

DO CAMPO PARA A CIDADE: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE MIGRANTES NÃO- ALFABETIZADOS

*Maria Regina Clivati Capelo**

Resumo: Registra experiências de educação social vividas por trabalhadores rurais não-alfabetizados que migraram para cidades médias e grandes de São Paulo e Paraná. Os dados foram coletados em entrevistas semi-dirigidas com homens e mulheres sexagenários que nasceram e viveram até a juventude no meio rural e, posteriormente, se fixaram em espaços citadinos. De um montante de dez entrevistas foram selecionadas quatro: duas mulheres e dois homens que se identificaram como não-alfabetizados e viveram situações similares embora em localidades diferenciadas. Diante da complexidade da cidade e da exigência de leitura do impresso foram impelidos a desenvolver um alfabetismo social que precisa ser reconhecido e valorizado para que as práticas pedagógicas possam ser mais coerentes com as exigências sociais.

Palavras-chave: Educação social. Alfabetismos. Migração campo-cidade.

Abstract: This study registers the social education experiences of illiterate rural workers who migrated to medium and large size cities in São Paulo and Paraná. The data was obtained through semi-structured interviews with sexagenarian men and women, born and raised up to their youth in rural settings, that later on established themselves in urban areas. Of a total of ten interviewees, four were selected: two women and two men. The selected interviewees identified themselves as illiterate and had lived similar situations in different localities. When faced with the complexity of urban settings and the demand for reading press material, they were impelled to develop a form of social literacy that needs to be recognized and valued, leading to pedagogical practices more coherent with social demands.

Keywords: Social education. Literacy. Migration from rural-city.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que objetiva registrar experiências educativas vividas por trabalhadores analfabetos com origens rurais que migraram e se fixaram em cidades médias e grandes de São Paulo e Paraná. O interesse mais preciso da pesquisa ficou circunscrito

* Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação – ESAP/UNIVALE/PR.

à análise das estratégias que esses trabalhadores arquitetaram para superar o analfabetismo, considerando que a vida nessas cidades exige um pouco de leitura e de escrita.

Trata-se de uma abordagem sobre os modos alternativos de alfabetismos engendrados em meio às necessidades vividas na complexidade das cidades. Ao priorizar a análise de experiências educativas que independeram da escolarização não se pretende desqualificar a existência da escola com seu papel precípua de socializar o conhecimento sistematizado. Ao mesmo tempo em que se reafirma a escola como a instância privilegiada de alfabetização, procura-se mostrar que existem outros alfabetismos, os quais precisam ser reconhecidos e valorizados para que as práticas pedagógicas possam ser mais coerentes com outras racionalidades. Interessa, neste ensaio, o processo de transformação dos sujeitos rurais ao se fixarem nas cidades, isto é, importa saber o que passaram a observar para definir novas referências, quais interpretações e formas de pensamento desenvolveram premidos pelos requerimentos de um cotidiano em que o letramento é condição essencial.

As entrevistas foram realizadas com sexagenários, homens e mulheres,¹ que nasceram e viveram até a juventude no meio rural e, posteriormente, se fixaram em espaços citadinos. A quantidade de entrevistas foi delimitada pelo ponto de saturação, isto é, deu-se a amostra por satisfatória quando as informações passaram a ser repetidas. Para o presente ensaio de um montante de dez entrevistas foram selecionadas quatro.² São duas mulheres e dois homens que viveram situações similares, embora em localidades diferenciadas. Todos os entrevistados consideram-se analfabetos porque não frequentaram escolas formais ou nelas estiveram presentes apenas esporadicamente em escolas formais.

As práticas do presente foram narradas em meio às lembranças do passado recompondo-se parte das trajetórias de sua vida. O passado rural é lembrado mediante o filtro do presente vivido na cidade, por isto o campo emerge como diferente da cidade a partir de pares categoriais contraditórios entre si. O campo é lembrado como o lugar simples, pacato e homogêneo em oposição à cidade, que aparece como o lugar complexo, dinâmico e heterogêneo, onde outras aprendizagens e habilidades se fazem necessárias.

¹ Por se tratar de pessoas não-alfabetizadas, as entrevistas foram autorizadas oralmente, após leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por representante indicado pelos entrevistados. Priorizou-se a divisão sexual (homens e mulheres) em vez da divisão pela categoria "gênero", considerada mais ampla e complexa.

² As demais entrevistas não foram desprezadas, apenas não podem ser analisadas neste ensaio, já que os trabalhadores entrevistados frequentaram escolas e se consideram alfabetizados. Para efeito deste trabalho foram selecionados os entrevistados que se consideram analfabetos porque desenharam não mais que algumas palavras soltas.

SER E ESTAR NA ROÇA: AS MARCAS DO PASSADO

Elias (1994) sugere que a compreensão dos fatores socioambientais intervêm na formação da consciência e da identidade dos sujeitos. O processo civilizador supõe aprendizagens quase imperceptíveis incorporadas nos comportamentos e identidades de sucessivas gerações. Nesse sentido, é um longo processo educativo que compreende todas as práticas sociais. Esse conceito coaduna-se com a concepção durkheimiana de educação entendida como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social (...)”. (DURKHEIM, 1978, p. 42). Tanto Elias quanto Durkheim focalizam a educação como o processo de socialização do qual decorrem aprendizagens sociais que são incorporadas ao longo das histórias de vida. Contudo, vêm de Paulo Freire os ensinamentos que, enraizados na realidade brasileira, servem de suporte para a análise do problema em tela. Ele explica que “os homens se fazem (...) na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Esclarece mais:

A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. (FREIRE, 1980a, p.123).

Por meio das relações sociais os homens aprendem e suas aprendizagens se transformam em marcas sociais que aderem a seus corpos e suas memórias. O conceito antropológico de cultura expressa, conforme Freire (1980a, p. 136), “o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação”. Por meio desse entendimento fica claro que o interesse é visualizar a transformação dos sujeitos rurais. Os registros aqui constantes foram feitos com base em fragmentos das histórias de vida de homens e mulheres que, socializados no mundo rural, carregaram essas marcas para a cidade grande em que se fixaram posteriormente.

