos) ajudam a compreender algumas questões que foram surgindo no cotidiano dessa experiência como, por exemplo, os níveis diferenciados de conhecimento de leitura e de escrita entre os assentados, incluindo a presença de uma pessoa analfabeta, desafiando a busca de modos de se ensinar a ler e a escrever. Finalmente, os resultados gerados pelo projeto, destacando-se toda a produção dos assentados (livro, fotografias, ilustrações) para registro dos saberes do colonato, serão apresentados e discutidos no coletivo, no intuito de ampliar as discussões práticas e de pesquisa na vertente da educação continuada de pessoas jovens e adultas.

Palavras-chave:

Educação de Jovens e Adultos, Leitura e Escrita, Formação de educadoras.

Introdução

O presente trabalho procura sistematizar o percurso metodológico da formação de educadoras de pessoas jovens e adultas assentadas pela reforma agrária, especificamente na dimensão da leitura e da escrita, parte integrante de uma proposta mais ampla de um projeto[1] que visava inventariar, registrar e difundir os saberes dos antigos colonos da cafeicultura fluminense, no município de Trajano de Moraes, no estado do Rio de Janeiro.

Para uma melhor compreensão desse trabalho, num primeiro momento apresento uma breve contextualização da experiência vivenciada e, em seguida, as "pistas" que sinalizam o percurso metodológico do processo de formação continuada de educadoras, incluindo os resultados gerados pelo referido projeto, especialmente a produção dos assentados para registro dos saberes do colonato: narrativas escritas, fotografias, ilustrações.

Contextualizando a experiência de formação de educadoras

Conforme mencionado anteriormente, o presente trabalho faz parte do projeto *Saberes do cotidiano: práticas da casa e da lavoura dos antigos colonos da cafeicultura fluminense* que tinha dois grandes objetivos: inventariar, registrar e difundir os saberes e técnicas artesanais referentes às práticas cotidianas da casa

e da lavoura dos antigos colonos da cafeicultura fluminense, considerando-se um período que se estende do final do século XIX aos anos 60/70 do século XX; instrumentalizar os informantes da pesquisa, detentores destes conhecimentos, para que pudessem, eles próprios, efetuar este registro, participando diretamente de todo o processo de elaboração dos produtos finais do projeto.

Considerando que naquela época o colonato foi o regime de trabalho que substituiu a mão de obra escrava nas grandes lavouras cafeeiras após a abolição da escravatura, não é de se estranhar o isolamento dos colonos nas fazendas. Como só recorriam ao mercado para a venda de excedentes das suas lavouras e para a compra de sal, querosene e sabão, eles acabavam desenvolvendo uma série de habilidades e saberes: plantavam, colhiam e processavam todos os seus alimentos; elaboravam uma culinária própria; desenvolviam técnicas para lavar roupa, limpar e construir suas casas.

Apesar da riqueza desse acervo valioso de saberes, não se pode deixar de considerar a sua invisibilidade na nossa sociedade que legitima determinados saberes (científicos) e desqualifica outros saberes (populares), produzidos nas dobras da vida cotidiana. É com essa compreensão que para se alcançar os objetivos do presente projeto foram desenvolvidas atividades de pesquisa de campo antropológica e atividades educativas diversificadas, capazes de instrumentalizar o processo de registro, promovendo a reflexão, por parte do grupo, a respeito de sua própria trajetória social e acervo cultural.

De acordo com o projeto, essas atividades compreenderiam não só o registro escrito dos saberes dos antigos colonos, mas incluiriam, também, sob a forma de oficinas, outras formas de expressão: fotografias, ilustração, narrativas orais e escritas.

Para tanto, um grupo de "informantes", formado por 12 pessoas do assentamento (incluindo duas educadoras), se reunia diariamente, tendo a presença semanal, ora da coordenadora pedagógica, responsável pelas atividades de letramento (usos sociais da leitura e da escrita), ora da coordenadora do projeto, responsável pela pesquisa e registro dos saberes do colonato, durante o tempo previsto pelo projeto (9 meses).

