

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, MIGRAÇÕES**

ROSALI RAUTA SILLER

Orientadora: Dra. Débora Mazza

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Si35i Siller, Rosali Rauta, 1957-  
Infância, Educação Infantil, Migrações / Rosali Rauta Siller.  
Campinas, SP: [s.n], 2011.

Orientador: Débora Mazza.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Infância. 2. Migração. 3. Educação Infantil.  
4. Interculturalidade. 5. Bilinguismo. I. Mazza, Débora. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

11-175/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Childhood, Children Education, Migrations

**Palavras-chave em inglês:**

Migration

Childhood

Early Childhood education

Intercultural

Bilingualism

**Área de concentração:** Ciências Sociais na Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca Examinadora:**

Débora Mazza (Orientador)

Alice Beatriz da Silva Gordo

Ana Lúcia Goulart de Faria

Rogério Drago

Zeila de Brito Fabri Demartini

**Data da defesa:** 29-09-2011

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** rauta13@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, MIGRAÇÕES

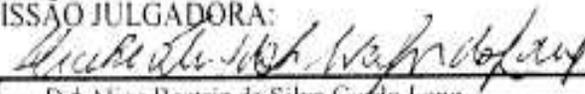
Autor: Rosali Rauta Siller  
Orientador: Dr<sup>a</sup> Débora Mazza

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Rosali Rauta Siller e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/4/2011

Assinatura Orientadora:.....

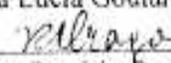
COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_

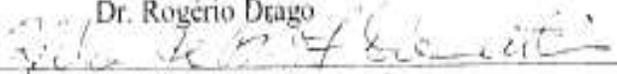
Dr<sup>a</sup> Alice Beatriz da Silva Gordo Lang

  
\_\_\_\_\_

Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

  
\_\_\_\_\_

Dr. Rogério Drago

  
\_\_\_\_\_

Dr<sup>a</sup> Zeila de Brito Fabri Demartini



## AGRADECIMENTOS

*O valor das coisas não está no tempo em que duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*  
(Fernando Pessoa).

Durante estes três anos e meio, vivendo uma situação “diaspórica”, empurrada pelas estradas em busca do sonho de prosseguir meus estudos, vivi momentos inesquecíveis e conheci pessoas incomparáveis que deixaram marcas profundas em minha vida profissional e também pessoal. Chegou o momento de agradecer

À Professora Dra Débora Mazza, minha orientadora, que durante o trajeto tornou-se uma amiga muito querida e especial. Com ela tive ainda mais a certeza de que é possível ser competente sem perder nunca a ternura, a humildade, simplicidade, companheirismo, as amizades. Foi muito bom tê-la como orientadora. Agradeço pela maneira com que orientou esta tese.

À Professora Dra Ana Lúcia Goulart de Faria, que com a garra, luta e entusiasmo com que se dedica às crianças pequenas, despertou em mim a vontade de continuar acreditando e lutando pelos seus direitos em creches e pré-escolas, como espaços de resistências a todas as formas colonialistas e de exclusão social que tem sido a marca de nossa sociedade brasileira. Também a ela agradeço as oportunidades de participar do grupo de pesquisa-GEPEDISC e poder viver relações mais horizontais com as colegas deste grupo, o que proporcionou mudanças efetivas em minha vida profissional e pessoal.

À Professora Dra Zeila Demartini, por suas contribuições significativas no momento da qualificação e pela participação na banca examinadora

À Profa. Dra. Alice Beatriz da Silva Gordo Lang, pelas contribuições na metodologia desta pesquisa e por aceitar fazer parte de ~~minha~~ banca de defesa desta tese.

Ao Prof. Dr. Rogério Drago, amigo de todas as horas, agradeço pela insistência e estímulos constantes desde o período em que concluímos o mestrado juntos, para que eu pudesse seguir em frente e alçar outros voos em minha vida acadêmica.

Às professoras, Dra. Neuza Maria Mendes de Gusmão, Dra. Ediógenes Aragão Santos, Dra.

Olga Von Sinsom, Profa. Dra. Patrícia Piozzi, professoras das disciplinas que frequentei, e que cada uma, a seu tempo, contribuiu com esta tese.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP, em particular à companheira e amiga Joseane Búfalo, primeira leitora deste trabalho, e as demais colegas do Grupo de Pesquisa, GEPEDISC, Adriana Silva; Cândida M<sup>a</sup> S.D. Alves; Daniela Finco; Djanira Santos; Edna Rosseto; Fabiana O. Canavieira; Marta R. Paulo da Silva Peterson Rigato da Silva; Viviane Drumond pelas interlocuções, pelas trocas, desde o momento em que ingressei neste Programa.

À amiga de todas as horas, Nima I Spigolon, pelo olhar atento a toda esta produção e, principalmente, pela acolhida carinhosa e desinteressada durante as minhas idas a Campinas, e aos demais Colegas do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas- GPPE, Elaine Regina; Viviane Monteiro; Marcelo Ribeiro, ao qual também estou filiada pelas contribuições.

À minha mãe (in) memória, irmãs e irmãos, Dineide, Paulo, Luizinho, Tutuca, Danda, Renato, Babá, Leninha, Marcos e Mariza, pois me ensinaram que sempre vale à pena quando se sabe aonde se quer chegar. Indistintamente, eu agradeço pelo orgulho que sentem por mim e espero não decepcioná-los. Vocês são pessoas especiais em minha vida.

A Adriana Sperandio, nossa Subsecretária Estadual de Educação, que não mediu esforços para que eu pudesse cursar o doutorado em Campinas. Agradeço por todo o seu empenho e peço desculpas pelos constrangimentos que teve de passar em nome de uma escola pública em que nós acreditamos e pela qual lutamos. São as contradições que enfrentamos cotidianamente e que não cabe explicitar neste momento.

Às companheiras do Fórum Estadual de Educação Infantil, do Espírito Santo, pela militância. Com vocês eu sei que será possível dar forma concreta às nossas lutas.

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá- ES, em especial ao Sr. Hilário Röepke, Prefeito Municipal, que me concedeu afastamento com vencimentos do meu cargo de Pedagoga, sem o qual dificilmente teria realizado esta pesquisa.

Ao Senhor Moacir Lellis, Diretor da Faculdade São Geraldo-Cariacica/ES, não só pela confiança em meu trabalho como também pela mão amiga nos momentos tão difíceis enfrentados nestes meus deslocamentos constantes de Santa Maria de Jetibá a Campinas.

Meus agradecimentos especiais não só às crianças, sujeitos desta pesquisa, como também a todas aquelas que têm despertado em mim o desejo de continuar lutando pelos seus direitos a creches e pré-escolas. À Diretora Viviane Boldt, às Professoras e todos os funcionários (as) dos CMEIs Vila de Jetibá e Ageniza Meirelles Dobruns, em especial, Vaudirene e Dizelda, por abrirem as suas salas para que eu pudesse fazer as investigações. Às famílias das crianças desses CMEIS que me acolheram em suas residências e contribuíram para a pesquisa, trazendo suas práticas cotidianas, meus agradecimentos.

Ao Pesquisados, Dr. Ismael Tressmann, pelas traduções na língua pomerana.

Às amigadas construídas nessa nada fácil vida de uma migrante na cidade de Campinas e a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para tornar esta tese possível.

*No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho...”  
(Carlos Drumond de Andrade)*

*Chegamos aonde queríamos chegar... Conseguimos obstruir as  
diversas pedras que insistiam em aparecer em nossos caminhos.*

*Dedico esta tese,*

*Ao meu pai “in memória” que sempre demonstrou o desejo de que  
um (a) dos seus onze filhos (as) prosseguisse os estudos, a exemplo de sua  
família, principalmente dos seus irmãos mais novos que, além de terem  
conseguido terminar o ensino superior, mestrado e até doutorado,  
formaram também seus filhos e filhas. Esse seu sonho passou a ser  
também o meu sonho que tem acompanhado toda a minha trajetória de  
vida. As marcas de sua influência em minha formação acadêmica, foram  
se fazendo muito presentes. Foi ele que, contra todas as amarras da vida  
em que se deparava em vários momentos, arranjava forças para fazer  
com que eu teimasse, seguisse e persistisse.*

*Ao Zinho, companheiro de todas as horas, e a Marcus Vinícius e  
Ana Gabriela, pessoas tão queridas que, embora tendo vivenciado  
momentos difíceis frente as minhas ausências, às dificuldades em que se  
apresentavam, sempre estiveram presentes, torcendo para que eu  
chegasse até este momento de conclusão do doutorado.*

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças que vivem em contextos de migração, em geral, e de imigração pomerana, em particular produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos e culturais, por meio das relações que estabelecem com seus pares e com profissionais da educação em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Santa Maria de Jetibá-ES/Brasil. É apresentado o contexto da pesquisa, analisando numa perspectiva histórica, os fluxos migratórios, rumo ao município. Dentre as metodologias usadas para coletar, analisar e interpretar as vozes dos sujeitos da pesquisa-crianças pequenas e suas famílias em contextos migratórios- destacam-se a etnografia e a história oral. Os dados coletados resultaram de observações diretas por meio de registros em diários de campo, relatos das crianças, depoimentos de profissionais e de membros das famílias, filmagem, fotografias, histórias. A perspectiva analítica adotada tomou como referência os clássicos da Sociologia que, nas décadas de 1930 e 1940, já afirmavam que as crianças produzem suas culturas infantis, assim como as contribuições contemporâneas da Sociologia da infância. Para compreender, ainda, como as crianças migrantes vão construindo suas identidades culturais em contextos diaspóricos, são trazidas as categorias de cultura popular, diáspora, identidade cultural, culturas híbridas, “estabelecidos” e “outsiders” e circularidade cultural. (HALL, 2003; GINZBURG, 2006; 2009; ELIAS, 2000). Os relatos orais e a observação permitiram: levantar as práticas sociais que marcaram a identidade cultural das crianças pomeranas. Posteriormente acompanhar as práticas das crianças pomeranas recém-chegadas, com vergonha de se vincularem a essa origem e das crianças de outros grupos por se sentirem ‘fora do lugar’ e, elucidar os processos de aproximação e distanciamento a determinados padrões culturais considerados hegemônicos, que as atividades cotidianas praticadas pelas creches e pré-escolas ratificam. A pesquisa apontou que os Centros Municipais de Educação Infantil apresentam-se como Instituições “enraizadas”, “fixas”, “territorializadas”, que tem como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, um povo e um território. As práticas dessas Instituições de educação infantil são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngue que se esforça por apagar a diferença em nome da assimilação das culturas das crianças pomeranas e das crianças recém-chegadas a um padrão de cultura nacional, definido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais. A pesquisa revelou que as práticas familiares e grupais são marcadas por configurações pluriculturais, multilíngues e pelo trabalho familiar referenciado fortemente pelo universo rural-agrícola. Os dados e análises que compõem esta pesquisa trazem a grande relevância que tem a pedagogia adotada, a qual pode contribuir para uma formação de meninos e meninas desde pequenos, num processo de valorização de diferentes culturas num mesmo contexto como um aspecto de altíssimo valor humano; apontam também como a escola pode ser um lugar do esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo apenas as da classe dominante. Por isso esta pesquisa traz em seus escritos, desafios para a construção de uma Pedagogia da infância, Intercultural e Multilíngue que reclama a luta contra a discriminação e a promoção de uma educação emancipatória.

**Palavras-chave:** Migração, Infâncias, Educação Infantil, Interculturalidade.

SILLER, Rosali Rauta. **Childhood, Early Childhood Education, Migration.** Tese (Doctorate in Education)- University of Campinas, Campinas, 2011.

## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate how children living in contexts of migration in general and immigration Pomeranian, in particular, produce, reproduce and spread their social practices and / or other ethnic and cultural relations through they establish with their peers and professional education in two Municipal Early Childhood Education Centers in the municipality of Santa Maria de Jetibá. It presented the research context, by considering historical migration flows towards the city. Among the methods used to collect, analyze and interpret the voices of research subjects - young children and their families in out-migration contexts to ethnography and oral history. The data collected resulted from direct observations through records in field diaries, reports of children, testimonies of professionals and family members, film, photographs, stories. The analytical perspective adopted took as a reference to the classics of sociology in the 1930 and 1940, has claimed that the children produced their children's cultures, as well as contributions from contemporary sociology of childhood. To understand, though, as migrant children are building their cultural identities in diasporic contexts, are brought into the categories of popular culture, diaspora, cultural identity, hybrid cultures, "established" and "outsiders" and cultural circularity. (Hall, 2003; Ginzburg, 2006, 2009, Elias, 2000). The oral accounts and observation allowed: to raise the social practices that marked the cultural identities of children Pomeranians. Thereafter follow the practices of children newly arrived Pomeranians, ashamed to be bound to this origin and children of other groups because they feel 'out of place' and - clarify the process of rapprochement and distance to certain cultural standards considered to be hegemonic, that everyday activities practiced by nurseries and preschools ratify. The survey showed that the Municipal Center for Early Education institutions present themselves as "rooted", "fixed", "spatial distribution", which defaults to a national identity referenced to a language, a people and a territory. The practices of early childhood institutions are marked by monolingual and monocultural approach that strives to erase the difference in the name of assimilation of the cultures of children Pomeranians and children newly arrived to a standard of national culture, defined by the Portuguese language, religion Catholic, labor and urban-industrial values. The survey revealed that the family practices and group settings are marked by multicultural, bilingual family and work heavily referenced the universe rural agricultural. The data and analysis that make this research brings the great importance of pedagogy is adopted, which may contribute to the formation of boys and girls in a process of appreciation of different cultures within the same context as an aspect of the highest human value, and also point school can be a place of cultural practices emptying group, only the prevailing ruling class. Therefore this research brings in his writings, challenges for the construction of a Childhood Pedagogy, Intercultural and Multilingual that claims the struggle against discrimination and promoting of an emancipatory education.

Keywords: Migration, Childhood, Early Childhood Education, Intercultural.

SILLER, Rosali Rauta. Kindheit, wandren, Kineredukation Dokortesis in Edukation – Staatsuniversiteit fon Campinas, Campinas, 2011.

## RESUM

Deis tesis hât as objektiv, im ganse, wou dai kiner wat im kontext fom wandren leewe, forsche, un apart, im kontext fom pomerische inwandren; wou dai kiner eer social praxis producijre, wijrerproducijre un wou sai dai social praxis fon eer etnische un kultural grups forbraire, doir dai relation wat sai mit dai koleges un schaulleirers gründe, in twai Kinerschaule, in municip fon Santa Maria de Jetibá. Dår is dai kontext fon dai forschung bijbröcht, dai historisch perspektiv analysijrt, dai wanersbeweegunge na de municip. Uuner dai metodologis wat hijr benutst wart taum dai stime fon dai subjekte fon dai forschung-klainekiner un eer familche im kontext fon dai wandren analysijren un interpretijren, wart hijr dai etnografi un dai oral geschicht uutweese. Dai forschijdene informations wat hijr angeewt ware, sin uut direkte observatione kreege doir dågbuiker, berichte fon dai kiner, schaulleirers un mitgljrer fon dai familche, films, bijler, geschichte. Dai analysis wat hijr benutst wart, kümt uut dai klassische fon dai Sociologi wat in dem 1930<sup>e</sup> un 1940<sup>e</sup> jårseend al weese häwe, dat dai kiner eer kultur producijre daue, sowoul dai sriwte fon dai Sociologi fon dai Kindheit. Taum nog forstån wou dai wanerskiner eer kulturele identiteite schafe, dår sin dai kategoris fon folkkultur, imigration, kultural identiteit, formische kulture, *outsiders* un kulture wat sich foräändert daue, foibröcht (HALL, 2003; GINZBURG, 2006; 2009; ELIAS, 2000). Dai oral berichte un dai observatione häwe dai möglig måkt: dai social praxis fon dai pomerische kiner wat eer kultural identiteite identifijrt häwe. Nåheer, nå dai social praxis fon dai pomerische kiner wat in dai lätste jåre ankoome sin, gæ, wat sich fon eer wörtels schääme daue un dai kiner fon andrer grups wat sich ni in eer aigen stel befijne daue. Dai processe fon raner- un weggåen uutdüüre, in wek kultural norms wat hegemonisch in acht noome sin, wat dai aldågsarbeid fon dai kinerschaule bestæ. Dai forschung wijst, dat dai Municipal-Centrums fon Kineredukation (Kinerschaule) sich as fastinstitutione wat sich wörtels slæ häwe un wat as norm ain national identiteit häwe up ain ainsig språk, air folk un air territorium. De schaulleirers fon deise kineredukation-institutione eere arbeit is mit dai ainspråkig un ainkultural teori karakterisijrt, wat sich anstrengt taum dai uunerscheid uutlöschten im nåme fon dai assimilation fon de pomerische kiner eer kultur un fon dai kiner wat in dai lätste tijd ankoome sin, an ain ainsig national kultur, wat fon dai portugijsisch språk, fon dai katolisch religion, fon dem arbeit un industrial-stäärer gewoonheite definjrt is. Dai forschung wijst, up anerd dail, dat dai familche- un gemeindepraxis sin mit meirkultural un twaispråkig strukture un doir de familhearbeid, wat stark referens in dai landwirtschaft hât. Dai forschijdene informations un analysis wat deis forschung t’houpset, bringe dai grout relevans fon dai pedagogi wat hijr benutst wart, wat taum dat uutleiren fon jonges un määkes fon klain up mitarbeire koine, in ainem process wou weird geewt wart an forschijdene kulture in dem selwige kontext as air aspekt wou dai lüür grout weird häwe; sai wijse uk wou dai schaul ain stel wou dai kultural praxis fon dai grups ümer meir ane kant schoowe wart, un in dere stel bliwt dai kultur fon dai ruunerdrükend klass. Dårweegen bringt deis tesis diskussione in eere sriwte taum ain Pedagogi fon dai Kindheit, interkultural un twaispråkig wat dai kamf geigen dai diskrimination fourdert, un dai promotion fon ain fraimåkend edukation.

Sloitelwöir: Wandren, Kindheite, Kineredukation, Interkulturaliteit un Twaispråkigkeit

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01.** Mapa da Alemanha na primeira fase da emigração para o Brasil
- Figura 02.** Da Pomerânia ao Brasil: a chegada dos imigrantes pomeranos
- Figura 03.** Crianças e adultos nas embarcações no Porto de Hamburg- Alemanha
- Figura 04.** Saída do Porto de Hamburg- Alemanha
- Figura 05.** Saída dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburg- Alemanha
- Figura 06.** Saída dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburg- Alemanha
- Figura 07.** Hospedaria Pedra D'Água
- Figura 08.** Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina
- Figura 09.** Vovô e Vovó de Janeta Tressmann Jacob
- Figura 10.** Pai e mãe de Janeta Tressmann Jacob
- Figura 11.** Janeta Tressmann Jacob
- Figura 12.** Mapa-Mundi com localização dos lugares de destino dos imigrantes pomeranos
- Figura 13.** Mulheres Pomeranas
- Figura 14.** Descendentes de imigrantes pomeranos, Festa Pomerana, 2009
- Figura 15.** Crianças Pomeranas- CMEI São Sebastião, 2009
- Figura 16.** Primeiro Grupo de Trombonistas de Santa Maria de Jetibá-ES
- Figura 17.** Mãe e filho envolvidos na encenação do casamento pomerano
- Figura 18.** Mapa do Estado do Espírito Santo-Brasil
- Figura 19.** Mapa do Município de Santa Maria de Jetibá- ES
- Figura 20.** Pedra de Garrafão- Santa Maria de Jetibá-ES
- Figura 21.** Placa na divisa do Município de Santa Maria de Jetibá-ES
- Figura 22.** Usina Hidrelétrica do Rio Bonito- Santa Maria de Jetibá-ES
- Figura 23.** Vista da Usina Rio Bonito- Santa Maria de Jetibá-ES
- Figura 24.** Casa típica pomerana- Santa Maria de Jetibá-ES
- Figura 25.** Mapa das Rodovias de acesso ao município de Santa Maria de Jetibá-ES
- Figura 26.** Centro da Cidade de Santa Maria de Jetibá- ES
- Figura 27.** Tela Navio de Emigrantes (1939- 1941)
- Figura 28.** CMEI “Ageniza Meirelles Dobrunz”

- Figura 29.** Propriedade em Alto São Sebastião
- Figura 30.** Planta baixa do CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”
- Figura 31.** Sala de Atividades- CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”
- Figura 32.** Crianças pomeranas no CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”
- Figura 33.** Crianças pomeranas brincam de trabalhar na propriedade em Alto São Sebastião
- Figura 34.** Parte da propriedade destinada ao menino
- Figura 35.** Brot: comida típica dos pomeranos
- Figura 36.** Venda de artesanato na rua do Centro da cidade de Santa Maria
- Figura 37.** Meninas brincando no parquinho do CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”
- Figura 38.** Meninos brincando no parquinho do CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”
- Figura 39.** Igreja de Confissão Luterana- Alto São Sebastião
- Figura 40.** O convidador ou o “Hochzeitsbitter” ou o “Kösterbirrer”
- Figura 41.** Casamento típico pomerano
- Figura 42.** Mutirão para abertura de estrada
- Figura 43.** Casa típica pomerana
- Figura 44.** Casa típica pomerana
- Figura 45.** Primeira casa do casal pomerano
- Figura 46.** Atual casa do casal pomerano
- Figura 47.** Passeio em Alto São Sebastião, 2009
- Figura 48.** Casa típica pomerana- Alto São Sebastião,2009
- Figura 49.** CMEI “Vila de Jetibá”, 2010
- Figura 50.** Planta baixa do CMEI “Vila de Jetibá”,2010
- Figura 51.** Projeto “Cortina Mágica”, CMEI Vila de Jetibá,2010
- Figura 52.** Comunidade de Vila de Jetibá
- Figura 53.** Comunidade da Vila de Jetibá
- Figura 54.** Passeio na Vila de Jetibá,2009
- Figura 55.** Casa típica pomerana- Vila de Jetibá,2009
- Figura 56.** Casa típica pomerana- Vila de Jetibá,2009

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 01.** Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil Republicano
- Quadro 02.** Nº de crianças atendidas em creches e pré-escolas- Santa Maria de Jetibá-ES
- Quadro 03.** Entrada de imigrantes para o Brasil como técnicos ou operários qualificados no período de 1946 a 1951
- Quadro 04.** Entrada de imigrantes para o Brasil no período de 1872-1972 de acordo com as principais nacionalidades
- Quadro 05.** Distribuição dos imigrantes nas províncias e estados nos censos de 1872-1980
- Quadro 06.** Total de crianças provenientes das diversas partes da Alemanha
- Quadro 07.** Total de entradas dos imigrantes estrangeiros pelo Porto de Santos por grupos etários, reunidos no período de 1909-1936
- Quadro 08.** Imagens das crianças na fase pré-sociológica, conforme alguns autores
- Quadro 09.** Participantes da pesquisa: origem étnico cultural, profissão, religião
- Quadro 10.** Agrupamento das crianças
- Quadro 11.** Distribuição das crianças ao CMEI Vila de Jetibá
- Quadro 12.** Participantes da pesquisa: origem étnico cultural, profissão, religião

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b> No encontro com as crianças migrantes reencontro minha própria história.....	01
<b>CAPÍTULO I. O CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES: A PESQUISA</b> .....	11
1.1. Os fluxos migratórios no Brasil e no Espírito Santo: muitos grupos, muitos lugares e épocas distintas.....	11
1.2. Santa Maria de Jetibá: o município que nasceu das mãos dos imigrantes pomeranos.....	31
1.3. O vaivém de pessoas de um lugar para outro: as migrações internas .....	56
1.4. Crianças migrantes: novos sujeitos nas pesquisas em educação.....	59
<b>CAPITULO II OUVINDO AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS MIGRANTES: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	69
2.1. Etnografia e História Oral como metodologias qualitativas de pesquisa para ouvir as crianças e suas famílias migrantes.....	70
<b>CAPITULO III INFÂNCIAS, CULTURAS INFANTIS, IDENTIDADES CULTURAIS: O ENTRECRUZAMENTO DAS DISCIPLINAS</b> .....	82
3.1. A interface das disciplinas.....	82
3.2. Para além da assimilação: as relações.....	92
<b>CAPITULO IV NA “DIÁSPORA”, A CULTURA POMERANA RESISTE</b> .....	105
4.1. A língua demarca a identidade cultural das crianças pomeranas.....	111
4.2. O trabalho na infância pomerana: um dos valores étnicos mais importantes na cultura pomerana.....	117
4.3. Crianças e infâncias pomeranas: entre a religiosidade oficial e a religiosidade popular.....	131
4.4. O princípio da endogamia: prática que se mantém entre os imigrantes pomeranos....	137
4.5. A arquitetura da imigração pomerana: documento vivo da história desses imigrantes.....	146
<b>CAPITULO V. NAS DIVERSIDADES ÉTNICAS, CULTURAIS E LINGUÍSTICAS: AS CRIANÇAS CONTROEM SUAS CULTURAS INFANTIS</b> .....	154
5.1. Entre os “estabelecidos” e os “outsiders”: novas relações.....	160
5.2. As crianças em trânsito: a (des) territorialização de suas infâncias.....	169
5.3. A (in) visibilidade das crianças: o processo de apagamento de suas culturas.....	181

<b>VI. POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E MULTILINGUE: PARA NÃO CONCLUIR.....</b>	<b>198</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>227</b>
1. Autorização das famílias para realização de depoimentos em suas residências.....	228
2. Carta de autorização para uso de depoimentos e imagens.....	229
3. Histórias: “As idas e vindas de Luana”; “A chegada de famílias em comunidade pomerana”.....	230
4.Ficha dos depoentes.....	232
<b>ANEXOS.....</b>	<b>233</b>
1.História “Brava gente pomerana”.....	234
2.CD Room: encenação da História “Brava gente pomerana” no CMEI Vila de Jetibá....	244
3.CD Room: encenação da História “Brava gente pomerana” no CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”.....	245

# **INTRODUÇÃO**

## **NO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS MIGRANTES REENCONTRO MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA**

A pesquisa que resultou nesta tese de doutorado, teve como objetivo investigar como as crianças que vivem em contextos de migração, em geral, e de imigração pomerana, em particular, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos e culturais por meio das relações que estabelecem com seus pares e com os profissionais da educação em dois Centros Municipais de Educação Infantil localizados no município de Santa Maria de Jetibá, região centro-serrana do Estado do Espírito Santo-Brasil.