Desde pequenos, meninos e meninas da roça pegavam cedo no trabalho; bastava atingir seis ou sete anos para ser considerado apto ao trabalho. Uma enxada de tamanho pequeno era o presente de Natal ou de aniversário para muitos meninos. As memórias contam que as meninas ganhavam uma vassoura pequena ou outros instrumentos de limpeza, com os quais brincavam e, no “fazer de conta”, aprendiam os fazeres reais e necessários: carpir, limpar, trabalhar. Felizes com seus úteis brinquedos, as crianças da roça, tinham obrigações definidas. A escola, conquanto valorizada, não incluía todos, pois nem sempre atendia as necessidades de crianças trabalhadoras. O tempo da escola não se coadunava com o tempo das colheitas e do trabalho.

Ao trazer o passado para o presente, o narrador é instigado a reviver e recontar o pretérito conforme os ditames do presente. Por isso, o passado está no presente e um não elimina o outro; contrariamente, ambos estão contidos em uma mesma instância simbólica e se interpenetram. Contudo, nem mesmo esse filtro posto pelas determinações do presente obscurece a importância dos fatos pretéritos; mais do que isso, as experiências contadas e recontadas ganham outros significados, servem para repensar o presente e projetar o futuro. Na contemporaneidade, o exercício de lembrar aparenta ser, aos mais jovens, desnecessário, já que eles vivem um tempo no qual o presente, o passado e o futuro aparecem em perspectiva simultânea.

Com as raízes fincadas na terra, os entrevistados e as entrevistadas lembram da infância e da juventude transcorridas bem perto da natureza, quando “quase tudo era mato”. Um tempo de começar, ainda que arbitrariamente.³ De fato, na lógica capitalista, os sertões eram espaços primitivos e, como tais, desprezíveis. Ao avanço do capitalismo no sertão correspondeu a necessidade de produzir intensivamente. Os campos foram ocupados por homens, enxadas, crianças, serrotes, mulheres e jovens. Todos unidos num só desejo: fazer a terra produzir! Muitos foram os trabalhadores: mulheres, crianças, jovens, idosos de diversas etnias, cores, religiosidades, concepções políticas. Uma pluralidade e diversidade incontáveis de mãos manipularam os instrumentos brutos de lavra da terra. Entretanto, na história escrita existem mãos mais notáveis. Mãos cujos donos puderam trocar enxadas pela contabilidade capitalista, mãos que não perderam a agilidade e, exatamente por isso, escreveram a história, apagando outras tantas... de tantos protagonistas, cujos corpos e memórias estão plenos de lembranças e de histórias. O corpo é uma memória que lembra o passado: os trejeitos, os modos e as maneiras; o jeito de falar e de significar a vida; enfim, as raízes campestres aparecem mais fortes quando o pertencimento sobrevém ao presente. O tempo da roça é lembrado como um tempo de muito trabalho e, contraditoriamente, de muita pobreza e de dificuldades. Tempo e espaço onde tudo, diz um entrevistado, “era quase sempre igual, sempre a mesma coisa, pouco convivia com estranhos porque era retirado um vizinho do outro”.

Ser e estar no campo implica aprendizagens específicas determinadas por um cotidiano mediado pelo trabalho na terra. Cotidiano organizado por fazeres específicos desde o despertar pela manhã até a hora de apartar os animais para, finalmente, descansar da jornada diária. Estar na roça exige muitas habilidades: entender a linguagem da natureza, seus sons, formas, cheiros e cores; ler as horas pelo trajeto do sol, compreender os significados das diferentes direções dos ventos; interpretar as vozes e comportamentos

³ Na perspectiva histórica o ponto zero é fixado arbitrariamente, pois os avanços das forças produtivas para espaços sertanejos e frentes de ocupação pioneiras impõem a descaracterização de todas as formas de vida existentes anteriormente, tal como o modo de vida indígena.

dos animais que sempre dizem algo; saber quando é tempo de plantar e de colher; identificar as fases da lua que sugerem mudanças; compreender prenúncios de chuvas ou de estiagem; calcular quantas sacas serão colhidas em cada safra e isso supõe saber somar, multiplicar, dividir e diminuir os frutos do trabalho. Socializar-se no campo engendra saberes e fazeres muito próprios que marcam as trajetórias de vida das pessoas que nele viveram.

Não importa o território geográfico, se o Norte ou o Sul, o Leste ou o Oeste, o campo é sempre lembrado como o lugar de produzir a vida por meio da lavra da terra ou da lida com os animais. Procedentes do Espírito Santo, Paraná, São Paulo ou Minas Gerais, trabalhadores e trabalhadoras rurais recontam suas histórias evidenciando, depois de muito tempo de vida em grandes cidades, as marcas do campo.

HOMENS E MULHERES DO/NO CAMPO: MEMÓRIAS SOBRE O LUGAR DA ESCOLA

No passado, incumbiam-se às meninas todas as tarefas domésticas, acrescidas das obrigações de levar comida à roça, cuidar dos irmãos ou até mesmo lavar a terra. Entretanto eram impedidas de frequentar a escola. “Meninas casadoiras não precisavam estudar já que seriam donas de casa”, afirmavam os pais. Um impedimento convertido numa espécie de convenção social. Destinadas a serem, no futuro, domésticas, essas moças educadas para cumprir papéis essencialmente femininos, em conformidade com as exigências da época, não foram para a escola ou dela foram expulsas precocemente. Sendo assim, ser menina, moça/mulher e viver no campo era diferente de ser menino, rapaz/homem do campo. Os fragmentos das histórias de vida das mulheres ressaltam as funções sociais atribuídas a elas em conformidade com o sexo. As mulheres contam:

(...) o trabalho na roça lá em Minas Gerais eu não lembro muito porque era pequena, mas no Espírito Santo nós vivíamos da mandioca. Naquela época que nós fomos pra lá era puro mato, tinha muita terra do Estado ainda. A gente ia pros matos, pegava um pedaço de terra, um tanto que queria e depois cadastrava no Incra e ia medir, a terra era de quem desmatasse. Ganhava a posse. (...) Nós fomos criados com caça do mato e peixe. (...) A gente não tinha nada, não tinha dinheiro, nada. Naquela época se derrubava muita mata. (...). Limpava alqueires e mais alqueires de terra e plantava mandioca. Quando a mandioca madurava, daí um ano, um ano e meio, nós ia fazer a farinha. Aí vendia a farinha pra comprar de tudo que precisava. Com certeza era um trabalho muito pesado, tinha que arrancar a mandioca, raspar, ralar, até hoje eu tenho a marca: meu dedo entrou no moinho e comeu minha mão. Pegava de madrugada pra torrar cinco sacos de farinha. Na época eu tinha quinze, dezesseis anos (...).