Caminhos metodológicos para formação de educadoras: apontando "pistas"

Apesar da minha experiência prática e de pesquisa no campo da formação inicial e continuada de educadoras de educação de jovens e adultos, confesso que o meu envolvimento inicial no projeto foi cercado de muitos questionamentos: como se daria a produção de um livro, cujos autores não tem familiaridade com a escrita? Seria possível alfabetizar uma pessoa em pouco tempo, tornado-a usuária da língua escrita? Que conhecimentos de escrita são portadores os assentados? Que usos sociais da leitura e da escrita faziam os trabalhadores rurais? Que saberes tinham as educadoras? Como foram se constituindo educadoras de pessoas jovens e adultas?

Como é caminhando que a gente encontra jeitos de caminhar, sob a forma de "Diário", tecei muitas narrativas para sistematizar os caminhos (percursos metodológicos) que foram surgindo nos nossos encontros e que agora tomo-as como referência para sinalizar alguns daqueles percursos metodológicos nos processos de formação de educadoras, como veremos a seguir.

Narrativas: espaços de formação

Como não se trata de "dar" competência técnica às educadoras, Mara e Rosinéia, para atuarem pedagogicamente nos eventos de letramento, as questões merecedoras de nossas reflexões eram aquelas que emergiam da ação educativa, de acordo com as suas **narrativas docentes**.

Estas, quase sempre ligadas aos modos de ensinar e de aprender a ler e a escrever, traziam como personagens principais as pessoas do grupo que não dominavam o sistema convencional, como nos revela a situação abaixo, descrita por elas:

"Depois de trabalharmos a leitura do texto produzido pelo grupo, retirávamos daí a palavra COLONATO, para que eles aprendessem a sílaba CA, CO, CU e depois formar outras palavras que tivessem esse mesmo início. Entretanto, percebemos que eles não compreendiam muito bem o que significava "início da palavra", além de parecerem esquecer, no dia seguinte, tudo que havíamos trabalhado no dia anterior."

Instigadas a refletir sobre essas dificuldades, algumas questões foram inevitáveis: o enunciado (início da palavra) não seria de uso escolar e, portanto, pouco familiar a alguns participantes? Não haveria necessidade de se criar outras situações de leitura, envolvendo diferentes materiais escritos (cartazes, certidão de nascimento, livros, jornais), para que compreendessem melhor as sílabas selecionadas?

É bem verdade que tais questionamentos não impediram o reconhecimento, segundo as educadoras, dos avanços dos participantes. Para ilustrar essa aprendizagem de escrita, além dos impasses que toda pessoa analfabeta sente diante de um texto escrito, lembro-me de propor às educadoras a leitura de um texto escrito em árabe. Como ele continha uma gravura, sugerindo a imagem de um grupo de turistas, apesar de desconhecem a língua, consideraram essa imagem, não só para atribuírem sentidos ao texto como também para definirem a posição adequada do papel para dar início à sua leitura.

Refletindo sobre essa experiência, não seria a leitura um processo de atribuição de sentidos e não apenas de decodificação de letras e sílabas? Afinal, não foi isso que as educadoras tentaram fazer, mesmo desconhecendo a língua árabe? Não seria uma postura semelhante à do analfabeto diante do texto? Ou seja, a de buscar sentidos?

Em outro momento formador das educadoras, a narrativa se fez presente, agora para conhecerem a história de Antônio sobre os modos que encontrou para aprender a ler e a escrever, como ele mesmo revela:

"Quando eu vim pra São Paulo não sabia lê e fui trabalhá na construção, como ajudante. Foi lá que eu senti que precisava aprendê um pouco porque ficá a vida toda fazendo massa e carregando areia não ia dá. Eu nem sabia que tinha escola pra adulto. Mas, num se ia lá não... Eu achava uma vergonha ficá exibindo que não sabia. Pensei, então, em aprendê sozinho. Toda noite pegava um pedaço de jornal que achava na obra ou mesmo na rua. Fiquei muito tempo só olhando as letras. Foi aí que eu vi que tinha letra que aparecia muito, toda hora aparecia e outras que eram difíceis de aparecer... Uma coisa que eu também vi é que tem letra que não fica no fim das palavras. As do fim eram: a, s, o, l, m e algumas outras. As letras que não podiam ficar eram: g, t, q, v, f. Vi também que só poucas letras, como o, e, a, ficavam sozinhas. Tinha palavras de duas letras, mas não eram muitas. Comprei um caderno e fui fazendo cópia das letras.