Por que trazer a temática das migrações para o campo da educação infantil? Essa temática emergiu como objeto de pesquisa a partir dos desafios teórico-práticos assumidos como Pedagoga da Educação Infantil, há mais de vinte anos na rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá- ES. Uma das particularidades observadas no município foi a presença de crianças descendentes de imigrantes pomeranos que chegam nas creches e pré-escolas, monolíngües, com uso de sua língua materna, a pomerana e trazendo todo um modo de vida associado aos primeiros imigrantes que se deslocaram para cá, em fins do século XIX e, também, a presença de crianças que junto com suas famílias viviam e conviviam com os fluxos migratórios internos.

E, neste cenário, várias questões que foram emergindo criaram em mim a necessidade de manter diálogos com pessoas que discutissem a Educação Infantil. Isso me levou a procurar o Mestrado em Educação, a frequentar a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), e me engajar no Movimento Interfórum da Educação Infantil (MIEIB), com participação no colegiado do Fórum Estadual de Educação Infantil do Estado do Espírito Santo (FOPEIS) e, posteriormente, ingressar no curso de doutorado em educação. A pesquisa de Mestrado desenvolvida por mim no ano de 1999,

intitulada “A Construção da Subjetividade no cotidiano da Educação Infantil”, colaborou para evidenciar aspectos nas práticas pedagógicas que pretendiam integrar os “outros”, ou seja, os diferentes numa sociedade dita como “homogênea”. Também, em 2005, com a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, fui atuar como pedagoga em um Centro de Educação Infantil, da rede pública municipal de educação em Santa Maria de Jetibá, que acolhia crianças descendentes de imigrantes pomeranos e crianças que viviam com suas famílias as migrações internas.

E foi ouvindo as crianças enquanto pequenas migrantes que acabei reencontrando com a minha própria história, marcada pela “diáspora”, empurrada pelas estradas em busca de um lugar para viver e continuar prosseguindo meus estudos, aprendendo lentamente, desde minha infância nessa caminhada, a me ver como “uma estrangeira” (HALL,2003), em meu próprio lugar. Hall (2003), aponta a pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades, os legados do Império em toda parte que causam a diáspora, o espalhamento, a dispersão das pessoas. No meu caso, foram as oportunidades de emprego, de trabalho, enfim, as questões econômicas que provocaram a diáspora de nossa família, que acompanhou toda a minha trajetória acadêmica, até chegar em Santa Maria de Jetibá, no ano de 1989.

Neste cenário “diaspórico”, surgem algumas questões iniciais sobre as quais me debrucei no curso de doutorado em Educação: como pensar na gama de crianças descendentes de imigrantes pomeranos e aquelas que vivem e convivem com as migrações internas no coletivo da educação infantil? Que saberes, valores, práticas sociais são mantidas por essas crianças descendentes de imigrantes pomeranos e que fazem parte de sua identidade cultural? Como pensar em práticas pedagógicas que incluam essas crianças migrantes? Como trazer as práticas culturais dessas crianças para a educação infantil? De que forma essas crianças descendentes são percebidas pelas professoras? Como é a infância dessas crianças?

Nesta pesquisa, estou considerando Educação Infantil como “lugar de encontro entre diversas experiências e práticas relacionais e educacionais” (BONOMI, 1998, p.162),

constituída por crianças com idade de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos e 11 meses e adultos que pertencem a determinados contextos sócio-culturais, grupos étnicos, geracionais, etários, de gênero, de classe, escolhas sexuais... Estou considerando ainda, como espaço de direito das crianças menores de 6 anos, reconhecido pela Constituição Federal de 1988, reafirmado pelo Estatuto da criança e do adolescente, lei n.8.069, de 13 de julho de 1990 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.9394/96 (BRASIL,1988; 1990;1996).

Apesar do direito das crianças até os seis anos de idade se fazer presente em textos constitucionais há tempos, a distância entre o proclamado e o realizado ainda continua sendo muito grande. Portanto, por reconhecer que o acesso à Educação Infantil é uma porta que se abre para a democratização, a minha vinculação “orgânica” me impulsionou a ingressar na luta pela defesa desses direitos. Como compreender a existência desse paradoxo? Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE, 2009), revelaram neste ano, que somente 18,4 de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos estavam nas creches e 81,3% das crianças na faixa de 4 a 6 anos de idade, estavam nas pré-escolas.

Pinto e Alves (2009), com base em dados do PNAD/2008 e IBGE/2009, mostram um percentual de 73% de crianças com idade de 4 a 5 anos que têm acesso a pré-escola e a necessidade de expansão de matrícula para atender a obrigatoriedade, conforme preconizado na Emenda Constitucional- EC, nº59/09, 1.045.543 para a faixa etária de 4 anos (56,5%) e 22.886 para a faixa etária de 5 anos (22,3%).

Esta Emenda Constitucional, ao trazer a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária das crianças e jovens com idade dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, compromete o esforço que se tem feito em direção ao aumento do acesso, principalmente, em creches. Essa nova determinação cinde a educação infantil, pois passa a abarcar a pré-escola, mas não inclui a creche que, “de fato, não deve ser obrigatória” (DIDONET, 2009). É possível constatar a “fragmentação da educação infantil e, mais do que isso, a não consideração da creche como espaço legítimo de educação e cuidado da criança pequena” (NASCIMENTO,

2010, p. 563). E ainda, com a determinação legal da prioridade dos recursos com a universalização do ensino obrigatório, até 2016, a creche poderá ficar à deriva.

Essa inversão do princípio do direito pelo da obrigação é citado por Didonet (2009), como um dos pontos negativos da EC/09. Segundo este autor, não basta ter direito, pois não foi suficiente que o Estado estivesse obrigado, desde 1988, a atendê-lo. Afirma ainda que obrigatoriedade traz alterações para as crianças e suas famílias, na medida em que as obrigam a matricular as crianças com idade de 4 a 5 anos nas pré-escolas, enquanto que, em relação ao Estado, não houve mudança.

Nessa mesma direção, Rosemberg (2009), também questiona a necessidade de proposição e uma emenda uma vez que o dever do Estado de prover educação pré-escolar já estava instituído na Constituição Federal de 1988. Argumenta ainda que a obrigatoriedade de matrícula e frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, ao forçar as famílias a matriculem seus filhos e filhas nesta etapa da educação básica, rompe com a opção mais generalista e inclusiva assegurada na Constituição Federal.

Pinto e Alves (2010), ao analisarem as legislações vigentes em nosso país no período de 1981 até o momento atual, verificaram que é pela primeira vez que essa obrigatoriedade aparece em uma legislação. A tabela é ilustrativa.

**Quadro 01.** Evolução da obrigatoriedade educacional no Brasil Republicano

<b>Instrumentos normativos</b>	<b>Natureza e abrangência da obrigatoriedade</b>
CF de 1891	Inexiste a obrigatoriedade ou direito
CF de 1934	Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos
CF de 1937	Ensino primário obrigatório e gratuito (cabendo, porém, “para os que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”).
CF de 1946	Ensino primário obrigatório.
CF de 1967	Ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos (não define etapa)
Lei nº 5.692/1971	Ensino de 1º grau obrigatório de oito anos de duração
CF de 1988	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração)

EC nº 14/96	Ensino fundamental obrigatório (8 anos de duração) apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos).
Lei nº 11.274/2006	Ensino fundamental com 9 anos de duração (a obrigatoriedade amplia-se para a faixa de 6 a 14 anos).
<b>EC nº 59/2009</b>	<b>Ensino obrigatório de 4 a 17 anos (não estabelece a etapa obrigatória. (grifos meus)</b>

**Fonte.** Pinto, Alves, 2010, p. 214

Paralelo às conquistas legais e em decorrência delas, foram delineadas as políticas públicas para a educação infantil, registradas em documentos oficiais do Ministério da Educação, dentre as quais cito:

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI, para servir de parâmetro na elaboração e implementação de Programas e Currículos condizentes com as realidades e especificidades de cada sistema de ensino (Brasil, 1997);

- Documento “Subsídio para Credenciamento e Financiamento de Instituições de Educação infantil” definindo normas e regulamentos para o credenciamento das mesmas e para a realização da supervisão, acompanhamento, controle e avaliação por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 1988);

- O Documento Parâmetro em Ação, como política de formação continuada de professores (BRASIL, 1999);

- Cartilha “Ação compartilhada das políticas de Atenção Integral à criança de zero a seis anos” que define competências e responsabilidades com base na legislação em vigor, com vistas a propiciar a articulação entre políticas de educação e assistência social no processo de transição, para não fragmentar as suas respectivas ações (BRASIL,1999);

- Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995; 2ª edição 2009);

- PROINFANTIL, curso em nível médio, a distância, na modalidade normal, destinado a professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das

redes públicas estaduais e municipais e da rede privada sem fins lucrativos, comunitárias filantrópicas e confessionais, conveniadas ou não (BRASIL, 2005);

- Prêmio Professores do Brasil, cujo objetivo é o de valorizar e reconhecer o mérito de professores (as) da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública de ensino, que desenvolvam experiências pedagógicas relevantes (BRASIL, 2005);

- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2006);

- Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006);

- Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS: Práticas Cotidianas na Educação Infantil- Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009);

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009);

- Documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC/SEB), construído com o objetivo de auxiliar as equipes atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador (BRASIL, 2009).

Apresento ainda, o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011- 2020 que vem ao encontro ao cumprimento do disposto do artigo 214 da EC nº 59/09, que encontra-se em tramitação no Senado Nacional. Este Plano foi amplamente discutido com a sociedade civil organizada e traz como propostas de metas para a educação infantil, a universalização até 2016 do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliação até 2020, da oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população até 3 anos.

O direito à educação infantil consiste, basicamente, em garantir o acesso das crianças pequenas em creches e pré-escolas e a possibilidade de permanência em Instituições que primam pela qualidade dos serviços ofertados. Garantir o direito à educação infantil pressupõe ainda o papel ativo e responsável do Poder público municipal em parceria com o Estadual e o Federal tanto na formulação de políticas para a sua

efetivação, quanto na obrigação de oferecer vagas para todas as crianças que ainda estão fora desse tipo de atendimento, pois como defende Faria (2005, p. 2),

[...] as crianças de 0 a 6 anos têm direito de serem cuidadas e educadas fora de casa, fora da esfera privada da família, em ambientes coletivos, na esfera pública, “por profissionais formadas, que não dão aulas, no entanto, com intencionalidade educativa para além do espontaneísmo, sem acelerar o crescimento infantil, mas que (des) organizam o espaço e o tempo para as crianças produzirem entre elas as culturas infantis. Com o papel bastante ativo, as professoras/educadoras são protagonistas ao lado da centralidade na criança

E foi assim que, por reconhecer a importância de garantir o acesso das crianças com idade até os seis anos em creches e pré-escolas, desde que mudei para Santa Maria de Jetibá-ES, local dessa pesquisa, trilhei novos caminhos na luta pela ainda “utopia” que era a educação infantil. No centro da cidade, havia somente duas turmas de crianças com idade de 5 e 6 anos, atendidas pelo Estado em salas anexas ao ensino fundamental e uma turma atendida pela Prefeitura em uma sala improvisada na quadra de esportes. No meio rural, havia duas turmas funcionando em salas anexas ao Ensino Fundamental, por meio do Convênio estabelecido com a Delegacia Estadual do Ministério da Educação- MEC/ DEMEC. Diante deste cenário, iniciei o debate sobre a importância do acesso e da permanência das crianças pequenas em creches e pré-escolas, com o estudo das legislações em vigor e a bibliografia da área, no processo de formação continuada das professoras. Com as famílias, aproveitava as reuniões de pais e mães que tinham filhos e filhas no Ensino Fundamental, para debater sobre os direitos das crianças pequenas ao acesso à educação infantil e recomendava que fizessem levantamento de crianças com idade de 4 a 6 anos e apresentassem a Secretaria Municipal de Educação.

Embora, tendo enfrentado alguns embates com as autoridades responsáveis pelo delineamento das políticas públicas municipais que priorizavam o acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o direito de muitas crianças em pré-escolas foi sendo conquistado no município onde se realiza a pesquisa. Dados do INEP/MEC- 2010, apresentam um total

de 65 escolas que oferecem as modalidades de ensino: Educação infantil; Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio e Técnico Profissionalizante que atendem um total de 8.099 crianças, jovens e adultos, dos quais somente 1.136 freqüentam a educação infantil. O quadro é ilustrativo.

**Quadro 02.** N. de crianças atendidas em creches e pré-escolas- Santa Maria de Jetibá- ES

<b>Indicadores</b>	<b>Zona Rural</b>	<b>Zona Urbana</b>
Creche: 6 meses a 6 anos	-	65
Pré-escola: 4 a 6 anos	455	616

**Fonte.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2010)

No meio rural, essas crianças estão distribuídas em 16 salas adaptadas em prédios do ensino fundamental, em um prédio alugado e um prédio próprio. No meio urbano, existem os prédios próprios para atenderem essa demanda. Vale dizer que foi somente no ano de 1998, que as crianças menores de 3 anos tiveram acesso ao atendimento à Educação Infantil com a abertura da primeira creche no centro do município, em tempo integral. E atualmente, este atendimento é ainda precário, pois temos no município somente duas creches.

Nesse contexto, o acesso como também a permanência das crianças pequenas em instituições de educação infantil, creches e pré-escolas de qualidade passou a ser o foco de minhas atenções, desde então. No entanto, para além da barreira do acesso, trago como foco desta pesquisa a temática das migrações no sentido de romper com a visão única e universal de crianças e infâncias e olhar para a diversidade de crianças que encontram-se no espaço coletivo das creches e pré-escolas tendo em vista também os contextos socioculturais em que vivem.

A pesquisa foi dividida em Introdução e seis capítulos. Num primeiro momento, apresento o contexto da pesquisa, analisando numa perspectiva histórica, os fluxos migratórios, dando destaque ao município onde ela se concretiza. Também levanto e analiso estudos e pesquisas que tratam dessa temática tendo em vista os impactos que estes fenômenos tem causado às crianças; e, identifico estudos que se dedicaram a ouvir as vozes

das crianças envolvidas nesses movimentos. Dentre as metodologias qualitativas usadas para coletar e interpretar as vozes dos sujeitos da pesquisa, crianças pequenas e suas famílias que vivem em contextos migratórios, utilizo no Capítulo 2 da etnográfica e história oral e apresento os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. A perspectiva analítica adotada tomou como referência no capítulo 3, os clássicos da Sociologia que nas décadas de 1930 e 1940, já afirmavam que as crianças já produzem suas culturas infantis, assim como as contribuições contemporânea da Sociologia da Infância. Para compreender, ainda, como as crianças migrantes vão construindo suas identidades culturais em contextos diaspóricos, trago também neste capítulo, as culturas de cultura popular, diáspora, identidade cultural, culturas híbridas, “estabelecidos” e “outsiders” e circularidade cultural (HALL, 2003; GINZBURG, 2006; 2009; ELIAS, 2000). Os relatos orais e a observação me permitiram no capítulo 4, levantar as práticas sociais que marcaram as identidades culturais das crianças pomeranas e no capítulo 5, acompanhar as práticas das crianças descendentes de imigrantes pomeranos recém-chegadas, com vergonha de se vincularem a essa origem e das crianças de outros grupos por se sentirem ‘fora do lugar’ e, elucidar os processos de aproximação e distanciamento a determinados padrões culturais considerados hegemônicos, que as atividades cotidianas praticadas pelas creches e pré-escolas ratificam. No capítulo VI, apresento os resultados da pesquisa que aponta que os Centros Municipais de Educação Infantil apresentam-se como Instituições “enraizadas”, “fixas”, “territorializadas”, que tem como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, um povo e um território e que trazem a grande relevância que tem a pedagogia adotada, a qual pode contribuir para uma formação de meninos e meninas num processo e valorização de diferentes culturas num mesmo contexto como um aspecto de altíssimo valor humano e que a educação infantil pode ser um espaço de esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo apenas as da classe dominante. E, por fim, coloco os desafios para a construção de uma Pedagogia da infância intercultural e de uma Pedagogia da infância, Intercultural e Multilingue que reclama a luta contra a discriminação e a promoção de uma educação emancipatória.

E, para finalizar, convido o leitor a mergulhar neste texto para conhecer as crianças, sujeitos desta pesquisa, que possuem uma historicidade, visões de mundo que lhes são próprias, e que vivem sua infância de formas as mais variadas em contextos diaspóricos. Para compreender o “outro”, é preciso conhecê-lo.

# **CAPÍTULO I**

## **O CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES: A PESQUISA**

Esta pesquisa foi realizada em uma cidade situada na região centro-serrana do Estado do Espírito Santo- Brasil, denominada Santa Maria de Jetibá, formada, originariamente, pelos imigrantes pomeranos que chegaram em fins do século XIX, e que, nos últimos tempos, tem recebido um número expressivo de pessoas que migram de varias regiões do estado. Este contexto se expressa nos campos desta pesquisa, principalmente pelo uso da língua pomerana e pelo uso de variações linguísticas, e, também por todo um modo de vida, hábitos, costumes, valores que revelam as particularidades das crianças migrantes, pomeranas e as recém-chegadas, sujeitos desta pesquisa.

Para melhor compreensão deste cenário, senti a necessidade de levantar a trajetória dos fluxos migratórios em nosso país, de conhecer as condições sociais que geraram as imigrações internacionais e as migrações internas, aspectos estes que constituem pano de fundo essencial à compreensão de como as crianças migrantes produzem, reproduzem e difundem as práticas culturais de seus grupos étnico e culturais nas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos, no espaço coletivo de dois Centros Municipais de Educação Infantil, localizados em Santa Maria de Jetibá- ES.

### **1.1. OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL E NO ESPIRITO SANTO: MUITOS GRUPOS, MUITOS LUGARES E ÉPOCAS DISTINTAS**

Milhares de pessoas de diferentes grupos étnicos, etários, de classe, gênero, oriundos de vários lugares, em épocas distintas, deixaram suas terras de origem e atravessaram o Atlântico para se instalarem aqui no Brasil e recomeçarem uma nova vida, trazendo para o nosso país suas línguas, suas culinárias, suas religiões, suas formas de pensar, sentir e ver o mundo e interagir.

Partindo do pressuposto de que na origem da imigração, encontramos a emigração, ato inicial desse processo, pois como afirma Sayad (1988, p. 18), “o imigrante antes de “nascer” para a imigração, é primeiro um emigrante”, esses dois fenômenos serão compreendidos nesse estudo na sua relação dialética, como duas faces de um mesmo processo. Ou seja, “os que partem fazem parte dos que ficam. Partir e ficar são faces de uma mesma realidade social que, embora dividida no espaço, acha-se unida no tempo. Tempo de partir para uns é, simultaneamente, tempo de ficar para outros” (SILVA, 2005, p. 54). São fluxos migratórios determinados muitas vezes por fatores “estruturais conjunturais que dizem respeito aos fatores de expulsão do país de origem e de atração no país de acolhimento. A estes fatores somam-se os individuais, pois a situação é vivida e enfrentada em nível pessoal” (LANG, 2002, p. 153). Nessa perspectiva estou entendendo a imigração como,

[...] uma expressão da liberdade de movimentos, mas também um produto de escassez, já que foi o novo arranjo industrial na Europa com grande concentração populacional nas cidades, que produziu uma população excedente, aquela que vai procurar condições de vida em outras terras (OLIVEIRA, 2001, p.11).

Falar da imigração é falar da sociedade como um todo. É trazer uma prática em todas as suas dimensões diacrônicas, evolução do tempo e sincrônicas, fatos específicos, pontuais, concomitantes e contemporâneos. É falar de processos complexos que precisam ser abordados desde uma perspectiva que integre dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e jurídicas. Enfim, falar da imigração é falar de um “fato social total” (MAUSS, 2003). Apropriando-se desse conceito, Sayad (1988), dirá que a imigração é um fato social completo, porque,

[...] todo o itinerário do imigrante é, pode-se dizer, um itinerário que se dá, de certa forma, no cruzamento das ciências sociais, como um ponto de encontro de inúmeras disciplinas, história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia e psicologia social e até mesmo das ciências cognitivas, antropologia em suas diversas formas (social,

cultural, política, econômica, jurídica, etc), linguística e sociolinguística, ciência política, etc (SAYAD, 1988, p. 15).

A análise diacrônica desenvolvida neste estudo me permitiu verificar que, embora outros estrangeiros, como os franceses, holandeses, espanhóis, castelhanos, judeus, ciganos, já haviam marcado sua presença em nosso país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste (DIEGUES, 1964), foram os portugueses o primeiro grupo a chegar para o Brasil. Atravessaram o Atlântico com a intenção de explorar a produção de açúcar, que durante muito tempo foi o pilar sobre o qual a economia se sustentou, intensificada com a mineração. Os portugueses foram também os primeiros a chegarem ao Estado do Espírito Santo, onde está localizado o município onde se realiza esta pesquisa. Chegaram na atual cidade de Vila Velha, com o primeiro donatário da Capitania Hereditária, no dia 29 de maio de 1533, domingo do Espírito Santo, e por isso a origem do nome do nosso estado (POSENATO, 1997). Pouco mais tarde, foi fundada Vitória, atual capital do Estado, na ilha da baía do Espírito Santo.

A dificuldade de “domesticar” os indígenas nativos para o trabalho e a falta de mão-de-obra para trabalhar nos engenhos extração da cana de açúcar, verificada não somente aqui no Brasil, mas também na Europa, em especial, em Portugal, fez com que esse grupo adotasse nesse mesmo período, a política da migração forçada de negros escravizados, provenientes dos mais diversos lugares da África. E foi assim que chegou o segundo contingente populacional, de negros africanos para o Brasil, por meio da “diáspora negra”, definida por Moura (1988 p. 29), como a “maior imigração forçada da história”, para constituir a mão-de-obra escrava em nosso país.

Essa imigração foi duplamente forçada porque “primeiro não havia uma “escolha” da parte dos emigrantes e, segundo, as regiões africanas de onde se originaram os escravos não se caracterizavam por problemas de excesso de população” (LEVY, 1974, p.50). Segundo ainda a autora, comprados ou capturados na África, esse grupo de escravizados foram tratados como simples mercadoria, como objetos, peças, destinados a

alimentar os três Continentes, Europa, África e Américas, comércio, entretanto, que enriqueceu apenas a Europa.

Segundo Marinucci e Milesi (2002), estes grupos vieram nas embarcações, em condições sub-humanas nas viagens, sendo freqüentes as mortes antes da chegada no lugar de destino e, quando chegavam, conforme ainda as autoras, perdiam o direito inalienável da pessoa humana que é o direito de ir e vir, porque ficavam confinados entre a senzala e o trabalho servil, sendo que “a única mobilidade possível decorria da venda por parte dos amos, das perigosas fugas e das andanças dos negros libertos” (ibidem, p. 5). Essa mobilidade espacial era transformada por eles em mobilidade social, na medida em que criavam “grupos de resistência, conscientização e reivindicação do direito à própria religião, história e cultura” (MARINUCCI & MILESI, 2002, p. 5).

Essa dinâmica migratória do africano e do negro no Brasil, é apresentada por Moura (1988) em três fases. A primeira fase, a do tráfico internacional entre África e o Brasil, legal até 1831 e ilegal até a sua abolição real em 1850. Nessa fase, os africanos foram sendo distribuídos nas mais diversas regiões brasileiras, dentre as quais destacam-se, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. A segunda fase desse movimento é marcada pela extinção do tráfico negreiro, com novos deslocamentos de escravos do nordeste que foram vendidos para as áreas prósperas do Sudeste, especialmente para o Rio de Janeiro e São Paulo. E, a terceira e última fase, ocorre após o 13 de maio, com as migrações dos negros do interior especialmente para a capital de São Paulo, formando, segundo Moura (1988, p. 32), “a franja populacional marginalizada da cidade, sem conseguir se recompor social, econômica e culturalmente até hoje”. Ainda para essa autora, as condições econômicas desse grupo não sofreram mudanças, pois continuaram a viver na pobreza, com as discriminações sofridas, ficando à margem do mercado capitalista que substituiu o regime escravocrata, sendo, inclusive, considerado por este mercado, como um “imigrante indesejável” (MOURA, 1988, p. 32).

As bases do sistema colonial, foram criadas por esses grupos de portugueses, africanos somados aos indígenas que já se encontravam aqui, em terras brasileiras. Este sistema colonial, estabelecido em função dos interesses da burguesia mercantil e das exigências do Estado Moderno entre o século XVI e o século XVIII, caracterizava-se pelo conjunto de relações de subordinação e insubordinação entre Metrópole e Colônias. Interessava a essa burguesia mercantil estabelecer um estado suficientemente forte para “proteger os interesses comerciais e romper barreiras medievais que se opunham à expansão do comércio” (COSTA, 1973, p. 67).

A política mercantilista firmada por meio dessa aliança, Estado e burguesia comercial, determinava o monopólio do comércio, da navegação e da exploração de determinados produtos coloniais. Era o Pacto Colonial que se firmava, instituindo um conjunto de obrigações assumidas pela Colônia com a Metrópole que se caracterizava por sua absoluta submissão e dependência. Como consequência,

[...] os domínios de além-mar foram impedidos de comercializar livremente, obrigando-se a exportar seus produtos através da Metrópole de onde importavam as manufaturas cuja fabricação era proibida nas colônias (COSTA, 1979, p. 20).

Esse sistema colonial que foi montado pelo Capitalismo Comercial provocou todo um esquema de lucro que favorecia Portugal, conforme identificado nos estudos de Costa (1979). Segundo a autora, a maior parte do comércio internacional português era feito com o Brasil que, além de consumidor, tornou-se o centro da distribuição de todo o comércio exterior da colônia, mesmo com a presença do contrabando de forma crescente, segundo ainda a autora, Portugal mantinha uma situação privilegiada. Com esse monopólio,

[...] ganhavam os navios portugueses com os fretes marítimos, as alfândegas com as importações dos produtos coloniais e a exportação de manufaturas estrangeiras para a colônia, ganhavam os comissários portugueses com o armazenamento e a revenda os produtos. As rendas das alfândegas constituíram as rubricas principais das receitas. Por outro lado,

a renda dos capitais lusitanos investida no comércio colonial oferecia ampla base de tributação (COSTA, 1979, p. 34).