Em Craveiro (Santa Catarina) trabalhava na roça desde os sete anos. Em primeiro lugar o pai arava e a gente (os filhos) tinha que descoivarar, arar e jogar montoeira, tocar fogo na roça, nos matos e limpar. Lá plantava de tudo: fumo, milho, mais fumo.

Os detalhes podem ser diferentes, mas o enredo é o mesmo e sintetiza parte importante das histórias de vida das entrevistadas. Privadas de irem à escola faziam todos os serviços, inclusive os mais brutos; tinham filhos, eram mães, esposas e trabalhadoras rurais. Pode-se afirmar que essas mulheres foram educadas numa perspectiva multifuncional, contrariamente à educação destinada aos homens, caracterizada, até certo ponto, pela monofuncionalidade. O trabalho doméstico determina que se aprenda a cozinhar, costurar, lavar, passar, limpar, cuidar, bordar, entre outras funções exclusivamente femininas, que no meio rural são acrescidas de tarefas entendidas como masculinas, as quais, no entanto, podem também ser executadas por crianças e mulheres: ordenhar, colher, cuidar da horta, alimentar os animais. Sendo assim, a educação social da menina incluía atividades de toda ordem enquanto aos meninos ensinava-se que deviam recusar-se à execução de atividades femininas. Nas memórias femininas a escola assume o lugar de um espaço “interdito”, isto é, a escola poderia até existir, mas não para elas:

Nunca fui pra escola porque os pais tinham na cabeça que menina não precisava aprender a ler, então os meninos iam muito longe também, era uma base de seis quilômetros no meio da mata pra ir à escola e as meninas-mulheres os pais não deixavam ir. (...) vai casar mesmo pra que aprender a ler? Na cabeça deles passava que as mulheres iam ser sustentadas pelos homens.

[...] o pai obrigava a gente a só trabalhar na roça e pra estudar não deixava, porque ele dizia que mulher não precisava muito de estudo nem nada, só tinha que trabalhar, ajudar eles. Em primeiro lugar a gente nasceu só mulher, eram três mulheres que dominaram o serviço, levaram toda vida no serviço trabalhando na roça e lutando, e daí não tinha tempo pra estudar.

Essas histórias de vida não existem isoladas, compõem parte de uma cadeia de transmissão cultural, de culturas familiares orientadas por modelos de comportamento definidos em que os papéis sociais são determinados segundo o sexo, compondo uma forma de memória coletiva que remonta a um passado mais distante. Estudando o trabalho das mulheres durante o colonato, Moraes Silva (2002, p. 557) explica que elas exerciam um papel importante, posto que o sucesso do sistema dependia da capacidade delas no sentido:

(...) de aproveitarem ao máximo as vantagens desse regime de trabalho, que lhes permitia conjugar o trabalho da casa com o da roça e do cafezal. Mas, apesar de desempenharem tarefas dentro de casa, na roça de subsistência e no cafezal, as mulheres não existiam enquanto trabalhadoras individualizadas, porque seus trabalhos eram englobados no trabalho familiar controlado diretamente pelo pai-marido.

Conjugavam o trabalho doméstico com as atividades na roça e na horta; o cuidado com os animais e ainda as tarefas produtivas tais como: torrar e moer o café, fazer sabão, fazer pão, costurar etc. Após 1960, com a individualização do trabalho, ainda assim não se tornaram iguais, visto que a desigualdade reflete tanto a situação de classe, quanto as condições culturais, isto é, são imagens de subalternidade que se fazem presentes na linguagem, no imaginário, nas relações e nas representações sociais (MORAES SILVA, 2002, p. 563). Na roça, as mulheres não precisavam dar solução aos problemas que demandavam cálculos; estes ficavam a cargo dos homens. Por isso eram poucas as oportunidades que exigiam conhecimentos de escrita e de leitura por parte das mulheres. Lembram: “na roça a memória da gente ficava parada, só ia pra roça e voltava. O que a mãe mandava a gente fazia, era sempre trabalho pesado”. Uma das entrevistadas ressalta:

Quando recebia carta de namorado tinha que mandar alguém ler, (...) comecei a me incomodar muito. Isso foi difícil porque os outros sabiam primeiro do meu segredo. Deus me livre, era terrível, você precisava ter uma pessoa de confiança e o medo que ele falasse alguma coisa. Naquela época era muito rígido. (...) eu sofri demais por não saber ler.

Ainda que os meninos do campo tivessem algum privilégio quanto à oportunidade de frequentarem a escola, tanto no meio rural quanto no urbano prevalecia a regra da exclusão. Anísio Teixeira (1978, p. 389), analisando a realidade do ensino primário no final de 1950, afirma que, além de não serem atendidas todas as crianças, encontravam-se retidos na primeira série, do ensino primário, “mais de dois milhões e seiscentos mil alunos, quando nele deveriam estar apenas um milhão e seiscentos”. Isso significa que, além da retenção na primeira série do primário, o ensino em geral era seletivo e elitista, uma vez que as oportunidades ficavam mais reduzidas quanto mais elevados eram os graus de ensino. Sendo assim, em muitas situações, a escolarização resumia-se a uns poucos meses de frequência à escola, às vezes nem isso. Somadas todas as dificuldades: do isolamento dos sítios, da distância da escola, da falta de meios adequados para a locomoção e do uso da força de trabalho infantil nas atividades rurais, tornava-se inviável manter uma frequência regular nas escolas. Os entrevistados lembram:

Eu trabalhava das seis horas da manhã até as seis da tarde, nunca tive oportunidade de ir para a escola. Ia, sim, mas só uns dois dias por semana e acabei saindo. A escola era longe (...). Trabalhei na roça e aprendi de qualquer jeito à medida que fazia. Aprendi a medir o que eu fazia, media a lavoura pra dividir os eitos pros empreiteiros e pesar a produção, porco, tudo que tinha lá.