Um dia fiquei sabendo que o meu nome estava todo escrito na identidade. Minha namorada me mostrou onde estava o nome e eu fiquei escrevendo o meu nome até sabe ele todo de cor. Comecei a achar pedaço do meu nome em todo jornal que pegava. Um dia achei Antônio inteiro lá, no retrato de um homem que parecia muito importante. Já tinha visto ele na televisão.

Agora, eu aprendi mesmo, foi quando fiquei olhando pras placas. Na minha obra, tinha o nome da construtora SEABRA. BRASIL era o nome que estava no caderno que eu comprei. BRASIL e SEABRA ficavam muito parecidos quando estavam escritos. Do jeito que começa o BRASIL, acaba SEABRA. Fui aprendendo lê e escrevê uma porção de nomes: Antônio, Brasil, Seabra, Casa, São Paulo, Rua, Avenida, Santana, Ceará, Maria. Fui tentando um pouquinho aqui, olhando o que já sabia, fazendo uma perguntinha ali e de repente foi como um susto porque estava lendo tudo, tudo. Fiquei tão satisfeito que escrevi uma carta pra minha mãe que mora no Ceará" (Antônio Leal - relato extraído da publicação *Poetizando*, organizado por Vera Barreto, do Vereda Centro de Estudo-1994).

Analisando os comentários das educadoras, é possível perceber a riqueza que significou essa experiência leitora para elas, muito diferente da leitura de textos acadêmicos que explicam os processos de leitura e de escrita. Afinal, o relato de Antônio dava pistas de como se aprende a ler: estabelecendo relações e semelhanças entre letras, sílabas e palavras; fazendo cópia de palavras, textos escritos, desde que se saiba o que se está escrevendo, possibilitando a relação entre fala (oral) e grafema (escrita); manuseando materiais escritos diversos que circulam na prática social mais ampla (jornais, placas, revistas).

Finalmente, é preciso dizer que a narrativa docente também foi se dando na modalidade escrita da linguagem durante todo o processo formador. No início sob a forma de "Relatórios", passando por "Roteiros de apresentação da experiência" em evento pedagógico promovido pela Secretaria de Educação do município e em seguida na estrutura de "Relato", para fazer parte de uma publicação destinada a sistematizar toda a metodologia dos profissionais envolvidos no projeto.

Rede: uma idéia de como se dá o conhecimento

Se para muitos esta idéia - tessitura de conhecimentos em redes - pode ser considerada como mais um modismo, para outros ela representa, metaforicamente, a forma pela qual se cria conhecimentos, ou seja, nas relações que ocorrem entre as pessoas em múltiplos espaços e tempos da vida cotidiana. É bem verdade que durante muito tempo nos fizeram acreditar que este conhecimento não era válido, precisando, portanto, ser superado. O próprio surgimento da ciência (séc. XVII) contribuiu com esta idéia, já que ela se constrói em oposição ao senso comum, ao conhecimento vulgar, à experiência imediata (Boaventura, 2002)

Ao assumir a idéia de tessitura de conhecimentos em rede, entendo que ela traz implicações para os processos de formação continuada de educadoras, já que eles são considerados espaços de produção de conhecimentos. Como não se trata de transmitir um "conteúdo", é preciso *conectar os fios de saberes das educadoras com os meus para que possamos ampliar/produzir novos conhecimentos* no campo da prática social da leitura e da escrita.

Mas como se conectam esses fios para irmos tecendo, em rede, os conhecimentos? Sem ter a pretensão de dar respostas prontas e acabadas, lembro-me de que a escuta sensível das narrativas docentes funcionava como elemento de ligação (fios) para outras narrativas que podiam enriquecer os nossos diálogos. Para tanto, em todos os momentos preparatórios aos nossos encontros, procurava selecionar

vários materiais - textos escritos (livros de literatura; narrativas docentes, de alunos, de poetas; textos teóricos) e imagéticos (vídeo; fotografias; tirinhas da Mafalda) - que poderiam ser usados, ou não, nos nossos encontros formadores, dependendo dos assuntos surgidos.