Todo esse esquema passou a ruir em consequência das revoluções francesa, inglesa e americana, somadas à crise entre a colônia e a metrópole por causa dos descontentamentos entre os produtores e também entre os comerciantes portugueses, resultantes das medidas tomadas por D. João VI, logo à sua chegada no Brasil. Dentre essas medidas destaca-se a abertura dos portos brasileiros ao comércio direto estrangeiro em 1808 para manter contatos com qualquer outra nação, quebrando assim as restrições que há mais de três séculos mantinham o Brasil dependente de Portugal; os Tratados de Comércio com a Inglaterra em 1810, concedendo-lhe uma tarifa preferencial mais favorável do que a outorgada em Portugal, que provocou uma fase tumultuada na Regência de D. João VI e fez surgir movimentos contrários a essa política nos dois países. Esses movimentos culminou com a Independência em 1822.

Estes fatos até então ocorridos, a abertura dos Portos em 1808, o Tratado de comércio firmado com a Inglaterra em 1810, a fase tumultuada da Regência e a Independência do País, favoreceram a construção de uma política de imigração seletiva no Brasil. Nesse processo, o Governo Imperial implantou a política de colonização que consistia no estabelecimento de núcleos coloniais formados com imigrantes livres e de origem européia instalados em pequenas propriedades rurais.

Em determinação a essa política, antes mesmo da independência, é estabelecida a primeira experiência oficial, em 1818, com a entrada de dois mil suíços, na colônia de Nova Friburgo, localizada na Fazenda de Queimado, Município de Cantagalo. Nessa mesma época fracassaram tentativas de imigração alemã na Bahia (Ilhéus) e em Pernambuco (Catuca), em que a presença do latifúndio com regime servil existente nessas regiões esmagava o sistema de colonização em pequenas propriedades.

O marco histórico do início da colonização alemã no Brasil, foi o ano de 1824, com a fundação da colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, considerada a primeira experiência exitosa dessa natureza em nosso país. Com essa experiência positiva vão sair

imigrantes dessa colônia para formarem novas colônias, Torres e Três Forquilhas (RS). Outras colônias foram sendo colonizadas, pelos imigrantes oriundos de várias províncias da então Confederação Alemã, Perelheiros (1827), em Santo Amaro, conhecida como Colônia Velha, localizada na Província de São Paulo; Nova Friburgo (1829), no Rio de Janeiro; São Pedro de Alcântara e Mafra em Santa Catarina; e Rio Negro no Paraná, encerrando assim a primeira fase dessa imigração de alemães.

Essa experiência de colonização que, embora incipiente, encontrava-se em ascensão, é interrompida em 1830, em decorrência da fase atribulada da Regência com as lutas internas, sobretudo a prolongada guerra dos Farrapos e a extinção do auxílio pecuniário que, até então, era concedido pelo Governo Imperial. Em 1845, quinze anos depois, essa imigração é retomada com a fundação da Colônia de Petrópolis, no Rio de Janeiro, e é intensificada com a fundação de outras novas colônias: Santa Isabel e Vargem Alta em Santa Catarina (1846) e com as colônias de Nossa Senhora da Piedade (1847) e Santa Cruz (1849), ambas no Rio Grande do Sul.

Fora da região sul houve um grande incremento da imigração alemã no Espírito Santo, mas que logo decaiu, e o Estado “deixou de ser imigrantista” (DIEGUES, 1964). A primeira experiência de colonização estrangeira no Espírito Santo, subvencionada pelo Governo Imperial, foi a fundação da Colônia de Santa Isabel, em 1847, hoje município de Domingos Martins, com a chegada de 163 pessoas, formando 36 famílias, oriundas do Reno, Hunsruck, Treves, Luxemburgo, Hesse e Pomerânia (DIEGUES, 1964). Ao chegarem ao Rio de Janeiro, estes colonos foram transportados, por via marítima, para Vitória e, enquanto lá ficaram, por algum tempo, “foram pagos para limpar e calçar a praça fronteiria ao palácio presidencial” (WAGEMANN, 1949, p. 22). Daí, foram levados até a Colônia de Viana, formada desde 1813 por 50 famílias açorianas que, segundo esse autor, era o povoamento mais próximo do destino destes imigrantes. De Viana, rumaram para Santa Isabel, colônia de destino, seguindo o rio Jucu, “os homens a pé, as mulheres e crianças em canoas, com seus pertences, trazendo `as costas, colchões, trem de cozinha, instrumentos de trabalho [...] (Ibidem, p. 22). Também no período compreendido entre

1858 a 1860, novos imigrantes chegaram a Santa Isabel, primeira colônia do Espírito Santo, vindos em sua maioria da mesma região daquelas que haviam fundado essa colônia. Com eles vieram alguns imigrantes da Bavária e da Prússia (BAHIA, 2000).

Assim que chegaram em Santa Isabel, estes imigrantes, segundo Roche (1968), receberam do Governo Imperial o transporte do Rio de Janeiro a Vitória e um inspetor-intérprete para levá-los até o lugar de destino e cada família recebeu, ainda, “passagens até a colônia, um lote medindo 200 braços de frente e 600 de fundo (pouco mais de 50 hectares), sustento por 6 meses, medicamentos, algum gado e instrumentos para lavoura (ROCHA, 2000, p.76). Em contrapartida, ainda para o autor, eles se obrigavam, por contrato assinado, a reembolsar essas despesas. Dentre as dificuldades enfrentadas por tais imigrantes, Wagemann (1949), apresenta algumas:

- Logo que localizaram seus terrenos, foram surpreendidos com a notícia de que só a metade deles havia sido demarcada e de que não havia nem caminho que rompesse a espessa mata que cobria os lotes;
- na demarcação das terras somente os limites extremos foram assinalados por meio de uma picada e os colonos tinham que abrir veredas através de suas terras, até alcançar um riacho, e, ao mesmo tempo, estabelecer ligação entre os lotes;
- ao começarem a deixar o lugar habitável, o Governo, temendo ao ataque dos índios que haviam fugido para a floresta, ordenou que estes colonos retornassem às cabanas de emergência, em Viana, onde se tinham abrigado antes e ficassem sob proteção armada, até que aprisionassem e redistribuíssem os índios para outros lugares.
- foram ainda, acometidos de graves doenças, como tifo, malária e febre amarela;
- as habitações precárias, a praga de insetos e o feijão preto e a farinha de mandioca que lhes era servido como alimentação, colocaram muitos colonos em cama e ocasionou a morte de tantos outros.

Dez anos depois, 1856, foi criada a colônia de Santa Leopoldina, com o estabelecimento à margem do rio Santa Maria da Vitória, de 140 imigrantes dentre eles, a maioria eram suíços, mas também bavorianos, luxemburgueses, prussianos e holstenianos (BAHIA, 2000; TRESSMANN, 2005). Após três anos de sua fundação, em 1859, novas levadas de imigrantes chegam a esta colônia, luxemburgueses, hessenianos, austríacos, holandeses, badenses e pomeranos e a partir de 1867, o fluxo imigratório é intensificado para esta colônia, Santa Leopoldina, o que fez com que mais duas outras colônias fossem criadas ligadas administrativamente, a ela: Timbuy e Santa Cruz.

Paralela a essa política de colonização subvencionada pelo Governo Imperial, teve início também, no ano de 1847, a imigração subvencionada por particulares. Com a viagem subvencionada pelos ricos fazendeiros de café interessados em substituir o trabalho escravo do negro escravo pelo trabalho do branco, livre, inicia-se a imigração para a cidade de São Paulo, com imigrantes oriundos também das várias províncias da Confederação Alemã. Era o sistema de parceria que começava a ser implantado com a experiência de Ibicaba, nome da fazenda da propriedade de Senador Nicolau Vergueiro, que foi o primeiro fazendeiro a trazer imigrantes europeus para trabalharem na cafeicultura, trazendo 80 famílias, no total de 400 pessoas (DIEGUES, 1964). Klein (1994), apresenta o funcionamento desse sistema de parceria da seguinte maneira:

Pagavam-se a passagem transatlântica e as despesas de transporte do porto para a fazenda dos futuros trabalhadores. Eles também tinham permissão para manter roças nas terras da fazenda. Mas onde esses contratos diferiam do modelo de colonização posterior era no sistema de pagamento da parceria, nos arranjos de pagamento do transporte e nas práticas agrícolas permitidas aos imigrantes. Em vez de salários e pagamento por empreitada- que acabaria se tornando norma depois de 1880- os trabalhadores ganhavam metade do lucro líquido dos pés de café de que cuidavam. Tinham também de dar ao fazendeiro metade do valor de qualquer outro produto que plantassem e fosse vendido no mercado. Eram obrigados a reembolsar com juros o dinheiro pago pela passagem e pela manutenção deles até a primeira colheita. Embora não fizesse parte do contrato formal, eles eram frequentemente pagos com vales, válidos somente no armazém da fazenda que, por sua vez, cobrava mais caro que as lojas da cidade mais próxima. Por fim, seus contratos podiam ser

vendidos para outros fazendeiros e podiam ser levados para outras fazendas de café- desde que suas dívidas não fossem reembolsadas (KLEIN, 1994, p. 14).

Essa experiência também aconteceu no Espírito Santo, com a criação da colônia de Rio Novo em 1855, por uma empresa particular que comprou do Governo Geral 20 léguas de terras situadas nos municípios de Itapemirim e Benevente, mas que, em função das dificuldades enfrentadas, seis anos depois, foi encampada pelo Governo Imperial em 1861 (ROCHA, 2000). Para esta colônia chegaram 230 tirolezes (BAHIA, 2000).

Atualmente, em nosso Estado, os descendentes destes imigrantes estão concentrados em sua grande maioria, nos municípios de Domingos Martins, Santa Leopoldina, Vila Pavão e em Santa Teresa, mais precisamente nos distritos de Alto Santa Maria e Vinte e Cinco de Julho, pois a sede e os outros distritos contam principalmente com descendentes de imigrantes italianos (TRESMANN, 2005).

A política de “colonização” e “imigração”<sup>1</sup>, desenvolvida em nosso país continuou a atrair novas levas de imigrantes, fundando-se novos núcleos coloniais. Em 1850, fundam-se as colônias, D. Pedro II e Monte Bonito, e, de acordo com o segundo modelo de imigração, foram fundadas no mesmo ano, as colônias Rincão del Rei, Mundo Novo, Blumenau e Dona Francisca (Joinville), em Santa Catarina; Dona Teresa, no Paraná. Dois anos depois, em 1852, fundam-se as colônias de Mucuri, iniciada por Teófilo Otoni, Minas Gerais (DIEGUES, 1964).

Essa política de parceria que não serviu de atrativo para os imigrantes que tinham a intenção de tornarem-se proprietários junto com o Decreto de Heydt aprovado em 1859, pela Prússia, contribuiu para diminuir a entrada de imigrantes em nosso país. O decreto impedia a imigração para o Brasil, principalmente para São Paulo, mais especificamente para a Fazenda de Ibicaba, em decorrência da condição de quase escravos em que os imigrantes estavam sendo tratados.

---

<sup>1</sup>Distinção adotada por Caio Prado Júnior, conforme reporta Diegues (1964). Segundo ele, imigração, particular, ou estimulada pelo Governo, para a obtenção de braços para os serviços agrícolas e colonização, oficial, pela qual o Governo cria núcleos de colônias estrangeiros (DIEGUES, 1964)

Toda essa discussão deixa evidente que é no Sul que vai ressaltado, o sistema de colonização, principalmente na Região Meridional do Sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e em menor escala no Espírito Santo e o sistema de imigração por outro lado, ocorreu principalmente em São Paulo.

Enfim, esse regime de pequena propriedade rural, nascido nos lotes de terra que foram concedidas aos imigrantes na condição de colonos, teve resultados profícuos nas regiões por onde se implantou e representou um elemento estimulador de ascensão social e de estabilidade do imigrante, tornando-o proprietário, conforme análise feita por Diegues (1964). Segundo ainda este autor, essas colônias de imigrantes organizados em pequenas propriedades permitiram a fixação das famílias, uma agricultura diversificada e distinta da monocultura dos grandes latifúndios. Essas colônias em sua maioria prosperaram, transformaram-se em vilas e cidades (DIEGUES, 1964).

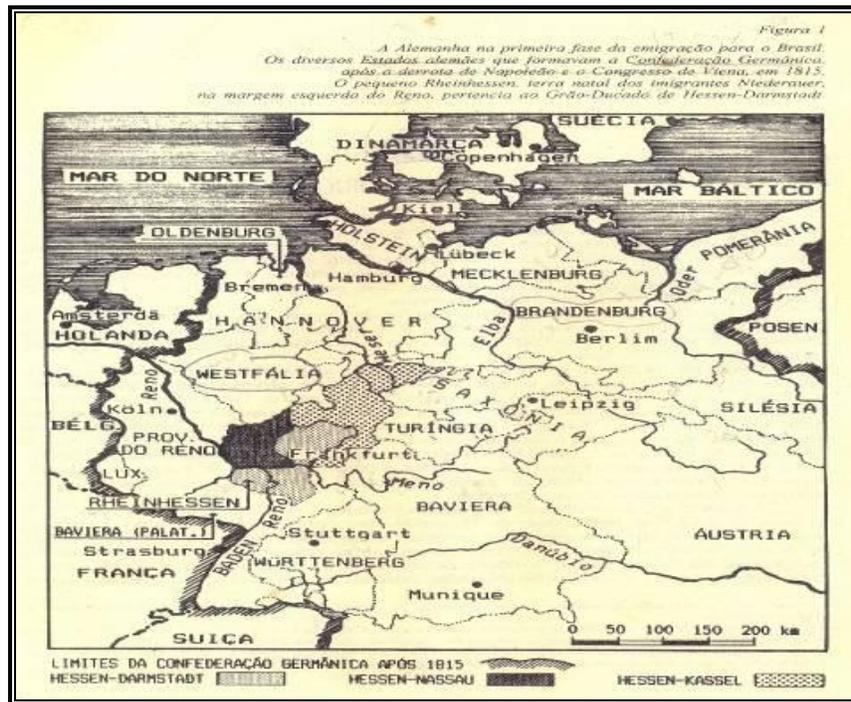
Este contexto me instigou a continuar a pesquisa bibliográfica tendo em vista as questões que foram se apresentando: porque a predominância do grupo de imigrantes oriundos das diversas províncias da então Confederação Germânica no sistema de colonização?

Para Willems (1940), antes de identificar os motivos que impulsionaram a imigração de grupos de diferentes províncias alemãs em fins do século XIX, é preciso verificar a importância de se analisar os lugares de onde saíram. Para essa análise, agrupou esses imigrantes que compunha de elementos rústicos<sup>2</sup>, segundo os seus lugares de origem, em três principais grupos. Os pequenos proprietários/sitiantes das regiões Sulinas (Badênia, Palatinado, Wurttemberg e Baviera) e do Oeste da Alemanha, Renânia (Mosela, Hunsrück) que deixavam suas terras ou, antes, países, pois tratava-se de Estados Independentes. O proletariado rural do Leste, Prússia, mormente da Prússia Oriental e os intelectuais de quase todas as regiões, oficiais, advogados, jornalistas, médicos, químicos,

---

<sup>2</sup> trata-se do tema do isolamento relativo e da incorporação e reinterpretação de traços culturais, que vão se alterando ao longo do contínuo rural-urbano, cultura rústica indica um padrão específico de contato interétnico e cultural. Ver Willems (1940).

farmacêuticos, arquitetos e até teólogos, além de representantes de muitas outras profissões. O mapa é ilustrativo.



**Figura 01.** Mapa da Alemanha na primeira fase da emigração para o Brasil.

**Fonte:** BRENNER, José Antônio. Imigração alemã-A Saga dos Niedrauer. Rio Grande do Sul: UFSM, 1995, p. 14.

Nos lugares de origem desses imigrantes, Willems (1940) verificou que os fatores econômicos, administrativos e subjetivos que, agindo simultaneamente, colocaram essa população diante desta alternativa de emigrar, conforme apresentados resumidamente.

- A fome gerada por sucessivas más colheitas no Sul e Sudeste da Alemanha;
- O fracionamento demasiado da propriedade que não comportava mais o número de pessoas que delas procuravam manter-se;
- O sistema de herança da propriedade que beneficiava o filho mais velho, impossibilitando aos mais novos adquirirem pequenas propriedades para poderem se manter ligados à terra;
- A escassez de terras cultivadas no Norte da Alemanha e o conseqüente alto preço das mesmas;

- A administração de alguns territórios (altos impostos), os quais estavam sob um regime monárquico-reacionário, inspirado pela orientação política da Restauração;
- As propagandas realizadas pelas Campanhas de emigração retratando o Brasil como um lugar favorável à imigração, fato que fez com que fosse estabelecido em muitas regiões uma “tradição emigratória”;
- As propagandas dos parentes que já haviam emigrado por meio de cartas que fascinavam a imaginação daqueles que estavam na Alemanha;
- O fracasso das revoluções de 1848 e 1849 que forçavam à imigração os liberais militantes de diversos Estados da Alemanha e da Áustria

É preciso dizer que a maioria desses imigrantes foram para os Estados Unidos da América do Norte (WILLIEMS, 1940). Em se tratando, especificamente, dos motivos que impulsionaram essa imigração para o nosso país, encontramos em Turbino (2007) essa análise. Para o autor, enquanto que a Confederação Germânica, formada por pequenos reinos, não oferecia novas perspectivas e oportunidades e carecia de uma forte expressão política, pois lhe faltava ainda a Unificação, o Brasil passou a representar uma grande possibilidade para esses imigrantes que desejavam crescer economicamente e se tornarem proprietários de suas terras.

Com a Unificação da Alemanha em 1871, comandada por Otto Von Bismark, o fluxo migratório não só para o Brasil foi suspenso. As restrições feitas foram em função do entendimento de que na Alemanha estava havendo um esvaziamento da população, pela emigração para as Américas e que, na Guerra do Paraguai, os alemães estavam perdendo a vida (TURBINO, 2007; SCHAYDER, 2002). Em se tratando, especificamente, do Brasil, foram alegadas as péssimas condições de sobrevivência do seu povo em terras brasileiras. No entanto, o que se pretendia na verdade era “criar um numeroso exército de mão de obra barata para a industrialização do seu Reich (Império)” (SCHAYDER, 2002, p. 35).

Do lado do Brasil, como já vimos, a imigração européia passou a ser visualizada para resolver o problema do povoamento e também para suprir a mão de obra escassa em decorrência da abolição do tráfico negreiro desde 1850, e as Leis do Ventre Livre e dos Sexagenários que anunciavam a abolição definitiva do trabalho escravo, ao lado de fatores externos que exigiam o fim da escravidão para que a Revolução Industrial e

Inglesa, a política francesa e social americana recobrissem o velho e o novo mundo. Importar imigrantes em grande escala, passou a ser uma necessidade, principalmente, para preservar a produção cafeeira em expansão deste período. Para viabilizar essa política, algumas medidas foram tomadas, conforme apontados por Diegues (1964)

- Instituição em 1871 de uma comissão para supervisionar a criação de uma hospedaria e bolsa de trabalho imigrante na cidade de São Paulo;
- Aprovação em março de 1884, da lei que proporcionava o pagamento das despesas transatlântica de todos os imigrantes que trabalhassem na agricultura, com o contrato aprovado em 1887;
- Abertura da Hospedaria do Imigrante em 1887, com capacidade para abrigar quatro mil pessoas;
- Organização de uma sociedade de promoção da imigração por grupos privados liderados pela classe rural

Com essas medidas, ao chegarem, os imigrantes eram recebidos na hospedaria e ficavam ali até seu encaminhamento para as fazendas. Segundo Klein (1994), essa hospedaria funcionava também como mercado de trabalho, já que era onde os proprietários recrutavam mão-de-obra para as fazendas de café do Oeste paulista. No Rio de Janeiro, havia a hospedaria da Ilha das Flores (KLEIN, 1994, p. 17).

Finalmente, em maio de 1888, se votou-se a lei definitiva da abolição e com essa medida, escravos e negros abandonaram em massa as fazendas de café, deixando os fazendeiros na dependência completa dos imigrantes livres, e se dirigiram para a Capital de São Paulo. Embora concretizada a abolição do regime servil, os negros não conquistaram a mobilidade social em nosso país, continuaram a viver na pobreza, com as discriminações sofridas, ficando à margem do mercado capitalista que substituiu o regime escravista, sendo inclusive considerados por esse mercado como um “migrante indesejável” (MOURA, 1988, p. 32). E, conforme análise ainda da autora, ao lado dos índios, constituíram as classes mais baixas da nossa sociedade.

A imigração, nesse período, no Brasil, encontrava um campo aberto para desenvolver-se, principalmente, por dois motivos: o fim do regime servil e a queda da Monarquia. Os fluxos foram, praticamente, comandados pelas políticas de subsídios à imigração implantada finalmente pelo Governo Republicano e pela necessidade da economia cafeeira em expansão para o Oeste paulista. A produção do café em larga escala contribuiu de forma decisiva na expansão acelerada dos centros urbanos do Estado de São Paulo, abrindo espaço para imigrantes não-subsidiados.

Para atender a essa necessidade, a classe rural, com o apoio do Governo, propôs o sistema de salário baseado no trabalho executado, conhecido como colonato (DIEGUES, 1964; KLEIN, 1994), no qual, a passagem transatlântica era inteiramente paga pelos governos estadual e federal e pelo qual os fazendeiros ofereciam salários e pagamentos por empreitadas às famílias de imigrantes que substituíram os escravos no café, após o fim do regime servil em 1888 (KLEIN, 1994).

Enfim, as oportunidades econômicas oferecidas pelo subsídio e pelo sistema de colonato, a falta de competição de trabalhadores nativos, somados a existência de grandes áreas de terras inexploradas, a crise surgida nos países imigrantistas e a política de formação de nação, foram determinantes para o crescimento das correntes imigratórias. Os italianos foram nitidamente predominantes, mas os portugueses e espanhóis também se destacaram (DIEGUES, 1964).

Embora o café continuasse sendo o grande elemento de atração do imigrante até os anos de 1930, verifica-se já na metade do século XIX, grandes contingentes imigratórios que chegavam para o meio urbano atraídos pelo desenvolvimento urbano e pelo crescimento industrial (DIEGUES, 1964). Contudo, as duas grandes guerras mundiais (1914/1918 e 1945), a crise de depressão internacional e nacional (1929/1930), agravada pela crise política com a revolução de 1930, em cujo bojo foram acentuados os intensos discursos de um projeto de nacionalização que se deu logo após a independência, passaram a ser obstáculos à imigração.

Mesmo diante do sucesso da política de imigração subsidiada de povos brancos- europeus e depois amarelos- asiáticos, os idealizadores da Campanha Nacional que vigorou no período de 1937-1945, que pretendia impor o “espírito nacional”, passaram a ter uma preocupação com estes núcleos coloniais, cujos imigrantes haviam organizado escolas, igrejas, imprensa e associações que contribuíram para a “preservação da língua e dos costumes, bem como de sua transmissão aos seus descendentes, “originando a minorias que foram denominados pejorativamente como “quistos étnicos”, “quistos raciais” ou “zonas desnacionalizadas” (GERALDO, 2009, p.174). Estes imigrantes, japoneses, alemães e italianos passaram a ser considerados como uma ameaça a nacionalização e tratados como inimigos da pátria. Assim, logo após os primeiros anos que sucederam a 1930, foram sendo tomadas medidas de restrição à imigração, com a promulgação das Constituições de 1934 e 1937. Essas restrições são apresentadas por Oliveira (2001),

A Constituição de 1934 estabelece um sistema de cotas de 2% sobre o total dos respectivos estrangeiros fixados no Brasil durante os últimos 50 anos, além de proibir sua concentração[...].

A Constituição de 1937 não muda a de 1934 no que se refere ao controle de imigração: reserva ao governo federal o direito de limitar ou suspender a entrada de novos imigrantes e proíbe a formação de núcleos, assim como o ensino da língua estrangeira a menores, e a existência de jornais e revistas em língua estrangeira, a não ser com autorização do Ministérios da Justiça (Ibidem, p. 20).

Nesse contexto, a defesa do trabalhador nacional se intensifica com os argumentos contra essa imigração que incluíam “o risco do ingresso de indivíduos que representassem ameaça à segurança nacional e também as concepções eugênicas e raciais do período” (GERALDO, 2009, p. 173). Essa nova política contribui para diminuir os fluxos imigratórios e, conseqüentemente, aumentar os deslocamentos internos de populações, principalmente do Nordeste para o Centro-Sul do país. Pela imposição e opressão, essa política pretendia retirar desses imigrantes, entre eles destaque os pomeranos, os valores culturais que lhes imprimiam particularidades, identidades étnico-culturais.

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, 1945, Oliveira (2001), verificou que as correntes imigratórias continuavam procurando os centros urbanos, para trabalharem nas indústrias como operários, mas também havia as correntes imigratórias rurais, principalmente, com a experiência de colonização em São Paulo. Com essa experiência de colonização verificada, chegam ao município de Mogi-Mirim, imigrantes holandeses católicos para fundarem a colônia de Holambra (1948). Logo em seguida, sob a coordenação da Campanha italiana de colonização, são atraídos os italianos e fundam a Colônia de Pedrinha (1948), ambas em São Paulo.

Embora essas experiências tivessem apresentado um rápido crescimento em nosso país, o fato é que o surto urbano-industrial passou a ser o mais forte atrativo para o imigrante em face dos mais variados focos de emprego, principalmente nos centros urbanos de São Paulo e Rio de Janeiro. Assim, o país que era essencialmente agrícola, vai se transformando, logo no início da virada do século, em país industrial e urbano. São, portanto, as exigências industriais e comerciais que passaram a indicar as novas correntes imigratórias necessárias ao progresso do país. E, para atender a essa procurada mão-de-obra emergente, internamente há uma verdadeira “andança nacional”, com deslocamentos das correntes rurais para os meios urbanos, não só do Nordeste para o Sul, senão também dentro de cada região, ou especificamente, onde se torna mais significativo esse movimento, dentro dos Estados do Sul e do Leste (DIEGUES, 1964). Em função dessa mão-de-obra interna não ser qualificada para atender o mercado, seria o imigrante a mão-de-obra de que o país necessitava, pelo menos até que apresentassem resultados as escolas técnicas criadas pelos órgãos da própria indústria, como é o caso do SENAI (DIEGUES,1964). Nesse contexto, entram no país, com maior intensidade, imigrantes na condição de técnicos ou operários qualificados conforme ilustra o quadro abaixo.