Na época que nasci era mato, sertão, não estudei porque não tinha escola, ninguém estudou na minha idade. Comecei a trabalhar com uma base de oito anos. Até oito anos fazia coisinha pouca, ajudava a mãe, depois já ia pra roça

trabalhar, roçava mato e quando garrei doze ou treze anos já peguei no machado pra cortar as varinhas mais finas. Ai, quando garrei uma idade de dezessete anos, eu cortava qualquer madeira, fazia o cargueiro. Na roça eu cubava de cabeça. (...)

O trabalho no campo exigia que os homens desenvolvessem certas habilidades, especialmente de cálculo. As aprendizagens davam-se no dia a dia, por meio da oralidade e da observação, pela prática e repetição. A escola possível era a escola do trabalho. Desse modo os homens aprendiam a lidar com cálculos, às vezes complicados, tais como a cubagem, que supõe o cálculo da capacidade de um recipiente ou de um espaço. Não se tratava de escolarização e, sim, de educação tecida no bojo das relações sociais e do apelo de superação das necessidades. Os entrevistados não conseguem explicar a origem e o modo como conseguiram aprender a realizar determinados cálculos. Dizem que esses saberes lhes foram “revelados”, explicação escatológica que compensa a ausência da escolarização. Além disso, lembram que são educados e respeitadores; foram filhos, pais e hoje são avós exemplares. Essas coisas nem sempre a escola ensina.

Homens e mulheres do campo, sabedores e fazedores das coisas do campo, partiram para as cidades em busca de melhores condições de vida, iniciando outra etapa de aprendizagens e de fazeres diferentes daqueles que compunham seus costumes. Roça e cidade grande implicam modos de vida muito diferentes:

Na roça o jeito de viver era um e na cidade mudou. Aqui eu vim viver com estranhos, o ritmo do pessoal é diferente de lá. Lá é tudo vestido de gaúcho, pessoa grosseira da colônia, assim sem cerimônia nenhuma e o modo de tratar lá é melhor, porque vive mais sossegado. Aqui é difícil chegar nos estranhos, só que agora não é mais.

HOMENS E MULHERES DO CAMPO NAS CIDADES: CONSTRUINDO OUTROS ALFABETISMOS

Sair do mundo rural, deixar de pertencer às redes de sociabilidade campesinas e migrar para as cidades grandes supõem uma nova etapa na vida dessas mulheres e homens que, analfabetos, precisaram transformar-se em aprendizes das coisas da cidade. Depois de tanta lida na terra, o campo não lhes oferecia boas alternativas: as escolas eram distantes, o trabalho pesado, as condições de vida precárias. Os migrantes explicam:

Depois que fomos pro interior do Paraná formamos café e me casei. Fiquei no campo até que a minha filha fez sete anos, daí ela precisava estudar e viemos para a cidade grande. Saímos do meio rural porque deu uma geada muito forte e queimou tudo. Por isto vendemos o que tínhamos em Grandes Rios e fomos para cidade.

A primeira vez que fui para Curitiba eu tinha dezessete anos. Uma prima me convidou e ela já trabalhava na casa de uma família. (...) A pobreza no sítio era muito grande, a gente não tinha meios de se sustentar com que se plantava. O pai não sabia usar o dinheiro porque ele era alcoólatra. Quando eu cheguei na cidade não tinha nem o que usar, mas aqui as patroas me ajudaram com roupas e calçados.

O pai teve muitos filhos e por isto na divisão sobrou bem pouco para cada um. Mas eu fui levando a vida, eu tive quatorze filhos, desses sete estão vivos. Minha mulher era doente e todo mês precisava ir ao médico. Com o tempo, de tanto gastar com idas e vindas, ela acabou ficando na casa de uma filha que morava na cidade e depois também fui. Agora todos estão aqui.

Eu criava porco, em três anos o preço abaixou muito, por isto decidi sair do sítio e fui pra cidade. Fui com emprego certo, pra trabalhar de pedreiro numa construtora, registrado.

Há um determinado momento em que os membros das famílias camponesas se multiplicam e sobreviver da mesma atividade fica impossível. As exigências aumentam, mas a quantidade de terra continua a mesma. Isso explica, em parte, porque alguns membros das famílias rurais precisam migrar para a cidade. A necessidade de trabalho e de melhorar a vida, que no campo tende a ser muito precária, impulsiona as migrações rurais.

Não obstante ser impossível fazer generalizações, até 1970, quando a sociedade brasileira passou a ser mais urbana do que rural, era possível distinguir aqueles que, advindos do campo, estavam apenas iniciando a vida na cidade. Os moradores do campo aproveitavam as épocas das colheitas para fazer compras na cidade e para ela vinham carregados de desejos. Desejos de consumir as coisas da cidade, diferentes das coisas do campo. No empório compravam mantimentos, ferramentas e tecidos, entre outros produtos, todos embalados em sacos brancos. Melhorar as condições de vida, ampliar as oportunidades de escolarização dos filhos, trabalhar em serviços menos brutos e pesados eram as esperanças que esses homens e mulheres alimentavam.