Sem ter a pretensão de simplificar práticas tão complexas, confesso que em todos os meus diálogos com as educadoras uma questão sempre me acompanhou: como assumir o papel de interlocutora (informa, discorda, concorda, questiona, problematiza) sem deixar de rever posições até então consideradas como referências de possibilidades explicativas para os atos da leitura e da escrita?

Ampliando essa ideia de tessitura de conhecimento em rede, encontro em Maffesoli a ideia de "horizontalidade fraternal" para explicar as novas formas sociais de solidariedade, de generosidade, de associativismo, de cooperativismo, tal como parecia justificar a relação entre as pessoas do grupo: ligadas pelo afeto, pelo prazer de estarem juntas. Experiência coletiva que rompe com a ideia do individualismo, tão em voga para descrever as relações na contemporaneidade.

Emancipação e autonomia: compromisso com a educação libertária

Se os sentidos que atribuímos às nossas experiências são marcados pelas redes de conhecimentos e de relações pessoais que estabelecemos em múltiplos espaços e tempos da vida cotidiana, como nos lembra Alves (2002), nesse contexto (assentamento e seus sujeitos) não seria diferente.

Refiro-me às dimensões emancipadoras e não controladoras, das propostas educativas de pessoas jovens e adultas, como defendia o educador Paulo Freire, por meio da sua pedagogia da pergunta: a favor de quem? Contra quem? Perguntas que nos instigam a pensar no "outro", especialmente todo aquele que vivencia processos de desumanização pelas próprias condições de exploração do modo de produção capitalista. Por isso mesmo, Paulo Freire também dizia não acreditar em nenhum projeto educativo em defesa da "paz" se não desvelasse as razões da violência: a desigualdade social; a fome; a miséria.

Ainda nessa linha de práticas emancipatórias, o sociólogo português Boaventura também vai influenciando meu pensamento quando defende a superação da lógica da monocultura do saber científico, por meio da identificação de outros saberes, e que uma vez confrontados possibilitam um saber mais rico, mais democrático. A questão para ele não é a de desprezar o conhecimento científico e tecnológico, mas sim a de saber até que ponto esse conhecimento é útil e válido, já que outros saberes estão disponíveis e podem ser úteis para além dos limites de utilidade e de validade do conhecimento científico.

Registro essas ideias iniciais para justificar a necessária reflexão sobre a dimensão emancipadora que parece marcar a presente experiência educativa, tal como revela a fala de um dos participantes do projeto, durante uma das minhas conversas com o grupo:

"A gente quer aprender a escrever livro. O Ripper ensinou e a gente aprendeu a tirar fotografia".

Essa não é uma pista para compreender aquilo que Boaventura sugere em relação ao uso da tecnologia? Afinal, ela não é útil para o grupo registrar a sua história por meio da imagem? Se o olhar do fotógrafo não é neutro, o acervo ali produzido não revelava as leituras de mundo daquele grupo?

Se foi possível ao grupo se apropriar daquela tecnologia, por que não se apropriar de uma outra modalidade de linguagem, a escrita, também uma tecnologia? Não seria esse domínio da escrita uma dimensão emancipadora do processo de elaboração do livro dos saberes?

Acreditando nessa possibilidade, talvez de uma forma intuitiva, fomos vivenciando outros eventos de letramento, por meio de narrativas escritas, selecionadas pela capacidade de seus respectivos autores instigarem o pensamento reflexivo, a consciência crítica de seus prováveis leitores. Para ilustrar essa afirmativa, transcrevo a seguir o texto de Eduardo Galeano, lido e comentado em um dos nossos encontros.

Cinco mulheres

- O inimigo principal, qual é? A ditadura militar? A burguesia boliviana? O imperialismo? Não, companheiros. Eu quero dizer só isso: nosso inimigo principal é o medo por dentro.