**Quadro 03.** Entrada de imigrantes para o Brasil como técnicos ou operários qualificados no período de 1946 a 1951.

<b>Anos</b>	<b>Agricultores</b>	<b>Operários qualificados</b>	<b>Operários não-qualificados</b>	<b>Comércio e Indústria</b>
1946	569	417	101	632
1947	1.280	696	156	1.069
1948	1.519	1.117	291	1.546
1949	2.490	2.217	486	1.841
1950	3.168	3.715	571	2.690
1951	6.628	7.606	755	1.687

**Fonte.** DIEGUES, 1964, p. 315

Tais números expressam a tendência imigratória, procurando fixar-se por meio de seus operários qualificados nos centros urbanos em que as necessidades industriais exigiam mão-de-obra especializada. Em consequência, nasce uma classe operária relativamente numerosa em nosso país e, com isso, aumentou também a classe de atividades domésticas, configurando-se nela esposas, pessoas idosas, menores, estudantes, etc que chegaram com esses grupos.

A partir dos anos de 1990, o Brasil passa a receber um novo tipo de imigrante, constituído por “pessoas menos pobres, com nível educacional mais alto, desde portugueses que fugiram do serviço militar na África até Angolanos fugindo da Guerra Civil” (OLIVEIRA, 2001, p. 21). Eram em sua maioria técnicos ou donos de multinacionais que participaram do processo de privatização em nosso país. Paradoxalmente, neste mesmo período, o Brasil começa a expulsar os seus, transformando-se em um país “Emigrantista” (BASSANEZI, 1995).

Quanto emigraram para o Brasil neste período estudado? Para visualizar o avanço numérico dessa imigração estrangeira para o Brasil, aproximei-me de outros autores (Demartini, 2006); Bassanezi (1995) que apresenta uma tabela contendo dados reunidos por Levy (1974), por um período de 100 anos transcorridos entre 1872 a 1972. Esses indicadores me permitiram verificar a entrada de um total de, pelo menos, 5.350.889 imigrantes oficialmente registrados, dos quais, 31,06% de origem portuguesa, 30,32% de

italianos, 13,38% de espanhóis, 4,63% de japoneses, 4,18% de alemães e, ainda 16,42% de outras origens não especificadas, conforme ilustra o quadro seguinte.

**Quadro 04.** Entrada de imigrantes para o Brasil no período de 1872-1972, de acordo com as principais nacionalidades

<b>Nac</b> <b>Período</b>	<b>Portugueses</b>	<b>Italianos</b>	<b>Espanhóis</b>	<b>Alemães</b>	<b>Japoneses</b>	<b>Outras Nac.</b>	<b>Total</b>
1872/ 1879	55.027	45.467	3.392	14.325	-	58.126	176.337
1880/ 1889	104.690	277.124	30.066	18.901	-	17.841	448.622
1890/ 1899	219.353	690.365	164.293	17.084	-	107.232	1.198.327
1900/ 1909	195.586	221.394	113.232	13.848	861	77.486	622.407
1910/ 1919	318.481	138.168	181.651	25.902	27.432	123.819	815.453
1920/ 1929	301.915	106.835	81.931	75.801	588.284	221.881	846.647
1930/ 1939	102.743	22.170	12.746	27.497	99.222	68.390	332.768
1940/ 1949	45.604	15.819	4.702	6.807	2.828	38.325	114.085
1950/ 1959	241.579	91.931	94.693	16.643	33.593	104.629	583.587
1960/ 1969	74.129	12.414	28.397	5.659	25.092	51.896	197.587
1970/ 1972	3.073	804	949	1.050	695	9.017	15.558
<b>1872/ 1972</b>	<b>1.662.180</b>	<b>1.622.491</b>	<b>716.052</b>	<b>223.517</b>	<b>248.007</b>	<b>878.642</b>	<b>5.350.889</b>

**Fonte.** Bassanezi (1995) Demartini (2006)

Na categoria dos alemães eram apresentados todos aqueles “imigrantes de língua materna alemã e de cultura alemã” (FOUQUET, 1974, p. 29), oriundos da Alemanha, Áustria ou Polônia (SEYFERTH, 1974, p. 29), aí incluídos os imigrantes Pomeranos. Entendo que, ao colocar todos os outros grupos étnicos na categoria de “alemães” há uma tendência em omitir, silenciar as especificidades dos demais grupos,

verificada desde o início da colonização, em que a supremacia ideológica da cultura alemã se apresenta como negadora das demais culturas.

Demartini (2006) se apropria, ainda, de dados levantados por Levy (1974) e apresenta a distribuição dessas levas de imigrantes que saíram de diversas províncias e estados brasileiros.

**Quadro 05.** Distribuição dos imigrantes nas províncias e estados nos Censos de 1872-1980

<b>Estados</b>	<b>1872</b>	<b>1890</b>	<b>1900</b>	<b>1920</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>
Alagoas	3.718	556	838	693	511	421	524	606
Amazonas	2.199	3.277	1.882	16.936	7.441	5.192	3.701	3.767
Bahia	22.397	26.776	9.071	10.600	8.007	8.224	9.685	9.875
Ceará	1.592	534	859	901	1.372	1.206	1.429	1.838
D.Federal	-	-	-	-	-	-	4.584	7.920
E.Santo	4.191	3.074	21.420	18.754	10.043	5.507	3.204	2.698
Goiás	367	62	86	1.694	2.507	3.667	5.653	4.607
Maranhão	5.247	606	939	1.586	1.288	1.008	1.070	1.135
M.Grosso	1.669	958	11.167	25.321	23.207	19.753	24.937	
N								3.033
S								11.379
M.Gerais	46.900	46.787	91.593	85.705	45.546	32.896	25.321	19.937
Pará	6.529	4.039	2.201	22.083	11.074	8.215	8.866	7.294
Paraíba	843	180	345	602	671	516	592	1.066
Paraná	3.627	5.153	39.786	62.753	66.653	76.592	80.497	42.811
Pernamb.	13.444	2.690	4.240	11.698	6.720	5.551	6.386	5.701
Piauí	653	19	97	326	285	258	270	310
RJ.Guana.	184.182	140.492	246.272	289.960	267.367	248.849	283.742	216.266
R.G.Norte	997	152	179	327	451	453	389	801
R.G.Sul	41.725	34.765	135.099	151.025	109.470	78.138	51.079	36.813
S.Catarina	16.974	6.198	29.550	31.243	27.201	19.067	10.188	7.496
S.Paulo	29.622	75.030	478.417	829.851	814.102	693.321	703.526	523.444
Sergipe	2.583	270	270	397	290	184	250	555
Acre	-	-	-	3.506	1.236	1.144	704	551
Fer.N/Ap	-	-	-	-	-	2/504	6/395	-/339
Roraima	-	-	-	-	-	2.094	1.837	663
Rondônia	-	-	-	-	-	420	299	1.943
Brasil	389.459	351.545	1.074.671	1.565.961	1.405.442	1.213.182	1.229.134	912.848

Fonte Demartini (2006)

Estes imigrantes trouxeram consigo suas vivências, valores, costumes, religiões, línguas e as culturas das sociedades de origem, o que acabou por alterar a composição étnica da nossa população transformando-a em multiétnica e pluricultural. Esse panorama serviu de pano de fundo para a compreensão da imigração pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, contexto onde se realizou esta pesquisa, que será tratada a seguir.

## 1.2..SANTA MARIA DE JETIBÁ: O MUNICÍPIO QUE NASCEU DAS MÃOS DOS IMIGRANTES POMERANOS

*Vieram de muito longe  
Esses loiros imigrantes  
Trazendo a esperança  
De encontrar novo horizonte  
Gente humilde e sofrida  
Rostos rudes calos nas mãos  
Nessa luta pela vida  
Cresceram amando este chão  
(Hino de Santa Maria de Jetibá.<sup>3</sup> Letra de Geraldo  
Grützmann e Rose Maria Berendonk. Música de Valdir  
Weber)*

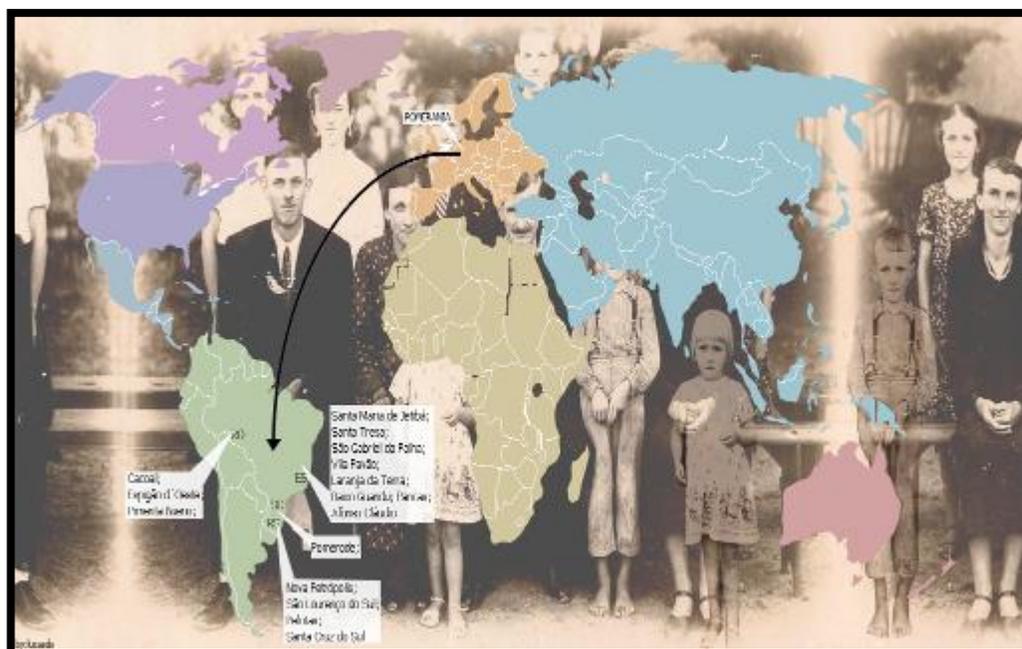
Considerando os movimentos de chegada dos primeiros imigrantes pomeranos, Santa Maria de Jetibá, apresenta uma história tão antiga, mas se considerarmos os poucos anos de emancipação, sua história é bem recente. Santa Maria de Jetibá, cidade que nasceu das mãos de imigrantes pomeranos, e por isso apresenta características étnicas tão específicas e tão visíveis em contrastes com outros municípios do Estado do Espírito Santo, conforme apresentadas na epígrafe.

---

<sup>3</sup> Apresento parte do hino que foi selecionado democraticamente por meio de um concurso público que ocorreu logo após a emancipação do município. Este concurso foi realizado de forma democrática, com participação de toda comunidade santamariense. Fiz parte da equipe organizadora.

De onde vieram esses imigrantes? Quais foram os motivos que fizeram com que cruzassem o Atlântico em uma viagem sem volta para sua terra natal? Para responder a essas questões me apropriei de estudos e pesquisas de Roelke (1996); Diegues (1964); Carvalho (1978); Alves (1998); Tressmann (1988); Guimarães (1993); Cotrim (2005); Cunha (2007); Jacob (2007); Turbino (2007); Martinuzzo (2009), dentre outros autores que trazem um panorama acerca da temática.

Esses imigrantes pomeranos eram provenientes da Pomerânia, província da Prússia, região que havia passado a integrar a República Federativa Alemã, pois até meados do século XIX, momento da chegada desses imigrantes, a Alemanha não se configurava como um país.



**Figura 02.** Da Pomerânia ao Brasil: a chegada dos imigrantes pomeranos

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Desde o início deste mesmo século, estavam reunidos na Confederação Germânica 39 estados independentes, num conjunto que integrava unidades ricas e pobres,

industrializadas e agrícolas (MARTINUZZO, 2009). A Prússia e a Áustria eram duas potências que, segundo Cotrim (2005), lutavam pela liderança do grupo.

A Pomerânia, província da Prússia, subdividida em Pomerânia Ocidental e Oriental, possuía uma área de, aproximadamente 38.408 km<sup>2</sup> e uma população de 2.330.445 habitantes<sup>4</sup>, residentes, em sua grande maioria (1.895.230), na Pomerânia Oriental de onde vieram os imigrantes pomeranos. Localizada às margens do Mar Báltico e entre as atuais Alemanha e Polônia, essa região desaparece do mapa da Europa após a II Guerra Mundial, em 1945, com o Tratado de Potsdan (TRESSMANN, 1988; CUNHA, 2007; MARTINUZZO, 2009). A partir de então, a Pomerânia Oriental fica sob o domínio da Polônia e o restante da Pomerânia Ocidental passa a integrar a Alemanha com a denominação de Mecklenburg-Vorpommern, Mecklenburg, Pomerânia anterior.

Em que contexto se deu essa imigração? Os estudos de Cunha (2007), apresentam algumas mudanças ocorridas na Alemanha Oriental, formada pelas províncias prussianas de Brandemburgo, Posnânia, parte da Silésia (junto ao Rio Oder), Pomerânia, Prússia ocidental e Prússia Oriental e ainda Mecklenburgo que provocaram a imigração em massa dos pomeranos. Segundo o autor, a Prússia iniciou sua transição para o Capitalismo, no início do século XIX. Entre o período de 1807 a 1816, foi implementada e decretada a abolição definitiva da servidão camponesa da Prússia e anulado o sistema de transmissão por herança da grande propriedade territorial, sob o qual, “a propriedade das terras passava em usufruto ao primeiro filho do legatário sem o direito de hipotecar, dividir ou alienar integralmente ou em parte” (CUNHA, 2007, p. 98).

Para que esses camponeses pudessem obter a liberdade como proprietários autônomos era, segundo Cunha (2007, p. 98), permitido aos grandes proprietários, por meio desta reforma “alienar ou vender parcelas de suas terras aos camponeses que nelas viviam”. O autor destaca ainda alguns pontos de exploração contidos na mesma reforma,

[...] as concessões aos grandes proprietários eram tantas que a maior parte dos camponeses perdeu a metade ou a totalidade das terras que cultivava,

---

<sup>4</sup> Dados do Censo de 1939, apresentados nos estudos de Roelke (1996).

tendo que se submeter ao trabalho na propriedade senhorial ou então fugir para engrossar a massa dos deserdados das cidades industriais do Oeste alemão (CUNHA, 2007, p. 98).

A essas medidas, ainda segundo este autor, aumentavam o número de trabalhadores rurais sem terra que, além de serem impedidos de abandonar suas regiões por ordem jurídica, foram colocados à disposição dos grandes proprietários. Foi permitido, também, à burguesia o acesso à propriedade da terra e o acesso dos elementos da nobreza a profissões burguesas e, ainda, tornarem livre o mercado de terras. Em consequência a tais medidas, “os grande proprietários que se modernizaram aumentaram o tamanho e a produtividade de suas propriedades” (CUNHA, 2007, p. 100), transformando suas antigas propriedades em modernas empresas capitalistas. A industrialização dava lugar à monocultura mecanizada e, com isso, expulsava os camponeses dedicados à diversidade agrícola dentro da estrutura da agricultura familiar. Esse contexto, somado `a assinatura do Tratado de Potsdan, provocou consequências desastrosas para o povo pomerano. Tiveram suas “casas e terras saqueadas, mulheres e filhas estupradas (JACOB, 2007, p. 142) e, de forma ainda mais dramática, foi verificado que,

Um milhão e oitocentos mil pomeranos orientais tiveram que deixar tudo para trás, como muitas vezes eram obrigados a saírem de uma hora para outra de suas propriedades, muitos só conseguiram salvar a roupa do corpo. Em torno de 500 mil morreram no caminho para a Pomerânia Ocidental e restantes da Alemanha. Famílias inteiras eram dizimadas (ROELKE, 1996, p. 38).

Esse contexto de guerras e de dificuldades que enfrentavam, aliado `a propaganda oficial do Governo Imperial, “quem quiser viver mais uma vez feliz deve viajar para o Brasil” (TURBINO, 2007, p. 72), colocou em movimento migratório um enorme contingente populacional de pomeranos que apostavam em uma vida nova como também buscavam sobrevivência em outras partes do mundo. A maioria foi para a Europa, Estados Unidos da América e Canadá. Em menor proporção, vieram para o nosso país deslocando-se para o Estado do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rondônia. Em

depoimento de Janeta Tressmann Jacob, descendente de imigrantes pomeranos, com 82 anos de idade, agricultora, membro do grupo de mulheres da Igreja Luterana, esses motivos ficam evidenciados.

Lá tinha muita gente também, a terra não dava. Eles sabiam que por aqui não tinha quase ninguém morando. Eles comunicaram que quem queria terra vinha prá cá. Era quase tudo devoluto. O meu bisavô era quase um dos primeiros que vieram prá cá (Depoimento de Janeta Jacob Tressmann, 21/05/2010).

Ao Espírito Santo, chegaram em 1859, época anterior à Unificação da Alemanha, e se instalaram na recém-criada colônia de Santa Leopoldina (1844), às margens do Rio Santa Maria da Vitória e, com a emancipação política<sup>5</sup>, encontram-se, atualmente, em Santa Maria e Jetibá. Essa imigração, como já vimos, fez parte do sistema de colonização baseado na pequena propriedade familiar, implementado pelo Governo Imperial desde 1818, que pretendia instalar no país agricultores livres, “civilizados”, em regiões não ocupadas pela grande propriedade, sob controle do Estado (SEYFERTH, 1994). Todas as regiões de destino citadas, acompanharam o mesmo perfil, conforme evidenciado nos estudos de Seyferth (19994), foram assentados em áreas de floresta, com demarcação de terras que acompanhavam os vales dos rios, com formação de sociedades camponesas com a economia baseada na pequena propriedade familiar policultor (SEYFERTH, 1994).

O momento de partida para o outro lado do Atlântico aconteceu com um grupo formado por 27 núcleos familiares, totalizando 117 passageiros, entre eles, homens, mulheres e crianças, que ficaram hospedados na cidade de Altona, próximo ao Porto de Hamburgo, Alemanha, enquanto aguardavam o momento de partida. A figura 03, apresenta a situação das crianças enquanto esperavam por este momento, algumas dormindo nos colos de suas mães, outras sentadas no chão ou dormindo em espaços sem as condições de acolhimento para todas.

---

<sup>5</sup> Desmembrado de Santa Leopoldina, foi criado o município de Santa Maria de Jetibá pela Lei Estadual n.4.067, em 06 de maio de 1988 e instalado em 1º de janeiro de 1989, em decorrência de um plebiscito realizado em 20 de março de 1988 que reuniu 4.966 eleitores dos Distritos de Garrafão e SEDE. Desse total, 4.404 optaram por sua emancipação político-administrativa.



**Figura 03.** Crianças e adultos nas embarcações no Porto de Hamburgo- Alemanha.

**Fonte:** Museu da Imigração Pomerana-Santa Maria

Finalmente, o dia tão esperado de uma longa travessia oceânica dos nórdicos aos trópicos.



**Figura 04.** Saída do Porto de Hamburgo- Alemanha

**Fonte.** Museu da Imigração Pomerana- Santa Maria de Jetibá-ES



**Figura 05** Saída dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburgo-Alemanha. **Fonte:** Museu da Imigração Pomerana-Santa Maria de Jetibá-ES)



**Figura 06** Saída dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburgo-Alemanha. **Fonte:** Museu da Imigração Pomerana-Santa Maria de Jetibá-ES)

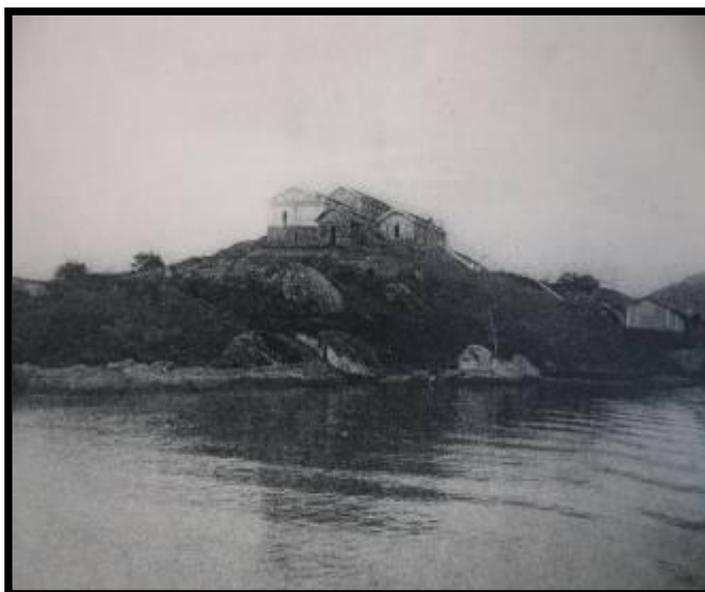
No dia 27 de abril de 1859, a bordo do navio Eleonore, os imigrantes pomeranos saíram do Porto de Hamburgo e chegaram no dia 26 de junho, ao Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil.

Até chegarem ao Brasil, período que durava em torno de sete semanas, crianças e adultos vivenciaram imensas e trágicas dificuldades. Em função das condições precárias dessas embarcações, muitos casais perderam seus filhos e filhas, mulheres deram à luz a bordo, morreram recém-nascidos, muitos foram vítimas de doenças e outras epidemias. Nessas mazelas, as crianças foram as primeiras a morrer, tendo seus corpos jogados em alto mar. As crianças raramente sobreviviam à longa travessia e em terras brasileiras poucas foram aquelas que conseguiram chegar à idade adulta. Essa situação de precariedade ficou evidenciada no depoimento de Janeta Tressmann Jacob. Ela contou como foi a chegada dos primeiros imigrantes pomeranos, para o nosso país, em fins do século XIX.

Quase quatro meses eles andava de navio. Muitos fica doente em cima do navio e morreram. Aí eles tinham que enrolar o falecido no pano e jogar

no mar. Muitas crianças morreram na viagem. A minha vovó<sup>6</sup> teve tanta sorte que conseguiu trazer meu vovô prá cá com vida. Mas quase ele foi. Uma irmã de minha vovó também faleceu na viagem e eles tiveram que jogar no mar também (Janeta Tressmann Jacob, descendente de imigrantes pomeranos, em 20/05/2009)

No Rio de Janeiro, esses imigrantes embarcaram em um outro navio, o São Matheus, e chegaram até Vitória, capital do Espírito Santo, dois dias depois. Logo à sua chegada, ficaram na hospedaria Pedra D'água, hoje penitenciária, situada na baía de Vitória.

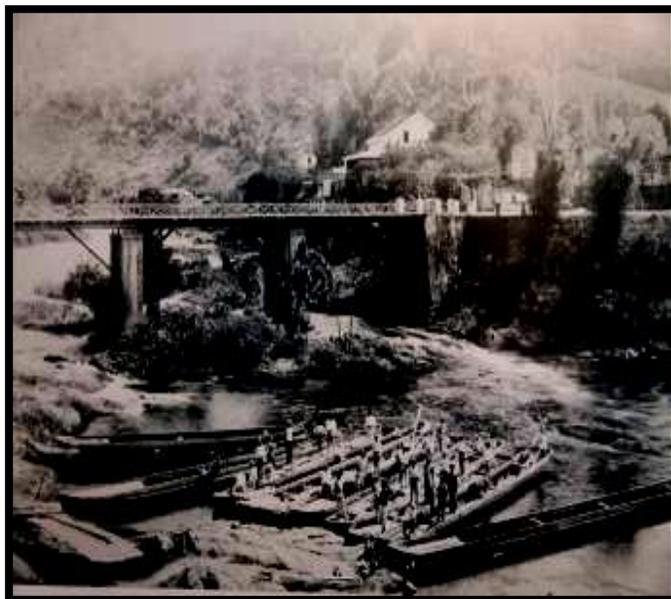


**Figura 07.** Hospedaria Pedra D'água  
**Fonte:** Museu da Imigração Poemrana-Santa Maria de  
Jetibá-ES

Em seguida, foram transportados em canoas pelo rio Santa Maria da Vitória, até o Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina, ponto final da navegação, onde ficavam alojados em barracos desprovidos de higiene e de mínimo conforto.

---

<sup>6</sup> Vovô, vovó- os descendentes não utilizam o termo avô e avó.



**Figura 08.** Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina. **Fonte.** Museu da Imigração Pomerana-Santa Maria de Jetibá-ES

Para chegarem ao Vale superior, onde ficariam estabelecidos, os imigrantes pomeranos tiveram que seguir viagem por mais de duas horas, em patamares a uns 500 metros de altitude, em terra fria. Os homens iam a pé abrindo picadas nas matas e as mulheres e crianças iam montadas nos lombos de burro. Estes pioneiros imigrantes ocuparam lotes agrícolas em áreas que hoje pertencem a Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins. A dureza desses primeiros anos de colonização ficou marcada na memória de várias famílias descendentes de imigrantes pomeranos, sujeitos dessa pesquisa, ao recordarem suas infâncias. Recordar a infância, como bem destaca Silva (2000, p.2), “não é um simples exercício de ir e vir na memória, para trazer à tona a história estática dos lamentos, dos momentos, dos acontecimentos, dos personagens, dos lugares, dos tempos, dos afetos, das agrúrias ou das alegrias da infância”. Pelo contrário, recordar significa “volver a pasar por El corazón” (GALEANO, apud SILVA, 2000, p. 2) Com esse entendimento, trago o depoimento de Janeta Tressmann Jacob que, olhando para as

fotografias de família, traz à tona, memórias de uma história que lhe foi contada pelos seus ancestrais e também vivida por ela. Assim relatava.