Estabelecer outros enraizamentos na cidade supunha esquecer referências à medida que se constituíam outras formas de pertencer e de esquecer o tempo e o vento, o sol e a lua, de esquecer a terra e os animais. Aprender as coisas da cidade e apropriar-se delas demandavam tempo e experimentação, novas redes de sociabilidade, novas formas de organizar a vida na complexidade das cidades. Letreiros múltiplos pululando nas ruas das grandes cidades, territórios subdivididos em bairros e vilas, ônibus, repartições públicas, tudo com seus devidos nomes e indicações impressas. Nesse sentido, Galvão (2002, p.118) ressalta que na cidade a pessoa se depara com o impresso em todos os lugares. Isso contribui para o desenvolvimento de “processos gradativos de aquisição de uma maior familiaridade com a cultu-

ra escrita”. Afirmam as mulheres entrevistadas que a necessidade de sair de casa para trabalhar obrigou-as a decorar algumas letras e alguns números que, aos poucos, foram incorporados ao cotidiano. As mulheres às quais se destinavam os serviços da própria casa não foram forçadas a aprender com rapidez. Muitas delas, alfabetizadas depois de terem criado seus filhos, após os setenta anos de idade, surpreendem-se decodificando letras. Uma dessas mulheres, chorando, dizia: “ir para a cidade depois de ter permanecido no campo por tantos anos, sempre no sítio, era muito triste porque em todos os lugares tinha letras e eu não sabia nada”. Seus olhos, embotados pela idade, iluminaram-se quando conseguiu decodificar umas poucas palavras.

Homens e mulheres analfabetos do campo experimentam a complexidade das cidades, passando pela difícil aprendizagem de “nomear o mundo” tal como ensina Freire (1980b, p.75). As descobertas sucedem-se e se incorporam como aquisições que vão se somando umas às outras. O confronto com a cidade supõe o contato direto com as desigualdades e diversidades que caracterizam os bairros operários, as favelas, a periferia; os bairros onde residem as pessoas abastadas, os condomínios fechados, o centro. Esses contatos forjam comportamentos por assimilação, de modo que a cidade, em toda sua complexidade, se constitui em um território de aprendizagens múltiplas. Norbert Elias (1994, p. 211) demonstrou em sua teoria do processo civilizador que, diante da necessidade do trabalho, ocorre uma diminuição dos contrastes entre diferentes classes sociais, ainda que se aprofundem as desigualdades salariais. As mulheres migrantes rurais, transformadas em empregadas domésticas, viviam com famílias abastadas e tinham contato direto com seus hábitos e atitudes. Por isso, se pode dizer que a socialização na cidade implica mudanças de comportamentos e de hábitos. São muitas as novidades. As primeiras descobertas envolvem o entorno, algumas pessoas, os trajetos, os equipamentos urbanos. Depois, no trabalho, descobrem-se sujeitos explorados e sujeitos de direitos.

Eu fui fazer meus documentos aos vinte e dois anos de idade, quando já estava na cidade grande e estava casada. Tive um aborto e precisei internar num hospital. Não tinha documentos então, depois que sai do hospital fiz os documentos.

Chegar à cidade grande foi um choque. Eu fiquei muito nervosa porque nunca saía da casa da mãe e do pai, e não sabendo ler e nem nada a gente virou escrava das patroas – de segunda a segunda era só trabalhar. Horário que eu tinha pra sair, só nos domingos com minha prima que me levava às quatro da tarde, às seis tinha que estar no emprego. As patroas nunca me pagaram todos os direitos.

Orientar-se na cidade grande exigia um grande esforço visual para fixar cores, formas e prédios que passaram a ser referências para o deslocamento entre a casa e o local de trabalho. As primeiras aventuras no centro das cidades grandes provocaram medo e equívocos.

No primeiro dia que eu fui ao centro pedi para uma sobrinha ir junto. Eu fui notando, observando as ruas. Ai eu marquei bem direitinho e ia sempre naquelas ruas quando precisava ir ao banco pra não me perder. Quando tinha que pegar outro ônibus, nossa, quantas vezes eu peguei ônibus errado! Então eu comecei a trabalhar e sempre notava um prédio bem alto. Se eu chegasse ali já sabia onde estava e onde devia pegar o ônibus.

Eu fiquei com um pouco de medo porque não tenho estudo, pensava na dificuldade de achar emprego. Minha profissão é carpintaria e isso aprendi desde rapaz. Aqui não tinha serralha e a casa que eu aprendi é de madeira. Estranhei muito o lugar e tive vontade de voltar, o clima era afobado. Demorei a me acostumar, mas até voltaria pro sitio.

Na cidade grande foi muito difícil porque eu não sabia nada, não tinha leitura, não sabia nome de rua, porque era estranho aqui, não tinha amigo, não tinha conhecimento pra fazer credito. Até hoje tenho vontade de voltar, mas a minha família não quer.

Eu fiquei muito nervosa porque nunca saia da casa da mãe e do pai. Não sabendo ler e nem nada a gente virou escrava das patroas. Fui explorada porque não tinha informação nenhuma, não sabia de nada. Na roça não tinha lei trabalhista nenhuma. Aos poucos eu fui me acostumando com o ritmo da cidade e aprendendo.

Experimentar a cidade, carregada de letreiros, na condição de analfabeto supõe a superação do medo inicial de não saber como se localizar e de se perder num mundo desconhecido e complexo. Com base na fixação visual e na oralidade, todos os entrevistados e entrevistadas conseguiram se locomover na cidade grande. Usar o transporte coletivo exigiu o desenvolvimento de processos de decodificação muito próprios, desde a memorização do número da linha, das letras iniciais, até o estabelecimento de relações de amizade e o conhecimento dos cobradores e motoristas dos ônibus. Sendo assim, a repetição cotidiana do trajeto completava a aprendizagem da locomoção. Cada vez que era preciso tomar um ônibus diferente, esse movimento de aprendizagem se reproduzia.

Eu aprendi a ler os letreiros dos ônibus que sempre pego, sei a diferença que está escrita em Tarumã e Alto Tarumã. As letras graúdas eu acabei aprendendo aqui na cidade. Só aprendi aquelas coisas que fazem parte da minha vida, o nome do ônibus, de uma repartição pública, de uma praça. Eu não sei ler nada, mas quem tem boca vai a Roma perguntando, perguntando. Se eu tenho que pegar outro ônibus e se ele está parado, eu consigo soletrar. Se não está parado eu pergunto para alguém porque demoro demais para soletrar.

(...) quantas vezes peguei o ônibus errado, às vezes estava chovendo e não conseguia ver direito. Só sabia o letreiro do ônibus que eu usava.