Só isso Domitila na mina de estanho de Catavi e então veio para La Paz, a capital da Bolívia, com outras quatro mulheres e uma vintena de filhos. No Natal começaram a greve de fome. Ninguém acreditou nelas. Vários acharam que esta piada era boa:

- Quer dizer que cinco mulheres vão derrubar a ditadura?

O sacerdote Luis Espinal é o primeiro a se somar. Num minuto já são mil e quinhentos os que passam fome na Bolívia inteira, de propósito. As cinco mulheres, acostumadas à fome desde que nasceram, chamam a água de frango ou peru, de costeleta o sal, e o riso as alimenta. Multiplicam-se enquanto isso os grevistas de fome, três mil, dez mil, até que são incontáveis os bolivianos que deixam de comer e deixam de trabalhar e vinte e três dias depois do começo da greve de fome o povo se rebela e invade as ruas e já não há como parar isto.

Em 1978, as cinco mulheres derrubaram a ditadura militar.

(In: Galeano, Eduardo. Mulheres. Porto Alegre: L&PM, 2006)

Dando continuidade às narrativas emancipadoras, agora na forma de linguagem imagética, não posso deixar de registrar o trabalho do Ripper em projetar para o grupo algumas de suas fotografias produzidas no contexto das denúncias do trabalho escravo, durante a "Oficina de Fotografia", coordenada por ele. Imagens que narravam histórias para além delas e que por isso mesmo só o Ripper poderia contá-las, tal como fez no caso da fotografia desse casal.

Na impossibilidade de transcrever a história na íntegra, conto mais ou menos dessa forma:

"A mulher conseguiu formar seus filhos até que um dia se apaixonou por esse homem da fotografia. Isso a fez acompanhá-lo nesse trabalho "escravo". Há seis anos não recebem nenhum tipo de remuneração, sob a alegação de que "devem" ao patrão (alimentos, utensílios e instrumentos de trabalho, moradia). Vida indigna expressa na aparência rude dos personagens centrais da foto, mas não impedindo a permanência amorosa do olhar entre eles."

Ainda na linha da dimensão formadora das linguagens imagéticas, a ilustração também dá pistas sobre as práticas emancipadoras. Inicialmente é preciso dizer que, apesar de cada cultura permitir a realização de certas condutas e interditar outras, os padrões culturais hegemônicos não impedem o surgimento de novas referências culturais, tal como ocorreu na experiência da "Oficina de Ilustração", coordenada por Lobianco, quando ali surgem novas motivações, valores e sentidos de vida. Afinal, por que não pintar, desenhar?

O que essa experiência significou para aquelas pessoas me faz lembrar Norbert Elias quando justifica o seu desejo de conhecer a vida e o gênio criativo de Mozart para compreender as possibilidades de modificações no equilíbrio de poder entre pessoas, especialmente enquanto representantes de funções e posições sociais, e que, no caso de Mozart, o conflito trágico se dá entre a sua criatividade artística e uma sociedade que queria controlá-la. Em ambas as situações, só podemos compreender essas relações de poder (condutas autorizadas ou não e as de resistência) e de justiça, como sugere Elias, se tivermos diante dos olhos exemplos claros, visualizando o que essa mudança significou para as pessoas envolvidas: no meu caso, o grupo participante da Oficina, e no caso de Norbert Elias, a figura de Mozart.

No que se refere ao trabalho propriamente dito, não posso deixar de registrar a generosidade do Lobianco, revelada em todos os momentos do trabalho: despertando a curiosidade para a linguagem artística, "ensinando" técnicas de desenho e pintura, incentivando o uso dos materiais (rico e de boa qualidade), trabalhando a auto-estima do grupo.

Experiência que acabou modificando, gradativamente, os discursos de desqualificação - introjetados por cada um do grupo (incluindo-me aí) ao longo de suas vidas - por outros discursos, estes sim, feitos de possibilidades, como revelam essa falas ditas no início e no final da Oficina:

Início: *"Não sou capaz"; "Não sei desenhar"; "Não consigo"; "Está errado"; " É melhor você (Lobianco) fazer e depois nós pintamos por cima".*

Final: *"Sabe que eu até gostei de fazer essa pintura?" "É bom... A gente se distrai. Fico pensando como seria bom a minha mãe, que está com Alzheimer, fazer essa atividade"; "O vaso era o mesmo, mas cada um de nós fez de um jeito. Está bonito!"*

Uma outra situação que parece sinalizar a dimensão emancipatória dessa experiência educativa ocorreu na discussão do Plano Executivo das Microbacias[2], especificamente no depoimento do seu Jorge sobre o processo de criação da Cooperativa de Catadores de Lixo da Maré:

Cada um busca uma saída. Assim nos acostumaram a pensar.