Eu sou Janeta Tressmann Jacob, filha do finado Frederico Tressmann e meu avô Augusto Carlos Tressmann, que veio com sete dias de vida da Alemanha, lá da Pomerânia. O meu pai foi registrado lá em Pomerland com 7 dias e veio com sua mãe no navio. Aí o vovô Augusto Tressmann, saiu lá do navio e foi para Santa Leopoldina. De lá se dividiram lá para Jequitibá no meio do mato, no meio das onças, dos macacos, das cobras, muito trem...não tinha ferramentas para trabalhar. O que eles trouxeram de lá? Um pouquinho de roupa de lá, o catecismo menor e o hinário da igreja. Isso era tudo, os documentos deles. Lá eles construíram um barraco com folha de coco, de palmito, cortaram com facão, amarraram tudo com cipó, cataram lenha seca para fazer fogo em volta do barraco para a onça não comer eles. Tinha muito trem ruim lá. Aí o Governo deu uma ajudazinha prá ninguém morrer de fome. Aí veio as doenças por causa do clima daqui. Muita gente morreu, não agüentaram viver, porque não tinha médico. Naquela época só os pastores que era médicos que tava aqui. Aí eles construíram, plantaram um pouco de aipim, tayoba, milho, devagarzinho, mas custaram para cortar uma árvore grande com facão. Não tinha ferramenta para fazer derrubada. Devagarzinho, devagarzinho...Depois chegou a vovó Maria Kruger, ela chegou três anos mais tarde, também da Alemanha e foi para Jequitibá e começaram a construir a vida deles lá. E aí, de repente eles se juntaram, começaram a namorar e trabalhar. Era todo mundo muito pobre oh! pobre, pobre. Aí meu pai mudou lá Serra do Gelo, comprou não sei quantos alqueires de terra lá para os dois irmãos mais velhos, Germano é o mais velho do que o meu pai. Aí eles moraram lá, trabalharam, trabalharam...aí já era mais fácil para trabalhar né. Aí vieram as doenças, febre amarela e muita gente morreu, os macacos morreram quase tudo no mato. Aí quando plantaram milho, tayoba, eles precisaram cuidar da plantação dia e noite, igual a cachorro porque os macacos, porco do mato, eles comiam tudo, tudo, era difícil aquela vida. Depois eles começaram a fazer o forno, socaram o milho prá fazer pão de milho só com água e sal. Viveram, viveram. Criaram um pouco de galinha, fizeram um chiqueiro, senão, uma granjinha para o gato de mato, cachorro de mato, não comer tudo. Mas toda noite deviam juntar lenha e colocar fogo em volta para as onças não comer tudo. Se eles chegavam, tinha cachorro brabo e aí iam de pau em cima. O que eles achavam eles matavam para comer. Comiam aqueles animais cozidos. Muitas vezes, era só queimar, limpar, queimar, raspar, assar e comer sem sal. Quando encontraram um porco para matar eles se dividiam para comer, porque não tinha nada, nada, geladeira, sal para salgar a carne. Assim eles viveram Quando alguém estava com febre, eles se curavam com chá de pau pereira, camomila, até da Alemanha eles

mandava chás para eles se curar. Era muito difícil a vida deles (Janeta Tressmann Jacob, 2009).



**Figura 09** Vovô e vovó de Janeta Tressmann  
**Fonte.** Arquivos da pesquisadora



**Figura 10** Pai e mãe de Janeta Tressmann  
Jacob. **Fonte** Arquivo da pesquisadora



**Figura 11** Janeta Tressmann Jacob  
**Fonte** Arquivo da pesquisadora

Foi possível ainda, escrever essa história que estava guardada na memória de outro depoente, descendente de imigrantes pomeranos. Ele nos falava de uma história vivida por seus antepassados em fins do século XIX, logo á sua chegada no Brasil.

O tempo que eles tiveram no mar. E quando morria uma pessoa eles tinham que jogar no mar. E quando o corpo começava ficar em decomposição tinham uns peixes que comia, tombavam os barcos que eles vinham. Quando eles chegaram né, prá começar a trabalhar tiveram uma dificuldade muito grande, tiveram uma região só de mato. Aí um pessoal foi prá lá outros prá cá. Uns foram lá prá Rondônia. Eu mesmo tenho parentes lá em Rondônia, que eles foram prá lá, uns vieram prá Santa Maria, outros foram pro Norte. Chegaram no Brasil e aí dividiram o pessoal todo. Aí eles foram dividido. Foi muito difícil. Meu avô sempre fala que foi muito difícil prá eles e sofreram muito (Depoimento de um pai pomerano, São Sebastião, 2009).

Estudos<sup>7</sup> revelam que até o ano de 1873, data final dessa imigração<sup>8</sup>, mais de dois mil pomeranos já haviam se instalado nesta terra montanhosa. Nessas travessias essas famílias em maior ou menor quantidade, trouxeram seus filhos e filhas, muitos dos quais eram ainda recém-nascidos. Na lista<sup>9</sup> dos nomes dos imigrantes germânicos entrados no Estado do Espírito Santo durante o século XIX, encontramos um total de 1450 crianças provenientes das diversas partes da Alemanha, dentre as quais destacamos um total de 1038 com idade de 0 a 12 anos, vindas da Pomerânia acompanhadas pelas suas famílias, conforme apresenta o quadro.

---

<sup>7</sup> Ver estudos de Roelke (1996); Tressmann (1988); Jacob (2007)

<sup>8</sup> A data final dessa imigração pode ser explicada pelo decreto bismarchiano, conforme já apresentado no estudo.

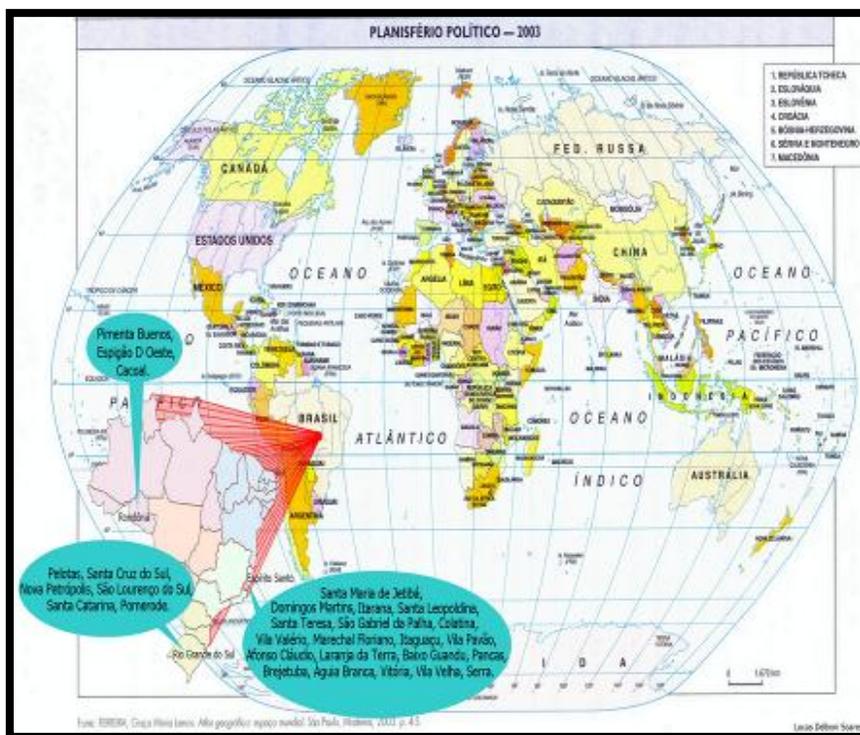
<sup>9</sup> Lista organizada por Cilmar Franceschetto, no site [WWW.ape.es.gov.br](http://WWW.ape.es.gov.br)

**Quadro 06.** Total de crianças provenientes das diversas partes da Alemanha

Lugar de origem	Total	Meninos	Meninas	Até 6 anos	Entre 7 a 12 anos	Lugar de destino
Pomerânia	1038	522	516	617	421	Santa Leopoldina, atualmente, Santa Maria de Jetibá
Baviera	1	1	1	2	-	Baixo Guandu
	1	1	-	1	-	Santa Isabel (Domingos Martins)
	6	6	-	1	5	Santa Leopoldina
	1	-	1	1	1	Rio Doce (Colatina)
Saxônia	49	21	28	26	23	Santa Leopoldina
	4	2	2	4	-	Santa Cruz – Aracruz
	17	9	8	8	9	Santa Isabel (Domingos Martins)
Bohemia	5	4	1	4	1	Santa Leopoldina
Schleswig	10	6	4	7	3	Santa Leopoldina
Turingia	1	1	-	1	-	Santa Isabel (Domingos Martins)
Renânia	34	15	19	17	17	Santa Leopoldina
	60	30	30	28	32	Santa Isabel (Domingos Martins)
	2	2	-	-	2	Porto de Itapemirim
Nordrhein	2	1	1	2	-	Santa Leopoldina
Mecklemburg	2	2	-	1	1	Santa Leopoldina
Oldemburgo	1	1	-	1	-	Santa Leopoldina
Hesse	47	27	20	28	19	Santa Isabel (Domingos Martins)
	28	20	8	12	16	Santa Leopoldina
Brandenburg	60	34	26	37	23	Santa Leopoldina
	2	-	2	-	2	Santa Isabel (Domingos Martins)
Westphalia	29	23	6	18	11	Santa Leopoldina
	5	4	1	3	2	Baixo Guandu
Baden	9	4	5	4	5	Santa Isabel (Domingos Martins)
Silésia	4	2	2	3	1	Santa Leopoldina
Nassau	8	5	3	4	4	Santa Leopoldina
Prússia	14	7	7	8	6	Santa Isabel (Domingos Martins)
	8	5	3	1	7	Santa Leopoldina
	1	1	-	-	1	Anchieta
<b>TOTAL</b>	<b>1450</b>	<b>756</b>	<b>694</b>	<b>839</b>	<b>611</b>	-

**Fonte.** Levantamento feito pela pesquisadora com base nos dados da lista organizada por Cilmar Franceschetto, no site [www.ape.es.gov.br](http://www.ape.es.gov.br)

Santa Maria de Jetibá-ES, é hoje o maior pólo de concentração de imigrantes pomeranos no Brasil. Em menor proporção, essa imigração marca presença nos municípios<sup>10</sup> do Estado do Espírito Santo-ES/Brasil: Domingos Martins, Itarana, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Gabriel da Palha, Colatina, Vila Valério, Marechal Floriano, Itaguaçu, Vila Pavão, Afonso Cláudio, Laranja da Terra, Baixo Guandu, Pancas, Brejetuba, Águia Branca, Vitória, Serra. No Rio Grande do Sul, os pomeranos estão localizados nas regiões de Nova Petrópolis, São Lourenço do Sul, Pelotas, Santa Cruz do Sul. Em Santa Catarina, em Pomerode, e em Rondônia, nas regiões de Pimenta Buenos, Espigão D'Oeste, Cacoal, conforme mapa abaixo.



**Figura 12.** Mapa-Mundi com a localização dos lugares de destino dos imigrantes pomeranos. **Fonte.** Arquivo da pesquisadora

<sup>10</sup> Ver estudo de Martinuzzo (2009); Tressmann (1988)

É um povo simples que apresenta traços rudes típicos do trabalho do homem do campo, com algumas peculiaridades distintas dos demais como, olhos claros, pele branca cabelos loiros, uso de roupas simples e lenços, no caso das mulheres e chapéus, no caso dos homens, para proteção do sol.



**Figura 13** Mulheres pomeranas-  
**Fonte** arquivo da pesquisadora



**Figura 14** Descendentes de imigrantes pomeranos.- Festa Pomerana (2009)  
**Fonte** arquivo da pesquisadora



**Figura 15** Crianças pomeranas- CMEI São Sebastião, 2009. **Fonte:** arquivo da pesquisadora

Embora tendo encontrado dificuldades nos primeiros anos de colonização, em um meio cultural bem adverso ao seu, as doenças tropicais, a mata virgem, o enfrentamento a animais selvagens, a falta de assistência médica, a inexistência de estradas e vias de comunicação, recebendo ínfimo apoio da pátria e quase abandonados pelo governo brasileiro, numa viagem sem volta ao país de origem, esses imigrantes foram os grandes responsáveis pelo rápido crescimento e desenvolvimento da região em vários aspectos.

No cenário político, Santa Maria de Jetibá emancipa-se de Santa Leopoldina, município mãe, em 06 de maio de 1988. Criado o Município, os descendentes de imigrantes pomeranos foram convidados a exercer funções públicas. Prefeito e vice-prefeito são portadores de sobrenomes<sup>11</sup> que lhes identificam a procedência pomerana: Potratz, Reblin. Também vamos encontrar na lista dos primeiros vereadores essa procedência: Röpke, Agner, Marquardt, Gums, Plaster, Schmidt, Berger, Boening, Pagung, Velten, Lauvers e Stange.

No campo econômico, Santa Maria de Jetibá é, hoje, um dos maiores expoentes na agricultura do estado do Espírito Santo, destacando-se pela produção de ovos, com mais de 200 produtores, o que leva o município ao segundo maior nessa produção, no país, perdendo apenas para Bastos, no Estado de São Paulo. Graças ao trabalho dedicado e ambientalmente responsável desses imigrantes pomeranos, a agricultura orgânica é um dos setores que vem crescendo no município e contribuindo, consideravelmente, para o Estado do Espírito Santo ser consagrado como o maior produtor de alimentos orgânicos do Brasil. Destaca-se ainda, pela produção orgânica de hortifrutigranjeiros, pioneira no Espírito Santo. “A diversificação agrícola e a criação de animais de pequeno porte são importantes na organização da economia familiar e da vida social” (JACOB, 2007, p.148) desses imigrantes. Outro ponto importante a considerar é a estrutura agrária do Estado do Espírito

---

<sup>11</sup> Ver relação de sobrenomes de famílias que imigraram para o Brasil nos estudos de Cilmar Francescheto, do Arquivo Público Estadual, publicada por Martinuzzo (2009).

Santo cuja característica principal, a agricultura familiar, deu-se por influência do povo pomerano que conseguiu quebrar a tradição das grandes propriedades e dos latifúndios. Também tem sua participação relevante na produção cafeeira e na fruticultura. É, atualmente, o maior produtor de gengibre no Brasil, contribuindo para que o Espírito Santo tenha se tornado o primeiro produtor e maior exportador de raízes no Brasil.

Quanto à rede escolar, existe no centro da cidade, uma Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio, que atualmente possui um total de 1300 alunos e próximo a esta escola encontra-se um Centro Municipal de Educação Infantil com aproximadamente 300 crianças com idade de 3 a 5 anos e 11 meses. Dados do INEP/MEC-2010, apresentam um total de 65 escolas e 8.099 alunos e alunas matriculados nas redes estadual e municipal, nas modalidades, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e técnico profissionalizante. Desse total, somente 1.136 freqüentam a educação infantil oferecida pela rede pública municipal.

O turismo é também uma importante fonte de renda para a população local e vem crescendo a cada ano. É constituído, principalmente, em função das tradições culturais. Os visitantes procuram a cidade para apreciar as belezas naturais, o clima frio da região, as comidas típicas, o artesanato, os grupos de danças folclóricas, os corais, as características arquitetônicas das casas, as festas típicas da cidade, a língua e as formas de viver características desse povo.

A música é ainda uma das dimensões que continua tendo um papel preponderante na vida desses imigrantes. Sempre foi a sua principal forma de lazer, o que pode ser evidenciado pela existência de 23 grupos de trombonistas com, aproximadamente, 800 componente; 23 grupos de danças folclóricas e 100 tocadores de concertinas, distribuídos em cada canto do município, conforme informações obtidas na Secretaria Municipal de Cultura.



**Figura 16.** Primeiro Grupo de Trombonistas de Santa Maria de Jetibá-ES  
**Fonte.** Museu de Imigração Pomerana

A abertura do Museu de Imigração Pomerana, a comemoração da Emancipação Política do município no dia 06 de maio, que tem como objetivo valorizar e reafirmar a cultura deste grupo, foram formas também encontradas pelas políticas públicas municipais para preservar, divulgar e valorizar as maneiras de viver dos imigrantes pomeranos.

O Museu de Imigração Pomerana, instalado em uma casa típica pomerana que durante muitos anos serviu como a Estação de Fruticultura, foi inaugurado em 20 de julho de 1991. Apresenta a história da chegada dos imigrantes por meio de painéis, objetos, documentos, fotografias. E a festa de Emancipação Política do município, acontece anualmente, durante três ou quatro dias, normalmente no mês de maio, com desfiles, danças, encenação do casamento pomerano, exposição e venda de artesanatos das mulheres pomeranas, comidas e bebidas típicas, concurso para eleger a beleza pomerana entre as crianças, jovens e, as mulheres da 3ª idade. A festa é organizada pela Secretaria Municipal de Cultura, envolve as crianças das creches, pré-escolas e das outras escolas localizadas no

Município e toda a população que se mobiliza decorando vitrines, fachadas das casas e até participando da festa trajados com roupas típicas desses imigrantes.

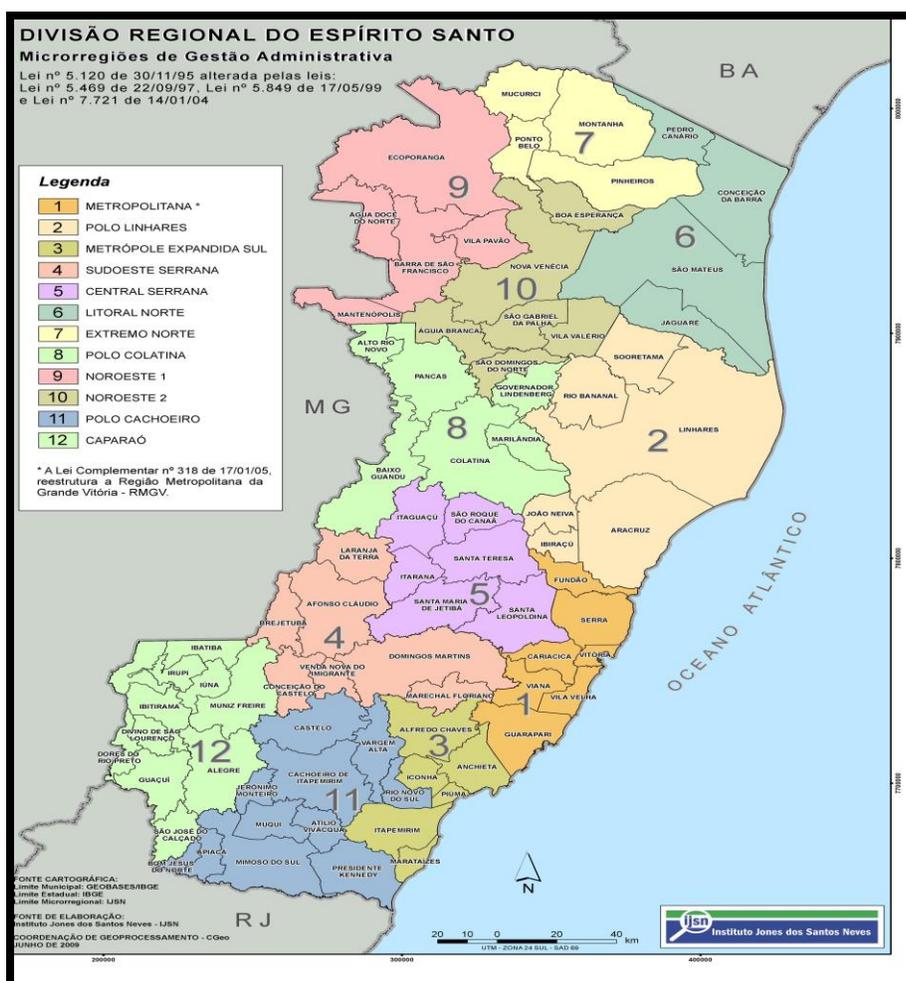


**Figura 17.** Mãe e filho envolvidos na encenação do casamento pomerano. **Fonte.** arquivos da pesquisadora

Uma outra grande festa também é organizada por esta Secretaria em comemoração ao dia do colono, 25 de julho. Estas festas reúnem não só a população santamariense mas também as populações dos municípios vizinhos e dos demais municípios do Estado e até do país.

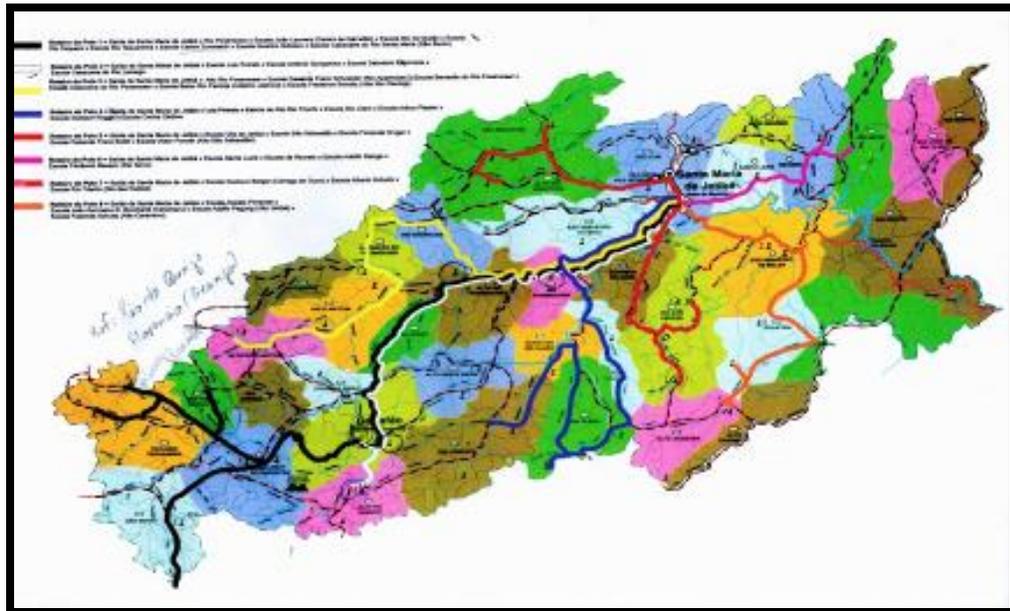
Após apresentar essa história da imigração para o Município de Santa Maria de Jetibá, senti necessidade de situá-lo geograficamente para aqueles e aquelas que ainda não o conhecem. Santa Maria de Jetibá, é uma pequena cidade localizada na região centro-serrana do Estado do Espírito Santo, considerado um dos menores estados brasileiros, não só quanto à população, mas também quanto à superfície (WAGEMANN,1949), apresentando uma área de 46.184 Km<sup>2</sup>.

O Espírito Santo está situado na região Sudeste do Brasil, e faz limite com os estados da Bahia (norte), Minas Gerais (oeste) e Rio de Janeiro (sul), e com o Oceano Atlântico (leste). Vitória, a capital do Estado, fica a 412 quilômetros do Rio de Janeiro, 382 km de Belo Horizonte, 742 km de São Paulo e 947 km de Brasília. Sua população é de 3.464.285 habitantes (Censo 2006 do IBGE), distribuídos em 78 municípios. A maior concentração populacional, mais de 50%, fica na Grande Vitória, composta pelos municípios de Vitória, Vila Velha, Viana, Cariacica, Serra, sendo que ainda integram a Região Metropolitana as cidades de Fundão e Guarapari.



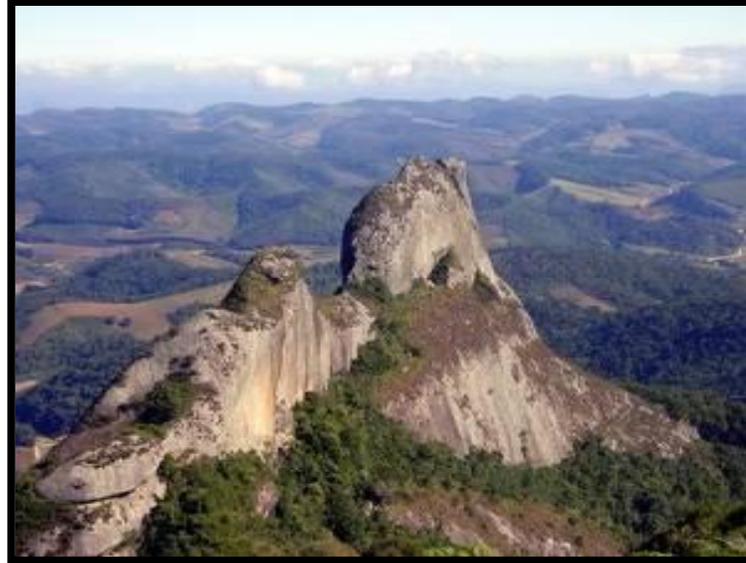
**Figura 18.** Mapa do Estado do Espírito Santo-Brazil  
**Fonte.** [www.es.gov.br/site/images/espírito\\_santo/mapas](http://www.es.gov.br/site/images/espírito_santo/mapas)

Santa Maria de Jetibá- ES, é um município montanhoso, com clima temperado, altitude que varia entre 720 metros (sede) e 1.450 metros (Pico de Garrafão), tem como municípios limítrofes, Itarana/Santa Teresa (Norte), Domingos Martins (Sul), Santa Leopoldina (Leste) e Afonso Cláudio (Oeste)



**Figura 19.** Mapa do Município de Santa Maria de Jetibá- ES.  
**Fonte.** Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá-ES

De acordo com dados disponíveis na Prefeitura, o município de Santa Maria de Jetibá-ES, possui uma extensão territorial de 734 km<sup>2</sup>, com altitude que varia de 300 a 1.450 metros do mar, é considerado o mais alto município do Estado. A Pedra de Garrafão é seu ponto mais alto com 1.450 metros de altitude, seguida pela Sede com uma altitude intermediária de 879 metros. Tem como ponto mais baixo a divisa do município de Santa Leopoldina, com 300 metros. É considerado o município mais frio do Estado do Espírito Santo, com temperatura média anual de 20°C.