Eu passei muita dificuldade, mas meu marido arrumou um serviço de porteiro e aos poucos foi se adaptando, aprendeu os números e ia se virando, conseguia entregar as cartas, conhecia todos os moradores.

Os entrevistados relatam que a cidade força aprendizagens, pouco a pouco o cotidiano citadino vai se impregnando nos corpos e mentes dessas pessoas. Todos os saberes e fazeres constituídos nas cidades dependeram, obviamente, das necessidades de cada personagem e dos pré-requisitos que traziam quanto à oralidade e à percepção visual aguçada. Sendo assim, a maior parte das aprendizagens ocorreu por meio da memorização pura; de tanto repetir, a aprendizagem aconteceu. Por isso falam em identificação de letras “graúdas, quando os ônibus estão parados”. Trata-se de um alfabetismo muito especial desenvolvido no esforço de sobreviver na cidade letrada.

Enquanto os entrevistados afirmam que aprenderam a efetuar cálculos de cabeça e não tiveram muitas dificuldades nas cidades porque já sabiam somar, diminuir e multiplicar, as entrevistadas têm consciência de terem sido exploradas exatamente porque não sabiam calcular. No entanto, homens e mulheres necessitaram da ajuda dos filhos, de parentes ou de vizinhos para executar certas atividades, especialmente quando se tratava de lidar com computadores de bancos ou de fazer solicitações em repartições públicas. Quanto aos cálculos, os homens dizem que fazem “cálculos de cabeça, pois na roça já sabiam ver o peso e a quantidade de tudo o que se produzia”. Um entrevistado que é construtor, posto que não escreva uma palavra, explica:

Quando eu construo uma casa eu meço no metro e daí faço o orçamento na mente, eu tenho um computador na cabeça. Sei dizer quantos metros quadrados vai precisar de piso numa casa de madeira. (...) quando eu tinha nove anos, meus pais pagaram um homem para dar aulas particulares. Eu entrei, mas não fiquei nem vinte dias, o homem foi embora. Não aprendi quase nada, só o ABC de frente pra trás e trás pra frente. (...) aquela aula não deu nada, mas eu tive uma visão! Eu passei a entender por adivinhação, sem forçar, sem eu me empenhar, passou uma mostra na minha cabeça e nunca lutei com a matemática, porque lá na roça eu cubava de cabeça. Mas lá na máquina do banco eu peço ajuda.

Perguntado sobre o que é cubar, ele explica que “divide e junta quebrado com quebrado e metro com metro”. Não satisfeito, explica que é a mesma coisa que “multiplicar, cubar é multiplicar, por exemplo, quatro metros por três é igual a doze” e completa: “quem me ensinou foi Deus”. Para verificar se as contas feitas de cabeça estão corretas explica que soma e depois volta diminuindo. Desenvolveu um método de calcular que lhe permite fazer contas por arredondamento, um mecanismo no qual os analfabetos são bastante ágeis. A dimensão divina ou mística, para explicar as suas habilidades matemáticas, retrata, de um lado, um descrédito quanto a suas próprias potencialidades e, de outro lado, a crença e a religiosidade como

componente inseparável dos mundos culturais vivenciados pelos migrantes. Esse entrevistado teve um “insight” de aprendizagem, isto é, diante de um problema que lhe parecia sem solução, repentinamente passou a enxergar solução. Trata-se de um modo de aprender que é objeto de estudo da Psicologia, segundo o qual se aprende da experiência e no modo como se percebe o fenômeno que se precisa interpretar. Segundo o qual aprendemos a partir da experiência naturalizar a falta do registro escrito. Isso não havia sido um privilégio.

Todos afirmam que aprender as coisas exigidas na cidade foi difícil, mas somente os homens reiteram o desejo de retornar ao campo, enquanto as mulheres não querem nem pensar em retorno, pois que a cidade grande deu tudo o que elas possuem: filhos estudados,⁴ casa para morar, assistência médica e os confortos que o campo não lhes deu em tempos passados. Comparando sua vida com a de parentes que ainda vivem no campo, essas mulheres entendem que a cidade lhes garantiu a libertação, ainda que o aprendizado dos direitos tenha sido um percurso demorado e tortuoso.

Meu serviço sempre foi de zeladora, depois eu pedia pra uma pessoa ou outra e aprendi a escrever meu nome e decifrava uma letra ou outra. Depois eu parei de trabalhar e continuei pagando o INSS mais dez anos pra me aposentar.

Eu vim pra cá com dezenove anos junto com uma prima que já trabalhava nas casas e as patroas gostavam muito da gente que era da lavoura, porque era trabalhadeira. Eu ficava direto com os patrões e enquanto eles assistiam TV a gente estava servindo eles. Então sempre ouvia alguma coisa.

Naquele tempo pra empregar não exigiam leitura e escrita, eu vim pra cidade com serviço certo de pedreiro numa construtora. Mas foi difícil porque eu não sabia nada, não tinha leitura, não sabia nome de rua.

Eu arrumei serviço, comecei a trabalhar e já foi equilibrando. O trabalho não era melhor que roça, porque eu varria ruas e às vezes o prefeito não colocava máquinas e eu ia pra baixo do valetão. E eu não era registrado, trabalhei três anos no projeto.

“Depois que eu vim pra cá comecei a sofrer porque não sabia nem ler e nem escrever”, assim a entrevistada refere-se ao desconhecimento dos direitos e as inseguranças geradas no novo mundo que constituíram os pilares básicos da exploração. Mesmo trabalhando para a Prefeitura, num projeto de limpeza urbana, um dos entrevistados considerou que havia sido um privilégio sair do campo e logo em seguida encontrar esse emprego sem qualquer garantia trabalhista. Ora, sabe-se que não se trata de privilégio e sim de uma outra forma de exploração, pois a vida “foi equilibrando” sempre no plano do mínimo para sobreviver.

⁴ Uma das entrevistadas tem uma filha mestre em Medicina Veterinária, a outra é auxiliar de enfermagem e o filho formou-se em Química Ambiental; contudo ela e o marido ainda são analfabetos.