Depoimento revelador não só das dificuldades encontradas e de suas superações, mas também da visão crítica do seu Jorge sobre os fatores que justificam a permanência das desigualdades sociais entre grupos e pessoas, tais como a circulação de certos "discursos" que, segundo ele, fragilizam iniciativas coletivas de trabalho, até porque é "preciso dividir as pessoas para torná-las mais frágeis e submissas", de acordo com as estruturas de poder assimétrico da nossa sociedade.

Não seria essa postura de rebeldia uma forma de sinalizar a perspectiva emancipatória dos processos de formação do grupo? Mesmo sem ter muita clareza sobre as implicações dessa dimensão formadora, penso que a fala de uma das

participantes ilustra a sua importância: *É muito bom sair do assentamento e conhecer outras pessoas* (idéias?).

Para finalizar, gostaria de retomar mais uma experiência de letramento vivenciada com o grupo: a escrita das histórias de vida, tendo como referência as "pistas" metodológicas até aqui apresentadas.

Narrativas que num primeiro momento foram inspiradas por outras histórias, tal como a da Josefa Pureza, contada em um livro intitulado *Josefa: história de uma camponesa*. Como o próprio título sugere, trata-se de uma história que tem muitos pontos em comum com o grupo, especialmente pelo engajamento das mulheres na luta pela terra. História de vida que traz as marcas coletivas da injustiça social sofrida por muitas mulheres e que no caso da Josefa se revela quando cedo ela precisou trabalhar em casa de família, logo após a morte da mãe, perdendo o direito de ser criança, incluindo o de estudar.

Num segundo momento, inspiradas em fotografias pessoais e familiares, selecionadas segundo critério de importância e significado, cada uma delas (participantes da pesquisa) narrava histórias que estavam para além das imagens, inicialmente de forma oral e em seguida na linguagem escrita.

Considerando a limitação de espaço do presente trabalho, selecionei essa produção escrita (histórias de vida) da educadora Mara, para ilustrar mais essa experiência de letramento.

História da minha vida

Meu nome é Mara Aparecida Gonçalves Mendonça, tenho 27 anos e nasci no município de Trajano de Moraes. Moro e sempre morei em Caixa D'água (assentamento Santo Inácio). Meus pais foram colonos aqui. Hoje não são mais, pois com a reforma agrária eles ganharam um lote, onde moram até hoje.

Cresci, me casei e tenho duas filhas. Sou uma mulher feliz e com muita esperança de criar minhas filhas em um ambiente de amor como fui criada.

Nesse momento estou tendo a oportunidade de acompanhar o registro desse livro e como educadora essa experiência está sendo muito gratificante. Ser pesquisadora e educadora não é uma tarefa fácil, mas, com muita dedicação e trabalho, tenho certeza que vamos conseguir nosso objetivo.

Referência bibliográfica

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

MAFFESOLI, Michel. *O cotidiano comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ALVES, Nilda. *Imagens das escolas*. In: ALVES, Nilda (org.). *Espaços e imagens nas escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Elias, Norbert. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1995.

[1] Saberes do cotidiano: práticas da casa e da lavoura dos antigos colonos da cafeicultura fluminense; projeto coordenado pela pesquisadora doutora Elizabeth Linhares e desenvolvido por meio de uma parceria do Instituto Trabalho e Cidadania com a Petrobrás, por meio do seu Programa Petrobrás Cultural.

[2] Envolvendo os municípios de Madalena e de Trajano de Moraes, sendo este representado por várias pessoas do assentamento de Caixa D'Água, incluindo algumas do nosso grupo (Valmir, Maria, Sebastiana, Zi, Jorgiana).