**Figura 20.** Pedra de Garrafão- Santa Maria de Jetibá-ES  
**Fonte:** Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá-ES

Para chegar ao município, partindo de Vitória, capital do Estado, a distância é de 80 km por estrada asfaltada. Segue pela Rodovia Estadual (ES-355), Dr. Afonso Schuab que liga os municípios de Cariacica e Santa Leopoldina que preserva a memória da imigração européia, em seus antigos casarões. Subindo a serra, num percurso de aproximadamente 33 km, chega-se ao centro de Santa Maria de Jetibá. Logo na divisa foi colocada pela municipalidade uma placa que anuncia para os visitantes que ele está chegando em uma das regiões que apresenta características peculiares da imigração pomerana, que se diferencia de outras regiões do Estado



**Figura 21.** Placa na divisa do Município de Santa Maria de Jetibá-ES  
**Fonte.** arquivo da pesquisadora

Também neste percurso, poderá ser apreciado o frio das montanhas, o reservatório da Usina hidrelétrica do Rio Bonito, formada por uma extensão de 22km de água, cercada de reservas florestais e da mata Atlântica e casas típicas pomeranas que marcam o início da colonização.



**Figura 22.** Usina hidrelétrica do Rio Bonito- Santa Maaria de Jetibá-ES  
**Fonte.** arquivo da pesquisadora



**Figura 23.** Vista da Usina Rio Bonito- Santa Maria de Jetibá-ES. **Fonte** arquivo da pesquisadora



**Figura 24.** Casa típica pomerana- Santa Maria de Jetibá-ES  
**Fonte.** arquivo da pesquisadora

Pode-se ainda chegar ao município, partindo de Vitória, seguindo pela Rodovia Federal (BR 101 Norte) que dá acesso ao município de Fundão, onde se toma a Rodovia Estadual (ES-261), Josel Espindula Agostini até o Município de Santa Teresa. Deste município até o centro da cidade de Santa Maria, são mais 27 km de paisagens naturais. O percurso total deste trajeto é de 107 km.



**Figura 25.** Mapa das Rodovias de acesso ao Município de Santa Maria de Jetibá-ES

**Fonte.** Guia Telefônico 2009/2010- Santa Maria de Jetibá

Chegando em Santa Maria, tem-se a sensação de estar em uma pequena cidade européia, verificada na arquitetura das casas, nas conversas informais com uso da língua pomerana, no atendimento aos bancos, comércio em geral e no biótipo peculiar deste povo



**Figura 26.** Centro da Cidade de Santa Maria de Jetibá-ES. **Fonte.** arquivo da pesquisadora

A ancestralidade histórica aparece, também, em outros elementos reveladores da origem desse grupo étnico, como por exemplo, na denominação das ruas do centro da cidade, “Florêncio Augusto Berger”, “Hermann Miertschinck”, “Frederico Grulke”, “Augusto Jacob”, das praças, “Floriano Berger”, na identificação do comércio em geral Restaurante MAGESKI, Hotel POMMERHAUS, Casa POMMERN, POMER net, HELL auto peças, KÜSTER oficina e auto-peças, Papelaria NITZ, Centro POMERANO de Reabilitação, HOLZ veículos, Fisio POMMERN, Centro automotivo POMERANO, TRESSMANN Supermercado, GUMZ auto elétrica, dentre outros.

É um município pequeno que não pode ser traduzido como grande centro urbano, apresenta uma “aparência pacata, ordeira e charmosa em meio às montanhas capixabas” (BELING, 2007, p. 44), com um pouco uma população de 34.176 habitantes, predominantemente, formada por descendentes de imigrantes pomeranos, majoritariamente luteranos, que vivem ainda hoje, após mais de 150 anos de permanência em nosso município em torno dos valores culturais de uma pátria que apesar de não existir mais, geograficamente falando, permanece presente na memória e na vida desses descendentes.

Nos últimos anos, o Município vem crescendo de forma bem acentuada com as migrações de famílias advindas de diferentes regiões do Estado, o que tem provocado a ocupação desordenada dos espaços urbanos. Portanto, essa movimentação de pessoas não está centrada, exclusivamente na imigração internacional, pois internamente, há também uma verdadeira andança nacional, com pessoas que se deslocam dos “campos para as cidades, das cidades para os campos, dos campos para os campos, das fronteiras para o centro, do centro para as fronteiras, do Nordeste para o Sudeste, do Sul para o Centro-Oeste e para o Norte, do Centro Oeste e do Norte para o Sul (BANETTI, VAINER, 1988, p. 8), em busca de novas condições de vida, fora de sua terra natal. E, é sobre esse vaivém de pessoas em nosso país que incidirá o meu olhar neste momento.

### 1.3. O VAIVEM DE PESSOAS DE UM LUGAR PARA O OUTRO: AS MIGRAÇÕES INTERNAS

Os primeiros brasileiros a vivenciarem os deslocamentos internos foram os índios que retirados de suas terras foram levados à força para outros espaços, principalmente, para trabalharem na agricultura. Aqueles que fugiam para o interior foram escravizados para plantar na terra que há pouco tempo era sua. E assim, outros deslocamentos foram se dando em nosso país.

Os estudos de Sales, Baeninger (2000) e de Turnês (2008), apresentam algumas características desses deslocamentos internos que ocorreram nas últimas décadas do século XX. Na década de 1950, conforme analisam os autores, as migrações internas foram fortemente marcadas pelas saídas das populações do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida. Os nordestinos foram os que mais andaram nesse período, em busca da lavoura de café do Sudeste e, em seguida, mais pessoas se deslocaram, principalmente para os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

A partir da segunda metade dos anos 1960, com o início do processo de industrialização do campo, que resultou na “subordinação da agricultura à indústria, tecnificação e modernização agrícola” (SALES, BAENING, 2000, p.3 6), e com o processo de esgotamento das antigas áreas de fronteiras que resultou no crescimento da saída da população do meio rural, o processo de urbanização no país foi intensificado. A origem da migração nessa fase, não foi marcada pela saída dos migrantes rurais do Nordeste e sim da região Sudeste. De acordo com Sales, Baeninger (2000), quando a média nacional apontava 45% de sua população morando em áreas urbanas, somente a Região Sudeste, registrava população urbana superior a 50%, enquanto que no Nordeste, essa participação chegava a apenas 34%.

Nos anos de 1970, os grandes deslocamentos populacionais se deram na Região Sul. Os estudos de Turnês (2008), sinalizam que é daí que vem nada menos que 29% de todos os migrantes rurais do país. Com essas saídas, conforme o autor, em 10 anos a redução populacional nessa região chegou a 2 milhões de migrantes. As principais razões desses deslocamentos foram: os subsídios, os incentivos econômicos e o aparato institucional mobilizados para estimular a adoção de técnicas produtivas e culturas que poupavam mão-de-obra e, ainda as possibilidades de expansão da fronteira agrícola do próprio Sul eram pequenas e a região Norte começava a representar para muitos agricultores e agricultoras do Paraná e Santa Catarina o mesmo que o Oeste destes estados representou, anteriormente, para os migrantes vindos do Rio Grande do Sul (TURNÊS, 2008).

Nos anos 1980, o padrão que imperou na expansão da fronteira agrícola em direção ao Centro-Oeste, respondeu em grande parte pelo esvaziamento demográfico rural neste período. Conforme Turnês (2008), a soja no cerrado que foi estimulada não só por um poderoso e eficiente aparato de pesquisa agrícola, mas pelo oferecimento de garantias de preços em que pesados subsídios públicos estavam embutidos, se junta à tradição pecuária para construir um meio rural cujas atividades econômicas demandam pouca mão-de-obra.

E, na década de 1990, a migração volta a ser um fenômeno nordestino. Segundo ainda este autor, entre 1990 e 1995, de todos os migrantes rurais do país, 54,6% saíram do Nordeste, o que representou 31,1% da população que vivia na zona rural da região no início da década. Houve uma redução da população rural em 1,2 milhões de pessoas nesses cinco anos como resultado da migração para áreas urbanas e da queda da fecundidade.

Que significado tem esses deslocamentos para essas pessoas que viviam e ainda vivem com essa andança nacional? Para Martins (1988), migrar, temporariamente, é mais que sair de um lugar para outro, é mais do que ir e vir, é

[...] viver, em espaços geográficos diferentes, temporalidades dilaceradas pelas contradições sociais. Ser migrante temporário é viver tais contradições como duplicidade; é ser duas pessoas ao mesmo tempo, cada uma constituída por específicas relações sociais, historicamente definidas; é viver como presente e sonhar como ausente. É ser e não ser ao mesmo tempo; sair quando está chegando, voltar quando está indo. É necessitar quando está saciado. É estar em dois lugares ao mesmo tempo, e não estar em nenhum. E, até mesmo, partir sempre e não chegar nunca (MARTINS, 1988, p.45).

Nessa perspectiva, que conseqüências esses deslocamentos causam àquelas pessoas que convivem com esses movimentos migratórios, principalmente as crianças? Segundo ainda Martins (1988), essas migrações temporárias provocam o desenraizamento das famílias, pois

[...] rompe laços familiares, expressa a miséria e a responsabilidade da sobrevivência econômica no pequeno lote agrícola, próprio ou arrendado, denuncia a exploração que inviabiliza a vida sedentária e lhe impõe a vida nômade que desmoraliza, empobrece sua vida social (MARTINS, 1988, p. 6).

As migrações temporárias deixam marcas permanentes nas pessoas (MARTINS,1988), pois “o retorno periódico ao ponto de partida não reconstitui a identidade regional nem as relações sociais originais do trabalhador” (MARTINS, 1988, p. 7). Ou seja, ao retornar o migrante já não encontra a mesma situação que deixara.

Enfim, colocadas às questões gerais que deixam evidentes que o nosso país é marcado por uma história de migrações, caracterizado pela tradição de receber imigrantes de todas as partes do mundo e pelos deslocamentos internos de pessoas que se deslocam de regiões consideradas de menos condições de sustentabilidade a outras de maior projeção econômica, e também por movimentos de expulsão dos nacionais para os países centrais tais como América do Norte e Europa, nossa reflexão nesse momento, terá como foco a presença e participação das crianças nesses movimentos migratórios.

#### 1.4. CRIANÇAS MIGRANTES: NOVOS SUJEITOS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Neste texto de cunho bibliográfico levanto e analiso estudos e pesquisas que tratam dessa temática tendo em vista os impactos que tais fenômenos têm causado às crianças. Apresento dados que comprovam as condições enfrentadas por meninos e meninas nos navios e identifico estudos que se dedicaram a ouvir as vozes das crianças envolvidas nesses movimentos.

A análise feita por Demartini (2006) no artigo “Infância e imigração: questões para a pesquisa”, que trouxe a infância para os estudos migratórios, destacou que, embora essa temática tenha sido pouco evidenciada na produção acadêmica, era comum a presença de crianças nesses movimentos migratórios. Recorre aos dados apresentados por Scott (2001) dos fluxos imigratórios de meados do século XIX, reunidos no período de 1908-1936, para mostrar que os diferentes grupos de imigrantes, em maior ou menor quantidade, trouxeram milhares de crianças para o país. Esses dados foram reunidos em três categorias: crianças até sete anos; entre sete a doze anos e maiores de 12 anos.

**Quadro 07.** Total de entradas dos Imigrantes Estrangeiros pelo Porto de Santos por grupos etários, reunidos no período de 1908-1936.

<b>Nacionalidade</b>	<b>Total</b>	<b>Até 7 anos</b>	<b>Entre 7 a 12 anos</b>	<b>Mais de 12 anos</b>	<b>% &gt;12 anos</b>
Portugueses	275.257	32.600	19.342	223.315	81.1
Espanhóis	209.282	41.487	24.451	143.344	68.5
Italianos	202.749	27.592	16.673	158.484	78.2
Japoneses	176.775	34.202	18.860	123.713	70.0
Alemães <sup>12</sup>	43.989	4.265	2.890	36.834	83.7
Turcos	26.321	2.308	2.034	21.979	83.5
Romenos	23.756	4.703	2.601	16.452	69.3
Iugoslavos	21.209	4.377	2.090	14.742	69.5
Lituanos	20.918	3.140	1.595	16.183	77.4
Sírios	17.275	1.930	1.177	14.168	82.0
Poloneses	15.220	1.984	1.155	12.081	79.4
Austríacos	15.041	1.999	1.206	11.836	78.7
Outros	47.664	5.331	3.056	39.277	82.4
<b>Total</b>	<b>1.221.282</b>	<b>178.603</b>	<b>103.690</b>	<b>938.989</b>	<b>76.9</b>

**Fonte:** Vasconcelos (1937), *apud* Scott (2001), *apud* Demartini (2006, p. 122) Demartini (2006)

Kohlrausch (2006), ao trazer a criança como foco de análise nos movimentos migratórios dos alemães para o Brasil, no século XIX, revela que, por causa das precárias condições das embarcações, poucas eram as crianças que sobreviveram, inúmeros foram os casos das pestes, doenças e fome. Apresenta, com base em cópias de registros do Núcleo de Estudos Teuto Brasileiros do Programa de Pós- graduação da Unisinos, mortes de recém-nascidos a bordo que tiveram seus corpos jogados em alto mar.

Ramos (2007) traz as crianças nas embarcações lusitanas do século XVI. Segundo este autor, as crianças foram utilizadas pelos portugueses para suprirem a mão-de-obra adulta livre nessas embarcações e vinham em condições as mais diferenciadas. As crianças que embarcavam na condição de “grumetes”, eram recrutadas entre as carentes e as judias com idades que variavam entre 8 a 14 anos. As carentes eram recrutadas pela

<sup>12</sup> Na categoria de crianças de origem alemã estão incluídas as pomeranas, austríacas, polonesas, etc.

Coroa Portuguesa entre as famílias pobres das regiões urbanas, que se encontravam na condição de órfãs e pedintes e sua imigração, conforme Ramos (2007), não representava perda afetiva para suas famílias, que não alimentavam nenhum sentimento em relação a elas, principalmente pelos altos índices de mortalidade infantil. As judias eram raptadas e arrancadas à força e jogadas `a revelia de seus pais e mães nos navios. Ao contrário das crianças carentes, essa imigração forçada das crianças judias, representava uma grande perda afetiva para suas famílias, principalmente, porque possuíam condições econômicas para manterem a sua sobrevivência, não necessitando de explorar a mão-de-obra de seus filhos e filhas. Ainda segundo o autor, essas crianças eram as que tinham as piores condições de vida, uma vez que eram entregues a um cotidiano difícil e cheio de privações, sendo forçadas nas embarcações a abandonarem muito rapidamente o universo infantil para enfrentarem o mundo adulto. Eram alojadas a céu aberto no convés, ficando expostas ao sol e a chuva e vindo a falecerem, com outros tripulantes mais debilitados, vítimas de pneumonia e queimaduras do sol. E, além disso, algumas ainda eram estupradas por marinheiros adultos, castigadas com chibatadas e encarregadas dos trabalhos, os mais pesados, perigosos e arriscados (RAMOS, 2007).

As crianças que embarcavam na condição de pajens da nobreza, eram segundo Ramos (2007), aquelas originárias de famílias médias urbanas e que, portanto, gozavam de maior proteção a bordo. A elas, eram confiadas tarefas bem mais leves e menos arriscadas do que aquelas impostas aos grumetes, tais como, “servir a mesa dos oficiais, arrumar-lhes as câmaras (camarotes) e catres (camas) e providenciar tudo o que estivesse ao conforto dos oficiais da nau” (RAMOS, 2007, p. 30). Diferentemente dos grumetes, raramente, eram castigadas com severidade, pois a proximidade junto aos oficiais garantia-lhes proteção física, gratificações, acesso ao mercado negro de víveres que funcionava a bordo, e possuíam também uma alimentação mais rica e tinham menor chance de perecer ao longo da viagem.

Na condição de “Aprendizes”, vinham as crianças parentes dos oficiais, às quais ao longo da viagem aprendiam seu ofício. Segundo ainda o autor, não recebiam pelos

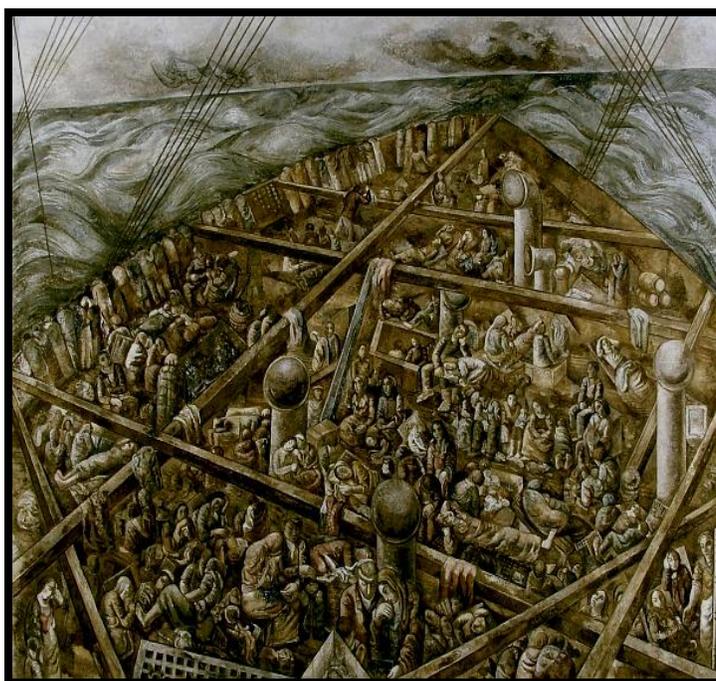
seus serviços e tinham plena liberdade de movimentarem-se e nenhum dever ou obrigação nas embarcações. Na condição de órfãs, eram consideradas as meninas pobres e que tinham apenas o pai falecido. A preferência, segundo Ramos (2007), era por aquelas com idade inferior a 17 anos que arrancadas de suas famílias, ficavam sob vigilância nas embarcações para se casarem aqui no Brasil (RAMOS, 2007). Mesmo com os cuidados dispensados a elas, o autor revela, ainda, que muitas foram violentadas por grupos de marinheiros nas próprias embarcações.

E por último, na condição de passageiros, vinham aquelas crianças com idade inferior a cinco anos ou ainda crianças de colo que acompanhavam suas famílias. Embora tendo pago suas passagens, essas crianças estavam condicionadas ao mesmo regime alimentar de um simples grumete. Só aquelas pertencentes à elite, podiam ter acesso a uma complementação alimentar. Ramos (2007), afirma ainda que essas crianças ficavam igualmente sujeitas, em qualquer idade, mas sobretudo quando pertencentes às classes subalternas, a estupros coletivos praticados por marinheiros ou soldados.

Enfim, em qualquer uma das situações apresentadas em que as crianças embarcavam, eram elas as primeiras vítimas de tantas mazelas como as apresentadas e as que mais sofriam nas embarcações com o difícil dia-a-dia em alto mar. Ramos (2007) revela ainda que, quando as embarcações eram atacadas por piratas

[...] os adultos pobres eram com frequência assassinados. Os poderosos por sua vez, eram aprisionados e trocados por um rico resgate e as crianças, escravizadas e forçadas a servirem nos navios dos corsários franceses, holandeses e ingleses, sendo prostituídas e exauridas até a morte. Na iminência de um naufrágio, coisa comum e corriqueira entre os séculos XVI e XVIII, em meio à confusão e desespero do momento, pais esqueciam seus filhos no navio, enquanto tentavam salvar suas próprias vidas. As crianças, que tinham a sorte de escapar da fúria do mar, tornando-se naufragas, terminavam entregues à sua própria sorte, mesmo quando seus pais se salvassem. Nesta ocasião, devido a fragilidade de sua constituição física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto em terra, como no mar (RAMOS, 2007, p. 19-20).

Lesar Segall<sup>13</sup>, artista plástico, sensível a essa história trágico-marítima de uma travessia do Velho para o Novo Mundo, ilustra em sua tela Navio de Emigrantes (1939/41), a situação de abandono vivenciada por diferentes grupos etários, homens, mulheres, meninos, meninas, que lotavam o convés do navio de emigrantes, coisificados na condição de objetos em deslocamentos.



**Figura 27** Tela Navio de Emigrantes (1939/41)  
**Fonte.**<http://www.museusegall.org.br/IsFetchItem.asp?sMenu=L003&Tipo=5em&sItem=505>.

Góes e Florentino (2007), ao analisarem a situação de crianças negras presentes no tráfico transatlântico, revelam a pouca presença nas embarcações, pois a prioridade era de pessoas adultas e do sexo masculino. Para os autores, apenas 4% dos africanos que desembarcaram em Porto Carioca no ano de 1736, eram menores de 10 anos de idade.

---

<sup>13</sup> Lesar Segall, artista lituano naturalizado brasileiro, que se tornou um dos nomes expressivos da arte moderna. Grande acervo de sua obra encontra-se no museu que ocupa a casa onde viveu, na cidade de São Paulo.

Afirmavam ainda que, se capturadas, essas crianças raramente sobreviviam à longa travessia marítima e em terras brasileiras poucas eram aquelas que conseguiam chegar à idade adulta, mesmo as crianças nascidas já aqui em nosso país. Inventários fluminenses demonstram que,

[...] no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de 10 anos de idade correspondiam a um terço de cativos falecidos. Dentre eles, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos (GOES, FLORENTINO, 2007, p.180).

As crianças sobreviventes, segundo ainda os autores iam aparentemente, perdendo os pais e mães e aprendendo um ofício, o de ser escravo, ou seja, “o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial” (GOES, FLORENTINO, 2007, p. 184).

Em se tratando da situação das crianças, de sua infância aqui no Brasil, verifiquei que sua situação não se diferenciava muito das embarcações. Os estudos de Moura (2007) que trazem à tona as precárias condições em que viviam as crianças e adolescentes provenientes de famílias de imigrantes recém-chegadas ao Brasil, trabalhadoras em São Paulo no início do século XX, afirmam que eram elas empregadas na condição de aprendizes, nas fábricas e oficinas, para complementar o escasso orçamento familiar. Apesar de serem menores, com idades variadas, chegando algumas a terem idade inferior a 10 anos, essas crianças e adolescentes eram incorporadas ao mundo do trabalho como se fossem adultas, e exerciam funções que, muitas vezes envolviam alto risco de periculosidade e/ou insalubridade, como tipógrafo, sapateiro, encanador, marceneiro.

Tomando como base relatório de Estatística e Arquivo do Estão de São Paulo, Moura (2007), revela que, na década de 1890, aproximadamente 15% do total da mão-de-obra empregada nas atividades consideradas industriais da cidade, como aquelas de vestuário, de fósforos, de fumo, têxteis, alimentícias, fundições e oficinas mecânicas, fábricas de móveis, além de secretarias, tipografias e olarias dentre outros estabelecimentos, eram desempenhadas por crianças e adolescentes. Afirma ainda a autora que já em 1912, o

Departamento Estadual do Trabalho anunciava que, entre a mão-de-obra que constituía a classe operária paulistana, encontravam-se crianças e adolescentes imigrantes com seus pais, mães, filhos e filhas de imigrantes, das mais diversas nacionalidades,

[...] os menores representavam pouco mais de 30% do total de operários absorvidos pelo setor, sendo empregados sobretudo na fiação e na tecelagem, funções nas quais constituem respectivamente, 50% e 30% da mão-de-obra. Em 1919, o mesmo departamento constata, ainda com relação a esse setor, que os menores correspondem a cerca de 40% do total da mão-de-obra empregada nos 19 estabelecimentos [...]. Com relação aos demais setores, a mão-de-obra menor corresponde, nos 109 estabelecimentos que o departamento arrola em seu inquérito, a pouco mais de 15% do total de trabalhadores empregados na capital. Finalmente, no ano de 1920, a Diretoria Geral de Estatística apura que a participação dos menores, quer no setor secundário como um todo, quer nos 247 estabelecimentos pertencentes ao setor têxtil, ultrapassa os 7% em todo o estado de São Paulo (MOURA, 1991, p. 114-115).

Segundo a autora, a presença de crianças e adolescentes no trabalho industrial, tornou-se talvez, “o referencial mais importante de que a pobreza não deixara de rondar as famílias de muitos e muitos imigrantes, cuja precária sobrevivência dependia em parte do trabalho dos próprios filhos” (MOURA, 1991, p. 163). Essa inserção de crianças e adolescentes no mercado de trabalho era reafirmada pela imprensa paulistana que, neste mesmo ano divulgava anúncios dos estabelecimentos industriais solicitando mão-de-obra de crianças e adolescentes, que utilizavam termos como, “bambini”, “fanciulli”, “ragazzi”, “minorenni”, para atraírem essa mão-de-obra.

Mazza (2003), fala da infância de Florestan Fernandes, cuja família migrou de Portugal para o Brasil a fim de trabalhar na lavoura de café no interior paulista, mas que com o êxodo rural também teve que migrar para a cidade com sua mãe em busca de emprego. A autora revela que com a idade de 6 anos, Florestan Fernandes foi inserido no mercado de trabalho para contribuir com sua mãe nas despesas da casa. Dentre as profissões exercidas por ele, a autora destaca: engraxate, auxiliar de marceneiro, carpinteiro, alfaiate. Mazza (2003) revela, ainda, que, em função da necessidade de

trabalhar já desde sua infância, Florestan Fernandes teve seus estudos interrompidos por várias vezes.

Enfim, os poucos estudos que se debruçaram sobre a temática infância e migrações, referiram-se às crianças e sua infância a partir do olhar do adulto, numa perspectiva adultocêntrica, conforme já anunciado por Kominsky (2000) e Demartini (2006) e reafirmado neste estudo, confirmando aquilo que Queiroz (1976), já chamava a atenção:

São os adultos que ocupam “a primeira plana e suas funções são nitidamente de camada dominante: são eles que ditam as normas educativas, construindo a educação formal e orientando a educação informal. Noutras palavras, são eles que definem os valores fundamentais da educação em seu sentido tanto amplo quanto restrito, são eles que estruturam a imagem do homem que jovens e crianças se esforçarão para realizar. Arrogam-se tal direito justificando-o pela experiência e soma de conhecimentos de que dispõem: os jovens, estando ainda em período de formação, devem ser tutelados e permanecer em nítida inferioridade diante dos mais velhos (QUEIROZ, 1976, p. 1438).

Bastide (2004), no prefácio do capítulo, “As trocinhas do Bom Retiro”, do livro de autoria de Florestan Fernandes, já apontava a importância de se estudar as crianças, ouvindo suas vozes. Segundo ele,

Para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer, que não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo (BASTIDE apud FERNANDES, 2004, p. 195).