No período de 1970, além de trabalharem como domésticas, elas dormiam na casa dos patrões facilitando muito a vida deles. Ademais, as migrantes do campo tendiam a ser mais cordiais e menos exigentes. Mais do que isso, desconhecendo as leis, reproduziram o mesmo contrato verbal que faziam com as famílias dedicadas à lavoura, sem qualquer garantia de cumprimento. Hoje essas mulheres têm consciência de que eram “verdadeiras escravas de suas patroas”. Apesar de se dedicarem diuturnamente ao trabalho doméstico e ao cuidado dos filhos dos patrões, jamais receberam seus direitos integralmente. O lado bom é que na roça não havia certos cuidados com a limpeza. Na cidade foi preciso aprender: “as patroas cobravam muito da gente sobre limpeza, sobre todas as coisas, às vezes fazia voltar a fazer o mesmo serviço duas ou três vezes, até que a gente entendia como devia ser feito”. A capacidade de retenção das informações entre os analfabetos torna-se mais fortalecida para compensar a falta do registro escrito.⁵

Sobre os mecanismos arranjados por elas para resolver problemas de leitura e de escrita nos locais de trabalho, na condição de domésticas ou babás ou, ainda, quando precisavam atender uma ligação, dar um recado e administrar uma medicação para as crianças, elas afirmam que “guardavam tudo na memória” e nunca esqueceram sequer dos detalhes.

Até hoje lembro dos recados sem anotar, quando era pra encontrar um endereço eu levava um papel anotado e chegava pra pessoa e perguntava onde ficava aquele endereço, é assim que viro Curitiba inteira, só perguntando para as pessoas. Aqui na cidade a gente tem que correr atrás, eu não sei ler, mas consigo identificar algumas letras e tenho muita inteligência, por isto ninguém me passa para trás.

Eu tirei meus documentos sozinha perguntando e andando. Aqui a gente sempre ouve um rádio, ouve as pessoas falando e aí eu fui procurando e tinha interesse em aprender e ser registrada pra um dia me aposentar. Eu sempre pensei na minha velhice. Quando parei de trabalhar, eu fazia pão pra pagar o INSS. Então eu ajudei a formar uns grupos de pão e dei orientação pro pessoal da ONG. (...) também trabalhei vinte anos com um grupo de terceira idade, na ação social da igreja.

Os depoimentos demonstram que essas mulheres não sabiam ler e escrever, contudo desenvolveram uma forte noção sobre a importância dos documentos. Sempre que necessário assinar algum papel, elas pedem a alguém de confiança ler em voz alta para que tomem conhecimento do conteúdo. Trata-se de uma medida preventiva com a qual pretendem garan-

⁵ Em relação aos filhos que sabem ler e escrever essas mulheres dizem que são melhores de memória do que seus filhos, pois conseguem arquivar informações de curto e de longo prazo, lembrando os compromissos que seus filhos anotam para não esquecer.

tir a integridade de seu futuro. As possibilidades de emprego para o analfabeto incluem sempre trabalhos mais pesados e jornadas árduas e ininterruptas de trabalho. Para as mulheres, as jornadas de trabalho são múltiplas, porquanto, além do trabalho para os patrões, é preciso cuidar dos filhos, da casa e participar em todos os tipos de trabalho que signifiquem melhorias para a família. Quanto a isso uma entrevistada ressalta:

Eu aprendi a construir casas com meu marido. Aos poucos fomos construindo e hoje temos 4 casas, eu e ele sozinhos e com minha ajuda como empregada doméstica. Eu domino os cálculos, vou ao mercado e falo que vou gastar sessenta reais. Vou colocando no carrinho já vendo o preço e sempre eu completo, se é de 3,5 e o outro é menos eu completo, sempre fazendo a conta redonda e pra construir a casa é a mesma coisa. (...) não enjeito serviço, faço de pedreiro, planto horta, ando de bicicleta por todo lado e se for preciso pego no pesado e não me envergonho de ter a mão calejada. Mas sempre digo por meus filhos, se não quiser ter a mão calejada estuda, pra ter serviço leviano.

Pode-se afirmar e até mesmo ousar generalizar a regra segundo a qual a memorização não somente é necessária no processo de aprendizagem, como é um requisito necessário para construção de raciocínios. Mais do que isso, as experiências passadas, mesmo na dimensão da informalidade, que demandaram o uso do raciocínio e foram bem sucedidas, compõem as bases para a construção de novos raciocínios. Conforme Paulo Freire (2000, p.70),

(...) o analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual é a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho.

É importante ressaltar que aprendizagens tecidas na dinâmica do cotidiano não retiram a necessidade da escola formal. O problema é o que a escola desconhece do universo sociocultural dos alunos que pretende ensinar. O conhecimento das aprendizagens concretizadas no cotidiano deve ser o ponto inicial de uma política, por exemplo, de escolarização de jovens e adultos que se pretende séria e eficiente. Longe de fazer apologias dos saberes culturais, quer-se compreender a dinâmica dos raciocínios usados pelos sujeitos para que sirvam de parâmetros para outras aprendizagens. Nesse sentido, efetuar cálculos matemáticos sem pretender resultados exatos é uma prática social que pode mostrar à escola o caminho mais seguro para ensinar e aprender significativamente diferentes segmentos de escolares.

Parece que os analfabetos, ao menos no caso dos entrevistados desta pesquisa, desenvolvem uma pré-visão por meio da qual vão concebendo valores aproximados do cálculo. Não incidem em erros porque elaboram o

pensamento matemático por meio de outros procedimentos mentais que a escola não consegue explorar, visto que está formatada para ensinar sempre do mesmo jeito para pessoas culturalmente diferentes e economicamente desiguais, cujas experiências mundanas são diametralmente opostas às experiências de classes média e abastada.

Esta pesquisa torna evidente, tal como Paulo Freire já afirmou que é mais fácil aprender por meio de fatos, objetos e relações da vivência cotidiana. Os entrevistados tiveram um choque cultural quando migraram para a cidade, mas foram obrigados a aprender porque tudo o que era novo fazia parte da nova vida e eles precisavam driblar as dificuldades para sobreviver.