Também Florestan Fernandes (2004, p.219), reforçava a importância de se pensar na “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças”, por meio da escuta atenta de seus alunos. Kominsky (2000), denunciava ainda o total desprezo das Ciências Sociais à temática da infância que para ela, é fruto da posição de subalternidade ocupada pela criança na sociedade ocidental.

A hierarquização etária da sociedade, assim como sua estratificação em classes sociais, está baseada em uma situação de dominação preponderantemente econômica e serve para justificar o aspecto que chamaríamos de “político” referente ao exercício do poder: os adultos, na força da idade, são os produtores por excelência, diante deles devem se dobrar velhos, jovens e crianças (KOMINSKY, 2000, p. 50).

Em se tratando, especificamente, das crianças provenientes de grupos de imigrantes, a mesma autora afirma que elas são “duplamente oprimidas em razão da sua posição etária e da sua posição de pertencimento a um grupo minoritário, estrangeiro. Muitas vezes essa situação se articula com a situação de classe, quando o ser minoritário se confunde com o pertencer às camadas subalternas da sociedade” (KOMINSKY, 2000, p. 50). Portanto, ser criança em uma família de imigrantes não é tão fácil, pois elas “podem se sentir divididas por exigências culturais e sociais conflitivas diante de um mundo desconhecido e muitas vezes hostil” (Ibidem, p. 49).

Também Demartini em seus estudos com famílias de imigrantes japoneses, portugueses e alemães que chegaram à São Paulo no início do século XX, problematizou a questão das vivências infantis nos deslocamentos. Assim, com base em estudos empíricos, reafirmou a importância da reflexão sobre os conceitos de infância e de criança, levantando várias questões:

Nossa experiência e outros estudos sociológicos sobre a infância brasileira mostraram-nos que não existem "infância" e uma "criança" genérica, mas diferentes tipos de crianças e de infância: a questão da heterogeneidade dos tipos de criança e do tipo de infância vivenciado é questão primordial para a pesquisa sobre esse tema, especialmente sob a perspectiva histórica. Algumas questões se colocaram com relação aos imigrantes: que infâncias foram vivenciadas? Houve uma vivência diferenciada entre os diversos grupos e dentro de cada grupo? Como foram se constituindo diferentes crianças e diferentes infâncias nesses grupos de imigrantes? Trabalhamos aqui com a idéia de que foram várias as experiências vivenciadas pelos pequenos imigrantes em território paulista, e, portanto, pode haver distintas maneiras de a infância ser sentida e relatada, dependendo da forma como tenha ocorrido a inserção do pequeno imigrante no país de acolhida, as vinculações com a população local, com outras crianças, com a(s) escola(s) freqüentada(s)

etc. Assim, é possível pensar, também, em diferentes representações de um mesmo tempo e contexto vivido, segundo as distintas experiências do passado (e do presente). (DEMARTINI, 2006, p. 125)

A autora chama a atenção ainda para a perspectiva teórico-metodológica fundamental nos estudos. Para ela, “é preciso pensar nas implicações dos deslocamentos para as crianças e , para tanto, é preciso também olhar e escutar as próprias crianças. (DEMARTINI, 2006, p. 125)

Enfim, numa sociedade que tem como tradição as migrações de diferentes grupos étnicos, está na hora de colocar no centro dos debates, a heterogeneidade dos tipos de crianças, dos tipos de infância vivenciadas por elas. Nessa sociedade, as crianças se apresentam nos seus diferentes grupos étnicos, etários e de gênero, com suas singularidades, visões de mundo, modos de ser, pensar, agir, sonhar...enfim, as crianças vivem em um mundo de infância diverso, múltiplo e desigual, principalmente na forma como elas são postas nos diferentes contextos culturais, de classe social,etnia, gênero, geração. .

Está na hora também de romper com essa visão adultocêntrica, ouvindo as vozes dessas crianças migrantes que, embora sejam dependentes dos adultos, são importantes agentes sociais, pois não internalizam simplesmente a sociedade e a cultura, elas apreendem o mundo do adulto de forma interpretativa. Ou seja, em contato com seus pares, elas interpretam a seu modo, o mundo que é apreendido por ela e aí produzem suas culturas infantis e contribuem ativamente para a transformação social. Enfim, a criança reproduz, produz e ressignifica o mundo dos adultos. É nesta perspectiva que assentamos nossa pesquisa.

## **CAPITULO II**

### **OUVINDO AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS MIGRANTES: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

Para alcançar o objetivo da pesquisa, elegi as crianças seus como sujeitos, por concebê-las como atores sociais, agentes de seus atos, que constroem sua auto-imagem, a sua forma de ser, de estar e de pensar o mundo que a cerca nas relações inter-grupais, no pertencimento a um grupo social. Este entendimento fez com que eu mergulhasse no mundo infantil como um adulto curioso com a intenção de apreender as formas de como essas crianças que vivem sua infância em contextos socioculturais tão diversos produzem culturas na relação que estabelecem com os seus pares.

Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa “acarreta aceitar que elas podem falar em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (ALDERSON, 2005, p. 423). Concordo com os sociólogos da infância Pinto, Sarmiento (1997), Demartini (2002), Delgado, Muller (2005), Alderson (2005), Quinteiro (2002), dentre outros, que destacam a importância de considerar nas pesquisas o ponto de vista das crianças e abandonar o olhar centrado no ponto de vista do adulto. Para Pinto & Sarmiento (1997, p. 25), “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

Agreguei também suas famílias como sujeitos dessa pesquisa por reconhecer que a imagem que as crianças fazem de si é afetada também pela experiência do que os outros dizem e pensam sobre seus pais e mães e não apenas pela experiência vivida por eles (ELIAS, 2000), lembrando ainda que “a experiência da atribuição de um status inferior à própria família deixa marcas na auto-imagem e na autoconfiança dessa pessoa em épocas posteriores”(Ibidem, p. 188).

Esta pesquisa assenta-se na dimensão sincrônica, na medida em que os relatos orais sobre a história grupal ocorrem no tempo presente, onde os sujeitos estão vivendo e

ressignificando o passado vivido e/ou contado a partir de desafios e busca de sentidos e identidades contemporâneos; agrega a dimensão diacrônica como pano de fundo para essa compreensão. Para tanto, utilizo fontes documentais e orais.

As fontes documentais incorporam vasta bibliografia de periódicos, livros, dissertações e teses, fotografias, documentos, bem como o diálogo freqüente com pesquisadores, militantes e simpatizantes das discussões sobre imigração, infância e educação infantil, desenho e fotografias. As fontes orais foram acessadas segundo a orientação das metodologias da Etnografia e da História Oral.

## 2.1. ETNOGRAFIA E HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIAS QUALITATIVAS DE PESQUISA PARA OUVIR AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS MIGRANTES

Nessa pesquisa, aproprio-me da etnografia como metodologia de pesquisa, porque ela me permite manter um contato direto com o ambiente da pesquisa, o que possibilita um estudo mais aprofundado e exaustivo da realidade, sem, no entanto perder de vista as suas interrelações com as dimensões mais amplas, de natureza econômica, social, política e cultural, que influenciam diretamente o cotidiano. Tal como observa Geertz (1989), a “etnografia é uma descrição densa” e fazer etnografia,

[...] é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados (GEERTZ, 1989, p. 7)

A descrição densa também implica,

[...] uma apreensão dos significados que os membros de uma cultura têm como adquiridos. No registro dos dados e resultados da investigação, estes novos significados são apresentados às pessoas exteriores à cultura.

Essa descrição minuciosa é possível porque o principal instrumento (e sujeito) de captura das informações é o/a pesquisador/a. Nesse sentido, o termo significado é central nos estudos etnográficos, pois estamos interessados no modo pelo qual diferentes pessoas dão um sentido para fatos das suas vidas, como elas próprias interpretam as suas experiências ou estruturam o mundo social no qual vivem (BOGDAN , BIKLEN, 1994, p. 10).

Para Sarmiento (2003), a etnografia visa,

[...] apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais, nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2003, p.153).

Esta pesquisa se apoiou nos elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica apresentados por Sarmiento a partir da postura metodológica de Linda Smith. São elas,

1. Permanência prolongada do investigador no contexto estudado, de forma que possa pessoalmente recolher as suas informações, através da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou atuam.
2. O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados.
3. O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, quanto para as interpretações que eles fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real.

4. O esforço para produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele recrie de forma vivida os fenômenos estudados.
5. O esforço para ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica. Por fim,
6. Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica (SARMENTO apud QUINTEIRO, 2002, p. 29).

O uso da História Oral justifica-se nessa pesquisa, porque ela me oferece um relato mais vivo sobre as dimensões de vida praticadas ainda hoje pelos sujeitos da pesquisa: crianças e famílias migrantes a partir de suas falas. Por História Oral entende-se,

[...] uma metodologia qualitativa de pesquisa voltada para o estudo do tempo presente, a partir de um projeto de pesquisa e recorrendo ao testemunho de pessoas que viveram os fatos ou processos que se visa conhecer e compreender, incorporando o método da aproximação biográfica e criando um documento que será analisado; a coleta de dados se processa geralmente através de entrevistas gravadas, marcadas pela interação pesquisador-pesquisado, sendo os narradores escolhidos em função dos objetivos da pesquisa. [...] tem a especificidade de compreender também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos e informações sobre o passado recente, mas visa conhecê-lo através da versão das pessoas que o viveram, captada no diálogo entre o pesquisador e o narrador. Permite conhecer diferentes versões sobre um mesmo período, versões estas marcadas pela posição social daqueles que dele são testemunhas vivas e criando documentos a partir delas ( LANG, 2005, p. 142).

Por acreditar que “uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída” (DEMARTINI, 2002, p. 7), utilizei a técnica do depoimento oral. Essa técnica me permitiu obter os testemunhos das crianças e de suas famílias com a finalidade de conhecer suas diferentes versões sobre as mesmas questões de investigação apresentadas a elas. Os depoimentos orais foram coletados,

[...] em um processo de interação entrevistado/entrevistador em que este se coloca em posição de escuta atenta, cuidadosa, paciente, de modo a estabelecer a cumplicidade necessária para que o entrevistado se coloque em situação de querer falar. Desse modo, o pesquisador precisa aprender a escutar (inclusive o relato oculto) para poder encontrar o momento certo de colocar as questões que lhe interessa investigar (DEMARTINI, 2005, p. 95).

Segundo Demartini (2005), durante os momentos de entrevistas, os depoentes, por meio de suas memórias, revisam o passado para relatar fatos, acontecimentos, lembranças a respeito das questões que são colocadas para elas e acrescentam novas possibilidades de aprofundamento sobre o que se pretende pesquisar e que retratam fatos não apenas de sua experiência individual, mas daquelas vividas no grupo do qual fazem parte. A “memória não pertence apenas ao indivíduo, pois suas lembranças só se sustentam no interior do grupo com o qual as partilha, constituindo o grupo condição necessária para a existência e preservação desta memória” (LANG, 2005, p. 143). Pollak (1992) aprofunda essa questão quando afirma,

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. [...] Podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992. p. 6).

É importante deixar claro que a memorização dos fatos relatados pelos nossos depoentes, crianças e famílias, é utilizada nessa pesquisa no processo de reconstrução da realidade vivida, segundo as suas diferentes versões e não como verdades absolutas.

Considerando o exposto, iniciei o Trabalho de Campo em agosto de 2008, por meio do contato mantido, pessoalmente, com a Secretária Municipal de Educação e, em seguida, por meio de uma reunião com diretora, docentes e funcionários do Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI Vila de Jetibá<sup>14</sup> para apresentar e discutir o objetivo e a metodologia selecionada para a pesquisa. Foi durante o período de três anos que atuei como Pedagoga neste CMEI que recebia crianças descendentes de imigrantes pomeranos da 4ª geração e aquelas crianças de outras descendências, que vivenciavam os fluxos migratórios internos que o problema de pesquisa foi levantado: como as crianças que vivem em contextos de migração, em geral e de imigração pomerana em particular, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus grupos étnicos e culturais nas relações que estabelecem com seus pares e com os adultos na educação infantil?

Feita a reunião e com a autorização assegurada, localizei os endereços das famílias na Secretaria do CMEI e separei alguns endereços daquelas que residiam nas áreas mais antigas e nas localidades que se expandiam nos últimos tempos. Entrei em contato com essas famílias por meio de um bilhete (apêndice 01) encaminhado e devolvido pelas crianças, em que explicava o objetivo da pesquisa e solicitava a possibilidade para realização dos depoimentos.

Inicialmente, busquei ouvir algumas famílias residentes nas áreas mais recentes, em suas próprias residências, com exceção de uma mãe que preferiu que fosse em seu próprio local de trabalho. As crianças quando estavam juntas, também participavam desses momentos. As questões iniciais apresentadas foram: “Lugar de origem”, “Motivos dos deslocamentos”. Nessas áreas, encontrei a maioria das famílias que vivenciaram movimentos migratórios, dentro do próprio Estado e que chegaram para o município

---

<sup>14</sup> Utilizo o nome verdadeiro deste CMEI, com autorização documentada.

recentemente, incluindo aí, também famílias descendentes de imigrantes pomeranos, que vieram, principalmente, da região norte do Estado.

Em setembro deste mesmo ano, 2008, fui ouvir as aquelas famílias residentes nas áreas mais antigas da Vila de Jetibá. Verifiquei que eram famílias de imigração pomerana, moradores antigos. Sendo assim, as questões acima não foram apresentadas porque não faziam sentido para aquelas famílias e, assim, outras questões foram se apresentando: “As práticas sociais mantidas entre eles, os costumes, religião, a língua pomerana, o casamento, as mudanças em suas práticas com a chegada de outras famílias.

A transcrição imediata dessas primeiras entrevistas me permitiu elaborar outras questões que foram incorporadas e discutidas nos relatos posteriores, quando retornei a essa localidade. Para o primeiro grupo de famílias, as questões que emergiram foram: “As expectativas de saídas e as possibilidades de retorno”; “A chegada na comunidade”; “A infância das crianças”; “Os impactos causados às crianças nesse movimento migratório do qual elas participam”; “A convivência das crianças na comunidade receptora”; “Os relacionamentos entre as crianças na vizinhança e no CMEI”. Para o segundo grupo de famílias, as novas questões elaboradas foram as seguintes: “Relacionamento com as famílias que chegavam de fora”; “O significado das transformações na comunidade para adultos e crianças”; Lembranças sobre sua infância”; “A infância vivida pelos seus filhos e filhas”; “O relacionamento entre as crianças na vizinhança e no CMEI”; “As práticas sociais mantidas entre eles”.

Após alguns depoimentos comecei a construir um arquivo temático colocando em cada trecho os temas abordados pelos depoentes: crianças e famílias. Para perceber o que houve de acréscimo ia ordenando os depoimentos conforme as datas que iam sendo coletados. Pronto o arquivo, com os temas da realidade, ia fazendo análises tendo como parâmetro a bibliografia lida para levantar questões para a realidade e verificar o que falava e o que ampliava ou negava sobre o tema. Todas as falas iam sendo digitalizadas.

Como parte do meu curso de doutorado no segundo semestre de 2008, frequentei a disciplina de História Oral, ministrada pela Professora Dr. Olga Von Simson.

Em uma de suas aulas em que apresentava o projeto de pesquisa, fui questionada pela referida Professora sobre o local que realizava a pesquisa. Alegava que o envolvimento afetivo e familiar de minha parte com os sujeitos da pesquisa, poderia prejudicar o meu olhar de pesquisadora. Assim, houve a proposta para que eu acrescentasse mais um CMEI que eu não tivesse um envolvimento tão intenso, para que eu pudesse estranhar o familiar e familiarizar-me com o que me parece estranho, procedimento necessário na pesquisa. Em outubro do mesmo ano, ao retornar ao município, local dessa pesquisa, procurei identificar um CMEI, mais afastado do centro da cidade para verificar as práticas sociais mantidas pelas crianças e famílias descendentes de imigrantes pomeranos. Por meio de conversas com as professoras do município, selecionei o Centro de Educação Infantil “Ageniza Meirelles Dobruns”, situado a 22 km do Centro da Cidade. Neste CMEI, as questões foram levantadas em torno dos temas: “as práticas sociais mantidas entre eles” ; “o uso da língua pomerana”; “as relações com outros grupos étnicos”.

Como dinâmica deste trabalho, fiz uso do gravador, o que as crianças e famílias iam me dizendo. Este recurso permitiu que crianças e famílias logo após o término das gravações ouvissem suas falas. E seu uso foi interessante na medida em que provocou nos depoentes, tanto nas crianças como nas famílias, momentos de grande alegria, ao ouvirem suas próprias falas gravadas e foi também um momento em que elas se sentiram valorizadas e que puderam atualizar suas relações, completar idéias, fatos, histórias lembradas naqueles momentos. Enfim, percebi que as crianças bem como suas famílias se sentiram sujeitos de suas próprias histórias.

Do ponto de vista teórico, para entrar no campo de pesquisa e ser aceita por meio do estabelecimento de vínculos de intimidade, confiança e respeito e poder conviver com as crianças, aventurando a me colocar “no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é nosso” (GUSMÃO,1997), Corsaro (2005), apresenta a estratégia “de entrada reativa”. Essa estratégia consiste em entrar nos diferentes ambientes utilizados pelas crianças, como parquinho, casa da boneca, brinquedos, jogos, dentre outros e ficar esperando pelas suas reações. Entretanto, do ponto de vista prático,

como pesquisadora conhecida por muitas crianças e suas famílias no lugar onde moro e trabalho, tinha as portas abertas para entrar no campo e realizar a pesquisa, sem problemas.

Nestes locais etnográficos para a pesquisa, realizei observações uma ou duas vezes por semana, com duração de quatro horas diárias durante o período de março a setembro de 2009. No Centro de Educação Infantil Vila de Jetibá, observei todas as crianças nos espaços coletivos e selecionei a turma de cinco anos do turno matutino para realizar de forma mais intensa as minhas observações e ouvir as crianças. O critério usado para seleção dessa turma foi a presença de crianças pomeranas e de crianças recém-chegadas e professora que era descendente de imigrantes pomeranos. No CMEI Ageniza Meirelles Dobruns a pesquisa foi realizada com todas as crianças com idade de 3 a 5 anos reunidas em uma única turma. Durante esse tempo observei o cotidiano, da chegada à saída das crianças, para conhecer o seu dia-a-dia, identificar as atividades desenvolvidas com e por elas, para compreender valores, regras, modos de ser e de estarem no mundo, ou seja, para apreender as culturas que produzem, reproduzem, na relação que estabelecem com seus pares e com os adultos.

Ao longo deste tempo, fiz uso do caderno de campo para registrar não somente aquilo que foi observado no dia-a-dia, mas os sentimentos que experimentei no convívio com as crianças e demais adultos. Utilizei ainda o diálogo para responder questões levantadas pelas próprias crianças, satisfazer suas curiosidades.

Em complementariedade aos relatos orais, utilizei histórias (apêndice 02) e fotografias das crianças. As histórias foram criadas a partir dos depoimentos das crianças e das famílias e da história oficial da chegada dos imigrantes com o objetivo de ouvir as crianças sobre questões que lhes eram apresentadas. Uma dessas histórias foi escrita pela Professora Rosalina Koeller (anexo 01) e encenada nos dois CMEIs, pela equipe do Projeto Mundo Mágico da Leitura, da Secretaria Municipal de Educação, Santa Maria de Jetibá-ES. Essa atividade me permitiu gravar dois vídeos “Sobre a Cultura Pomerana”(anexo 02 e 03) como também gravar vários relatos das crianças e dos adultos envolvidos, além de poder registrar uma pequena quantidade de fotografias.

A utilização da fotografia na pesquisa foi vista como outra possibilidade de produzir textualidade sobre o real, entendida como “forma de captação de imagens que representavam particularidades, documentavam as especificidades dos grupos pesquisados, dotados de uma linguagem própria e evidenciavam que a coexistência nem sempre é conflito”(PRADO, 2006, p.28). As fotografias oferecem uma “proposta de problematização ao registrarem relações entre indivíduos em um dado contexto social, possibilitando ao pesquisador desvendar, através da imagem aparentemente neutra, um conteúdo recoberto pelo discurso e pela ideologia (CAMPOS, 1999, p. 77). Concordando ainda com a autora, ao trabalhar com fotografia, o pesquisador se vê diante de um objeto real passível de se transformar em objeto de conhecimento, pois o tempo todo está emitindo significados e intenções. Sendo assim, utilizei da fotografia não só como uma forma de reproduzir imagens, mas também, como uma forma de produzir conhecimentos, pois está a todo tempo emitindo significados, intenções.

As fotografias foram realizadas nos diversos espaços dos dois Centros Municipais de Educação Infantil pesquisados: nas salas de atividades, nos parquinhos, nos refeitórios, nos momentos das apresentações coletivas, nas brincadeiras livres, dirigidas, dentre outros. Diante da máquina fotográfica muitas crianças, como também as famílias em suas casas, ficaram tímidas num primeiro momento, mas logo em seguida, quando apresentava suas imagens na máquina, sorriam e se divertiam demonstrando prazer em serem fotografadas.

Consegui ainda encontrar também, um grande volume de fotografias no Museu dos Imigrantes Pomeranos- Santa Maria de Jetibá- ES, no Museu do Imigrante de São Paulo, no Arquivo Público Nacional- Rio de Janeiro, no Arquivo Público Estadual-Vitória e em casas das famílias que participaram da pesquisa. Apesar de apresentarem momentos inalteráveis de práticas do dia-a-dia desses imigrantes, as fotografias serviram para narrar situações que contribuíram para a explicitação do contexto da época e ampliar o horizonte de possibilidades de interpretação.

Enfim, na pesquisa de campo, busquei me apropriar do paradigma indiciário apresentado por Ginzburg (1989; 2006), assentado no detalhe, em indícios, pistas, em dados aparentemente irrelevantes, mas que na verdade nos possibilitam descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável, cuja formulação mais simples seria “alguém passou por lá” (GINZBURG, 1989, p. 152). Segundo o autor, os indícios mínimos podem ser compreendidos como “elementos reveladores de fenômenos mais gerais: visão de mundo, de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade” (GINZBURG, 1989, p. 178). “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas- sinais, indícios- que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p.177). Essa idéia, que constitui o ponto essencial desse paradigma, me permitiu captar as formas de saber mais ligadas às experiências cotidianas das crianças migrantes, que segundo este autor, tratam-se,

[...] de formas de saber tendencialmente mudas- no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1989, p. 179).

Portanto, o rigor flexível do paradigma indiciário nos permitirá conhecer e recuperar os saberes produzidos pelos imigrantes pomeranos e pelos povos que vivem e convivem com as migrações internas, por meio de sinais, gestos, olhares e principalmente de suas falas. Segundo Ginzbrug (1989, p. 167),

[...] essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais. Um sutil parentesco as unia: todas nasciam da experiência, da concretude da experiência. Nessa concretude estava a força desse tipo de saber, e o seu limite-a incapacidade de servir-se do poderoso e terrível instrumento de abstração.

Para decifrar sinais, pistas, indícios que me permitiriam descobrir novos conhecimentos, novas construções, como também valorizar a riqueza dos saberes das experiências das crianças e de suas famílias migrantes, estabeleci um contato mais próximo nos campos da pesquisa. Por reconhecer que este contato mais próximo no campo da pesquisa “gera muito interesse, muita expectativa, gera compreensão e solidariedade, mas também, como todo relacionamento humano, exige confiança, compromisso e reciprocidade” (GOMES, 2008, p. 57), nos dias da semana em que fiquei nos campos da pesquisa, CMEIs Vila de Jetibá e Ageniza Meirelles Dobruns, busquei aprofundar com as crianças, professoras e famílias, os vínculos de respeito, amizade e confiança.

Considerando que, “entrar na vida de outras pessoas pode ser interpretado pelos sujeitos da pesquisa como uma intrusão” (DELGADO, MULLER, 2005, p. 355), a dimensão Ética foi considerada nesta pesquisa, por concordar também com Kramer (2000), ao afirmar que as crianças têm o direito de consentir ou não, o direito dos adultos em participarem ou não da pesquisa. Com esse entendimento, cada etapa da pesquisa foi sendo negociada com os sujeitos: a entrada no campo, os objetivos da pesquisa, quais crianças e famílias queriam realmente participar e contribuir a cada momento da pesquisa, o consentimento das professoras para minha participação de forma mais intensa em suas salas, os horários e dias de minhas visitas nos CMEIs e nas residências das crianças feita por meio de bilhetes, a negociação da divulgação dos depoimentos e das imagens que obtive na pesquisa com o consentimento assinado em uma carta (apêndice 02) .

Tive também o cuidado permanente de socializar o resultado das fotografias com as crianças com uso de datashow criando assim, oportunidades de trocas das situações e experiências vividas naqueles momentos em que foram fotografadas. Com as professoras discutia ao final de cada dia observado as minhas impressões registradas no caderno de campo e entreguei uma cópia do texto de qualificação para apreciação e posterior consentimento ou não da divulgação dos dados. Me comprometi ainda em retornar aos dois CMEIs para devolver aos sujeitos da pesquisa, os resultados alcançados por meio de estratégias dialógicas e tecnológicas áudio-vídeo-comunicacionais que possibilitem aos

depoentes a apropriação de sua própria história e ainda, porque concordo com Geertz (1989), quando diz que a investigação não se encerra, necessariamente com o prestar conta às agências financiadoras, escrever artigos, ao contrário, o investigador deverá voltar ao campo para mais uma oportunidade de produção de dados de forma dialógica. Este é o meu compromisso ético com os sujeitos da pesquisa.

Enfim, seguindo Trivinos (1992), o trabalho de análise e interpretação foi realizado de modo a triangular dialeticamente os dados do campo com o referencial teórico e as estratégias metodológicas, tendo no centro do triângulo, a minha trajetória pessoal e profissional bem como meus interesses. Este cruzamento dos dados me permitiu ainda,

[...] explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. [...] permite detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um pouco de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...]. Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação (SARMENTO, 2003, p. 157).