Foi preciso aprender as letras dos ônibus com base nas características do meio de transporte, das referências espaciais, do tempo e das relações sociais vivenciadas. Levy (1993, p.93) explica: “os indivíduos de culturas escritas têm a tendência a pensar por *categorias* enquanto que as pessoas de culturas orais captam primeiro as *situações*”. Desse modo “praticam uma outra forma de pensar, perfeitamente ajustada a suas condições de vida e de aprendizagem (não escolar)”. Constata-se, portanto, que o aprendizado é tanto mais fácil quanto mais próximo estiver da convivência da pessoa. Entretanto, isso não basta, é necessário que o conhecimento formal seja socializado. Acredita-se que desfrutar desses saberes é pré-condição para a construção de uma sociedade de direitos, superando-se a sociedade na qual se tem apenas o direito a ter direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os entrevistados/homens, a situação na cidade grande é relativa. Eles admitem ter melhorado de padrão, mas consideram que a vida no mundo rural tem melhor qualidade e por isto lembram com saudade do passado, afirmando que voltariam a viver no sítio. Contrariamente, as mulheres não pretendem retornar ao campo, pois, quando se comparam com parentes que permaneceram no campo, vêem que a cidade lhes proporcionou melhores condições de vida. No passado, aos meninos a escola era permitida, para as meninas, porém, foi um espaço interdito, já que o futuro delas estava traçado – seriam fatalmente donas de casa. Isso de fato ocorreu, mas quando migraram para as cidades grandes, essas mulheres cuidaram de suas casas e também das casas de seus patrões; desempenharam atividades de caráter masculino e aprenderam a administrar a economia doméstica sem qualquer deslize. Ao perceber que a falta de informações gerou a exploração no trabalho, elas, mais do que os homens, buscaram garantir seus direitos sociais.

Os alfabetismos que os migrantes desenvolvem, quando precisam dominar as coisas das cidades, são estratégias cognitivas engendradas por meio dos requisitos prévios da memorização e da retenção de imagens, capacidades que se ampliam como compensação pela falta do registro escrito.

Mesmo considerando-se analfabeto, um dos entrevistados, dono de um pequeno brechó, mostrou que se comunica por escrito com seus clientes. Num papel ele escreveu em letras de forma: “ropa a 1” (roupa a um real). Essas pessoas se manifestam por meio de uns poucos escritos que retratam as formas orais que usam com sabedoria na cotidianidade. Nesse caso, a palavra “roupa” se transforma em “ropa”. Algumas letras são trocadas ou espelhadas, mas os cálculos tendem a ser precisos, ainda que sejam “só de cabeça”.

Todos afirmaram que nunca tiveram problemas nas cidades, mas transparecem contradições em seus depoimentos quando, em alguns momentos, deixam escapar que sentiram vergonha e medo de serem enganados ou desinformados. O silêncio a respeito dos medos e da vergonha sentidos no começo de suas vidas na cidade indica que os migrantes desenvolvem novas aprendizagens sobre os pilares das necessidades. Hoje têm consciência de que foram explorados e que os saberes escolares lhes fizeram falta; por isso seus filhos passaram pela escola, alguns mais tempo, outros menos tempo. Isso mostra que a escola é muito valorizada e se constitui no único espaço em que as classes pobres podem entrar sem terem de pagar duas vezes pelo mesmo serviço.⁶

O trabalho no campo exigia que os homens desenvolvessem certas habilidades, especialmente de cálculo. As aprendizagens davam-se no dia a dia, por meio da oralidade e da observação, pela prática e repetição. A escola possível era a escola do trabalho. Desse modo, os homens aprendiam a lidar com cálculos, às vezes complicados, tais como a cubagem, que supõe o cálculo da capacidade de um recipiente ou de um espaço. As mulheres, ao desempenharem suas funções domésticas, transformavam-se em verdadeiras químicas da produção de sabão, de doces e comidas. Isso não significa que não sabiam fazer contas, pois administram a economia doméstica e sabem quanto devem gastar em cada compra para que o salário seja compatível com os gastos mensais.

Nas cidades grandes, a observação e a oralidade continuaram abrindo os caminhos das aprendizagens. Diante da complexidade da cidade e da exigência de leitura do impresso, analfabetos do campo se apropriam das cidades impelidos pelo desejo de alcançar um trabalho mais limpo e leve. Desenvolvem outros alfabetismos, cujas origens e características eles mesmos desconhecem. Não obstante, esses saberes e fazeres ficam aparentes quando se constata que eles são capazes de fazer cálculos “de cabeça”, na “imaginação”, por “dedução” ou “adivinhação”, como dizem.

Quanto à escola, as lições de Paulo Freire são providenciais e reforçam as conclusões deste ensaio. Freire (1990, p. 111) ensina que, embora

⁶ Quando há falta de vagas em escolas públicas, o contribuinte recorre à escola particular e acaba pagando outra vez pelo mesmo serviço, antecipadamente pago na forma de impostos. Mais do que isso, o baixo nível educacional das mesmas dificulta o sucesso escolar no vestibular e na profissão.

existam diferenças entre educadores e alunos, os educadores têm muito “a aprender com os camponeses”, por isto é preciso renovar a fé na “relação dialógica”, ou melhor:

(...) no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o aluno traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras (FREIRE, 2000, p. 82).

Essas lições de Paulo Freire são muito pertinentes, porque ainda que os migrantes tenham se fixado nas cidades grandes, a socialização no campo marcou indelevelmente sua identidade e suas capacidades. Quando o passado é evocado, as memórias emergem para o presente como se fossem parte de um mundo distante. No entanto, observando o sujeito lembrador, seu jeito, suas mãos, seu corpo e suas falas, nota-se que, apesar do tempo transcorrido, ele ainda carrega marcas do cotidiano vivido na roça. Ele saiu do campo, mas o campo nele permaneceu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 34-48.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980^a.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980b.

_____. *A Educação na cidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação de outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950). *Educação e Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORAES SILVA, Maria Aparecida. De colona a bóia-fria. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coord.). *História das Mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 554-577.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. p. 388-413.