### **CAPITULO III**

## **INFÂNCIAS, CULTURAS INFANTIS, IDENTIDADES CULTURAIS: O ENTRECRUZAMENTO DAS DISCIPLINAS**

*O melhor que existe no mundo são as crianças.  
Fernando Pessoa*

Neste capítulo dialogo com as diferentes áreas que, historicamente, têm as crianças e sua infância como foco de seus estudos. Trago também neste capítulo, as categorias de cultura popular, diáspora, identidade cultural, culturas híbridas, em Hall (2003) e a categoria de circularidade cultural em Ginzburg (2006), que me possibilitaram compreender como as crianças migrantes vão construindo sua identidade cultural em contextos diaspóricos.

#### **3.1. A INTERFACE DAS DISCIPLINAS**

O que define o ser criança? O Dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, define criança como o “ser humano de pouca idade, menino ou menina [...]. Infância é o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade” (FERREIRA, 2001, p. 387). Diz a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, publicada em 20 de novembro de 1989, em seu art. 1º: “Considera-se como criança todo ser humano até os 18 anos, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo”. No Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, aprovada em 13 de julho de 1990, a criança é percebida como “[...] a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele entre os 12 e os 18 anos” (BRASIL, 1990).

Segundo Sarmiento, Pinto (1997), esses limites etários que definem o que é ser criança são arbitrários. Para esses autores, o nascimento definido como momento em que se inicia o ser criança, desconsidera os estudos sobre formação pré-natal e a vida no útero materno que, de forma mais intensa, tem evidenciado cada vez mais a existência de reações do bebê a estímulos externos, bem como a definição da idade a partir da qual se deixa de ser criança, desconsidera diferentes tradições e os diferentes contextos sócio-culturais em que esses limites são estabelecidos de forma diferenciada, como por exemplo,

[...] em algumas comunidades, etnias e culturas, a entrada na puberdade, é considerada como o fim da infância e o início da adultez, com a conseqüente entrada num universo novo de direitos e deveres, como por exemplo, o de poder constituir família ou participar na constituição da economia familiar. [...] a instituição essencial na determinação da infância e dos respectivos limites etários é a escola-Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental-criança; Anos Finais do Ensino Fundamental-adolescentes; Ensino Médio-Jovens e Educação Superior-adultos (SARMENTO, PINTO, 1976, p. 15).

A compreensão da infância como uma construção social aparece pela primeira vez na obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, em que o autor, Philippe Ariés<sup>15</sup>, historiador francês inaugura o rompimento com a concepção natural e universal até então vigente (NASCIMENTO, 2007). Embora sua tese a respeito da existência do sentimento de infância a partir da Modernidade tenha sido criticada por diversos pesquisadores<sup>16</sup>, ela é uma “referência” (SARMENTO, 2007), é “o ponto de partida” (NASCIMENTO, 2007; SIROTA, 2001) para um grande número de pesquisadores que tem se debruçado até os dias atuais sobre a temática da infância.

Desde então, as imagens das crianças têm sido construídas na perspectiva da “negatividade” inscrita na origem etimológica da própria palavra latina, *in-fans*, que significa, aquela que não fala e as crianças passaram a ser compreendidas como “o não-adulto”, “um vir-a-ser”, “potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467), “a-

---

<sup>15</sup> Sirota (2001); Nascimento (2007); Sarmiento (2007). Vasconcellos (2008); Borba (2008); Laviola (2010).

<sup>16</sup> Kuhlmann Jr (1998; 2004); Monteiro (2003); Kohan (2004).

social”, “a-histórica”, “a-temporal”, como “não pessoa”, por aquilo “que lhes falta em relação ao adulto”, ou seja, como “i-matura; i-racional e incompleta” (BARBOSA, 2009, p. 199) e que por isso elas têm sido analisadas, conforme Sarmento (2007), com exclusão do próprio contexto social em que vivem as crianças, enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica. Em outras palavras, a infância tem sido vista,

[...] como um estágio preparatório, como uma caderneta de poupança sobre a qual uma diversidade de posses e recursos são investidos (cf. Davis, 1940). Em consequência disso, a criança é vista como um fator de custos que, ao menos temporariamente, é um obstáculo ao que os adultos poderiam fazer (QVORTRUP, 2007, p. 56).

Rosemberg (1976) denuncia essa concepção idealizada de infância que, segundo ela, encarna inocência e autenticidade ainda não deformadas pela sociedade, que aceita e submete-se ao modelo de sociedade assentada na de adulto - criança, marcada pela relação unívoca, não-igualitária, adultocêntrica porque, quando se pensa em crianças, se pensa em um mundo de infância diverso, múltiplo e desigual, principalmente quando elas são postas nos diferentes contextos sócio-culturais de pertença, classe social, etnia, gênero.

James, Jenks e Prout, citados por Sarmento (2007), reafirmam essas características das crianças e denominam essa fase como pré-sociológica, conforme apresentado de forma resumida no quadro abaixo.

**Quadro 08.** Imagens das crianças na fase pré-sociológica, conforme James, Jenks e Prout.

<b>Imagens</b>	<b>Concepções</b>	<b>Referências filosóficas</b>
Criança má	A criança é concebida como uma expressão de forças indomadas, dionisíacas, com potencialidade permanente para o mal.	Teoria de Hobbes
Criança inocente	A criança como o futuro do mundo associada a uma concepção romântica da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. A tese defendida é de que a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte.	Rousseau
Criança imanente	A criança é uma tábula rasa na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão e a missão da sociedade é a de promover o crescimento com vista a uma	John Locke

	ordem social coesa.	
Criança naturalmente desenvolvida	As crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios.	Jean Piaget
Criança inconsciente	É concebida como um preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um actor social com a sua especificidade, de modo que a psicanálise introduz um viés interpretativo que impede a análise a partir do seu próprio campo.	Freud

**Fonte.** Sarmiento, 2007

Sarmiento (2007) apresenta, ainda, argumentos que contrapõem a essa perspectiva da infância pelo que lhe falta, para diferenciá-la dos adultos, tais como:

- a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam;
- a infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real;
- a infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua.
- a infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 35-36).

Nesta pesquisa, tomo como referência os clássicos da Sociologia que desde a década de 1930, 1940, trabalharam na contramão dessa concepção de negatividade que resultou no “apagamento ou marginalização da infância como objeto sociológico” (NASCIMENTO, 2007, p. 91) e anunciaram a compreensão das crianças de forma “positiva”, como atores sociais, participantes ativos da sociedade onde estão inseridas, produtoras de cultura e que são produzidas na cultura. Dentre esses clássicos destaco: Marcel Mauss (1937); Florestan Fernandes (2004); Bastide (2004).

Marcel Mauss, sociólogo francês, que já em 1937 escreveu o texto “Três observações sobre a sociologia da infância”, destacando a infância, como meio social para as crianças; os problemas de gerações e as técnicas corporais.

Roger Bastide, sociólogo francês, no prefácio do capítulo, As “trocinhas” do Bom Retiro, do livro de autoria de Florestan Fernandes, cuja primeira edição foi publicada em 1961, já apontava a importância de se estudar as crianças, sujeitos da pesquisa, ouvindo-as, como já referenciado nesta pesquisa.

Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, em pesquisa realizada na década de 1940 junto com os grupos infantis no Bairro Bom Retiro, em São Paulo, afirmava a existência de uma cultura infantil, “constituída de elementos culturais quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, 2004, p. 215). Segundo o autor, esses elementos culturais provêm da cultura do adulto e são adquiridos pelas crianças nos grupos infantis em interação. Ou seja,

[...] são traços diversos da cultura animalógica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se à cultura do novo grupo. O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo (FERNANDES, 2004, p. 215).

Fernandes (2004) destaca que nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos e afirma que as próprias crianças também elaboram parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Para ele, o processo da formação da cultura infantil é constituído por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças. Dessa forma, é possível a análise das interações das crianças dentro de seus próprios grupos. Ou seja, “educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 2004, p. 219). É também nos próprios grupos infantis que as crianças, em especial as descendentes de imigrantes, nas relações que estabelecem com as outras crianças, adquirem traços culturais da sociedade mais abrangente e vice-versa. E ainda participam ativamente na difusão desses traços culturais aos seus pais, mães, as quais “não

se limitam apenas a sofrer a ação educativa, pois podem exercer um papel ativo na reeducação de seus pais e de sua família, em geral, servindo de veículo de transmissão de elementos culturais” (FERNANDES, 2004, p. 233).

Com esse autor, foi possível conceber as crianças como atores sociais que, interagindo com seus pares e com outros adultos, ressignificam ou atribuem significados a esse mundo que as rodeia. As crianças internalizam, reinterpretam, ressignificam e difundem valores, modos de vida, normas, modelos de comportamentos, práticas sociais do mundo macro e micro, nas relações que estabelecem com seus pares nas diferentes instituições sociais, família, creches e pré-escolas, igrejas, mídias, em contextos tão distintos, enfim, produzem culturas.

Esses pesquisadores contribuíram para romper com o senso comum colonialista, adepto à homogeneização social e cultural, no qual todos os colonizados não se diferenciam, e que, portanto, não existe uma forma homogênea, universal, natural de infância em nenhum de seus aspectos: econômico, social ou cultural. Contribuíram, ainda, para desmistificar essa visão puramente idealizada de criança, assentada na perspectiva adultocêntrica e a concepção de socialização como a usada pela teoria funcional-estruturalista, adotada por Durkheim, entendida como processo de inculcação de normas, valores, crenças da sociedade, que se daria de forma desigual e a infância “como época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma” (SIROTA, 2001, p. 9).

Tomo como referência também nesta pesquisa, os pressupostos da Sociologia da Infância que reúne pesquisadores e pesquisadoras que pretendem romper com a abordagem unilateral da socialização e estudar as crianças “como sujeitos do processo de socialização e não como objetos da socialização dos adultos” (MONTANDON, 2001, p. 36).

O sociólogo norueguês, Qvortrup (2004), registra que, embora com um atraso de quase um século em comparação a psicólogos, psiquiatras, pedagogos, etc, o campo da Sociologia da Infância vem se perfilando recentemente. Como marco no delineamento

deste campo, este autor apresenta o Congresso Mundial de Sociologia, que aconteceu em 1994 e que reuniu, pela primeira vez, os sociólogos da infância que trouxe como foco de suas discussões e análises as crianças como atores sociais de pleno direito. Compreende a Sociologia da Infância, como,

[...] uma tentativa de, por um lado, lidar com as crianças e interpretá-las como seres humanos normais com propósitos e agentes de seus próprios direitos e, por outro lado, vir a termo com a infância como uma forma estrutural, cujas características são determinadas contextualmente (QVORTRUP, 2007, p. 56).

Para esse autor, “as crianças estão produzindo estrutura e significado para suas vidas além do que lhes é imposto pelos adultos e por fatores estruturais em vários campos, na família e localidades, em creches, pré-escolas [...]” (QVORTRUP, 2007, p.57). Assim, não se pode de forma lógica, “manter-se na biografia da criança ou no curso de seu desenvolvimento, mas em mudanças trazidas pelo processo histórico” (Ibidem, p.59).

Destaca, portanto, os parâmetros estruturais e a ação infantil e define as crianças em termos de parâmetros contextuais e não em termos de características individuais e nos convida a prestar a atenção para os paradoxos reservados à infância pela sociedade adulta e também a desfazê-los. São eles:

1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço.
2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntas, mas vivem cada vez mais separados.
3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, todavia elas veem as suas vidas ser cada vez mais organizadas.
4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, contudo cada vez mais são tomadas decisões a nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta.
5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, entretanto, do ponto de vista estrutural, as condições que esses têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente.

6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, porém essas pertencem a um dos grandes grupos menos privilegiados da sociedade.
7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, no entanto a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração.
8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos.
9. Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, porém, antes, à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças (QVORTRUP, 1999, p. 2-3).

Também nessa perspectiva da Sociologia da Infância, o pesquisador Willian Corsaro (2002) substitui o termo socialização por “Reprodução Interpretativa”. O processo é reprodutivo na medida em que,

[..] as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta [...]: contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças (CORSARO, 2002, p. 103)

A produção da cultura de pares, segundo ainda este autor, não pode ser percebida como uma simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto e a define como sendo, um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças. As crianças “apropriam-se, criativamente, da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2002, p. 114). Por tal apropriação, as crianças ampliam a cultura de pares e contribuem para reprodução do mundo adulto. Tal reprodução é criativa, na medida em que,

[...] tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

Ainda para Corsaro (2002), “as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com os outros constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114). Elas não produzem culturas num vazio social, mas se constituem e são constituídas por condições sócio-culturais próprias de cada contexto. Portanto a socialização das crianças não pode ser compreendida como uma questão de “adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução” (MONTANDON, 2001, p. 43).

O antropólogo Allison James e o sociólogo Alan Prout agrupam algumas propostas que vêm sendo delineadas neste campo da Sociologia da Infância, por diversos autores, no decorrer dos anos de 1990 e que são incorporadas neste estudo. São elas:

- A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos de vida humana.
- A infância é uma variável da análise sociológica e não pode ser inteiramente separada das outras variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico.
- A infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade.
- As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtoras e atores dos processos sociais.
- Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
- A infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais evidenciada por Giddens está, dramaticamente, presente. Isso significa proclamar um novo paradigma de sociologia da infância, implica engajar-se no processo de reconstrução da infância real na sociedade (SIROTA, MONTANDON, 2001)

Nessa perspectiva, trabalho na presente pesquisa com a concepção de infância como uma construção histórica e social, vivida por meninos e meninas, sujeitos de direitos, produtoras de culturas, que integram uma “categoria geracional distinta” (SARMENTO,

2007, p. 30), levando em conta os contextos de migrações e desigualdades sociais que marcam o nosso país.

No âmbito das migrações que ocorrem, diariamente, com a população brasileira, muitas crianças têm a infância marcada por elas. Segundo Demartini (2006), muitas são aquelas crianças de diferentes grupos étnicos culturais, que carregam as marcas de vários deslocamentos em suas curtas trajetórias e, com elas, as marcas de encontros e desencontros, de alegrias, tristezas, saudades e esquecimentos... No âmbito das desigualdades sociais, não se pode esquecer de que vivemos em um país marcado pelos altos índices de desigualdades sociais. No filme “a invenção da infância”, a diretora Liliane Sulzbach apresenta essas contradições trazendo as crianças de classes menos privilegiadas que vivem no interior da Bahia e que falam do trabalho como forma de sobrevivência, e as crianças das classes mais abastadas que vivem na cidade de São Paulo e que falam de suas agendas repletas de atividades e de horários pré-estabelecidos. Também no filme Mutum, adaptado da obra “Campo Geral”, de João Guimarães Rosa, Sandra Kogut apresenta a dureza imposta pela realidade do sertão mineiro que marca as infâncias vividas pelas crianças daquele lugar. Rosemberg (2006) nos leva a olhar para o contexto de desigualdades sociais associado, principalmente, com a cor, a raça, a região fisiográfica de residência e idade do cidadão. Segundo esta autora, “as melhores rendas e os maiores benefícios sociais são apropriados pelos segmentos brancos, adultos e residentes no Sudeste e Sul” (ROSEMBERG, 2006, p. 55) e, em se tratando, especificamente, de crianças de 0 a 6 anos, ainda segundo essa autora, esse é o segmento que vem apresentando o maior percentual de pobres e indigentes (extrema pobreza) associado aos piores indicadores sociais. Segundo a autora,

[...] a maioria dessas crianças vive na condição de filho em famílias compostas por casal (71,6%): bem menos frequentes são as crianças que vivem em famílias extensas (10,3%) ou contando apenas com a presença da mãe (13,5%). Como para o conjunto da população, a maioria (52%) é branca, residente em zona urbana (76,5%) (ROSEMBERG, 2006, p. 60).

### 3.2. PARA ALÉM DA ASSIMILAÇÃO: AS RELAÇÕES

Para compreender como as crianças constroem sua identidade cultural nesses contextos diaspóricos, em que foi realizada esta pesquisa, aproprio-me dos conceitos de identidade cultural, cultura popular, culturas híbridas e diáspora, postulados pelo teórico jamaicano Stuart Hall e o conceito de circularidade cultural preconizado por Ginzburg. Para melhor definir essa opção teórica, apresento o percurso histórico do conceito de assimilação traçado por Willems.

Willems (1940), na década de 1930, realizou cinco anos de pesquisas na região sul do Brasil. Estabeleceu estreita convivência com a colonização germânica tendo em vista observar as relações inter-étnicas e inter-culturais. Nos escritos derivados dessas pesquisas, apropriou-se criticamente do conceito de assimilação para analisar as relações desses imigrantes alemães e seus descendentes com o povo nativo brasileiro. Para tanto, traçou um percurso histórico do conceito de assimilação partindo de sua origem na Biologia e passando por algumas apropriações realizadas pela Sociologia.

Assimilação é entendido, originalmente, na Biologia como “processos pelos quais um organismo transforma uma substância de tal modo que esta perde suas qualidades anteriores a ponto de fundir-se com a própria substância orgânica” (WILLEMS, 1940, p. 1). Ele explora a possibilidade de a Sociologia apropriar-se desse conceito para observar e analisar realidades sociais oriundas do contato de duas ou mais unidades heterogêneas; lembrando sempre que “o contato de dois grupos sociais não é comparável, de maneira nenhuma, com o contato de duas substâncias químicas que, invariavelmente, atraem-se ou repelem-se segundo leis predeterminadas. Os contatos sociais e culturais são condicionados por um número praticamente ilimitado de fatores... a causalidade afigura-se sob um aspecto diverso da causalidade mecânica” (WILLEMS, 1940, p. 3).

Em analogia com o processo orgânico, o conceito de assimilação utilizado para a compreensão das relações interculturais, sugeria a perda de todas as características das

substâncias absorvidas e sua combinação completa com o organismo quanto ao caráter e quanto às funções (WILLEMS, 1940). A assimilação implicava, portanto, no abandono da nacionalidade de origem dos imigrantes e a adoção da nacionalidade de seu país receptor. Ou seja, estava subjacente a idéia de desnacionalizar o imigrante de seu país de origem para nacionalizá-lo em seu país de adoção. A assimilação que apregoava a absorção total dos imigrantes.

Avançando um pouco essa perspectiva, contudo sem ultrapassá-la, sustentou-se a teoria do *melting-pot* que dominou durante décadas o pensamento sócio-antropológico nos Estados Unidos, país que recebeu os maiores fluxos migratórios da grande migração do século XIX. A teoria do *Melting-pot* proclamava que a fusão de duas culturas diferentes, mesmo mantendo as características de base de cada uma delas, poderia gerar como síntese uma nova realidade cultural. A assimilação social oriunda do contato de duas unidades heterogêneas poderia apresentar aspectos diferentes e inesperados. Como exemplo, Willems (1940) apresenta a equação das unidades A e B em que é possível que A conserve caracteres anteriores e apenas acresça alguns dados aceitos de B. O resultado poderia ser expresso pelo sinal Ab. Mas é possível que suceda o contrário, configurando como resultado Ba. Entretanto, da fusão de A e B pode resultar uma síntese que constitua uma nova unidade, onde  $A + B = C$ .

Willems (1940) destacou que durante o período efervescente da I Grande Guerra Mundial, a teoria do *melting - pot* resultou no entendimento de que o simples contato de diferentes culturas, embora vivendo sob o mesmo solo americano, não produziria uma nova realidade, nos modos de uma nova “cultura de síntese” e sim, o caldeamento das etnias entendido como processo natural e fator necessário para a formação da nação americana. Há, portanto, um retorno ao antigo conceito de assimilação ancorado na biologia que “concebia a cultura americana como que “em *status nascendi*”, recebendo de todas as correntes imigratórias elementos que a habilitassem a produzir, depois de eliminadas as “impurezas”, um americano legítimo” (WILLEMS, 1940, p. 4). Ela enfatiza a idéia de integração e homogeneização

Sob a pressão dos estados nacionais que querem se solidificar como nação, esse conceito vai desembocar na chamada “americanização” das primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, conforme aponta Seyfert (1997). Assim, concebida como sinônimo de “americanização”, a assimilação apregoava o apagamento de todas as características dos imigrantes, julgadas como inferiores em relação à cultura americana. Isso levou ao entendimento de que a mudança só se efetivaria com os imigrantes e muito dificilmente com os americanos. Todos os esforços, mesmo que repressivos, coercitivos, foram somados para que os imigrantes fossem desfazendo-se de sua cultura de origem, do Velho Mundo para adotarem a cultura americana, com vistas à sua nacionalização.

Willems (1940) apresenta o conceito de assimilação compreendido pelos Sociólogos estadunidenses, Fairchild e Robert E.Park que se afastam um pouco dessas explicações puramente biologizantes. O primeiro sociólogo afirma que a assimilação não abrange dados biológicos cujas alterações se costumam denominar adaptação ou aclimação, mas reporta-se exclusivamente às faculdades adquiridas, resultados de atividades grupais. Enquanto que o segundo compreende assimilação como,

[...] o nome dado ao processo ou aos processos pelos quais povos de origens raciais diferentes e de diferentes heranças e culturas, ocupando um território comum, realizam uma solidariedade cultural suficiente, pelo menos, para sustentar uma existência nacional (WILLEMS, 1940, p. 13).

Logo após o término da Guerra, (1920/1940), no auge do Estado Novo de Vargas, essas concepções que já haviam sido contestadas em seu país de origem, foram transplantadas para o Brasil como sinônimo de “abrasileiramento” e repercutiram e influenciaram na política imigratória e nos rumos da Campanha de Nacionalização, provocando momentos de tensões entre os imigrantes.

A Campanha de Nacionalização influenciada pela Teoria *Melting-pot*, da forma como foi transplantada para o Brasil, visava apagar as diferenças, por meio do caldeamento de todos os alienígenas, em nome de uma unidade nacional, da construção de

um país homogêneo (WILLIAMS, 1940). A categoria alienígena que se mantinha presente nos discursos dos ideários nacionalistas envolvia “os imigrantes e descendentes de imigrantes classificados como ‘não-assimilados’, portadores de culturas incompatíveis com os princípios da brasilidade” (SEYFERTH, 1997, p. 1). Segundo ainda a autora, nessa categoria não estavam incluídos somente os imigrantes germânicos. No entanto “os índices de maior resistência ao “abrasileiramento” foram encontrados naquelas regiões consideradas ‘redutos do germanismo’ constituindo uma situação de risco para a integridade cultural, racial e territorial da nação” (SEYFERTH, 1997, p. 1).

Nesse contexto, as diferenças culturais e as identidades étnicas passaram a configurar-se como obstáculos ao caldeamento nos moldes da concepção homogeneizante de nação. A assimilação, entendida como processo de ‘abrasileiramento’, acolhia as influências dos imigrantes europeus, em geral, e alemães, em particular, porque participavam da política de branqueamento que se esforçava por apagar a história escravocrata brasileira, desde que esses imigrantes não ameaçassem a formação nacional de base lusitânia (SEYFERTH, 2004).

Para os idealizadores dessa política excludente, segundo Vainer (2000), não bastava tão somente trazer os imigrantes europeus, brancos e tidos como trabalhadores para ocuparem os espaços vazios, frutificar a grande plantação latifundiária e contribuírem para “oliferar a população branca em nosso país, mas interessava principalmente, “integrá-lo à nacionalidade, torná-lo solidário e fiel ao país de adoção” (VAINER, 2000, p. 19). A campanha de nacionalização pretendia reunir grupos sociais de origens diversas, no país de adoção, e configurar um caldeamento homogêneo: sociedade brasileira branca, de religião católica e de base lusitana. Essa política nacionalista não admitia a pluralidade cultural. E, na prática, trouxe o problema do duplo pertencimento para a segunda geração de imigrantes que se sentia dividida entre a identidade dos pais e do país de acolhida, porque a primeira geração estava ligada à identidade do seu país de origem (SANTOS, 2010).

Na contramão da concepção de assimilação como sinônimo de ‘abrasileiramento’ e da noção de *Melting-pot*, na forma como foi adotada em nosso país,

pelos idealizadores da Campanha de Nacionalização do Estado Novo, Willems (1940) produziu uma obra ancorada na literatura teórica sobre assimilação e aculturação, oriunda da sociologia e antropologia norte-americana se esforçando por analisá-la de modo crítico, tentando apontar suas possibilidades e limites. Esse autor distingue assimilação, fusão cultural e como tal, afiliação espiritual e afetiva, dos processos biológicos paralelos ou subsequentes que denomina aclimação ou adaptação, do organismo ao clima e ao meio físico, e amalgamação ou fusão, usados para a miscigenação de etnias e raças diversas, que vem precedida pela aproximação e acomodação. Assim define seus elementos constitutivos:

1. A assimilação social somente se compreende como processo bilateral, embora prevaleçam, em geral, os padrões de um grupo;
2. A assimilação implica na seleção de certos dados dos grupos adventícios e a eliminação de outros;
3. A assimilação se estende apenas aos dados transmitidos pelo convívio ou pela educação, não abrangendo elementos biológicos (WILLEMS, 1940, p. 13-14).

Willems (1940) define assimilação como um processo bilateral que se opera na esfera econômica, religiosa e da estrutura familiar, no idioma, no sistema econômico e nos regimes matrimoniais. A esse conceito, acrescenta o de aculturação ao afirmar que ,

[...] assimilação e aculturação são aspectos diversos de um processo único. Com relação à esfera social falamos em assimilação, enquanto que as mudanças verificadas na esfera cultural levam o nome de aculturação (WILLEMS, 1940, p. 17).

Willems (1940, 1980) deixa clara a possibilidade de haver assimilação e aculturação como processos não-biológicos e que são aspectos complementares. Fica evidente que assimilação não pode existir sem haver, ao mesmo tempo, aculturação ou vice-versa. Chama atenção para os processos de mudança cultural caracterizados pela aculturação, conceituada como,

[...] os fenômenos resultantes do contato direto e contínuo entre grupos de indivíduos representantes de culturas diversas, e as subseqüentes mudanças nas configurações culturais de um ou de ambos os grupos (WILLEMS, 1980, p. 21).

Trata-se, portanto, de conceito complementar ao de assimilação ou uma de suas dimensões mais objetivas porque se relaciona a valores culturais. Restringe o conceito de aculturação “às mudanças nas configurações culturais de dois ou mais grupos que estabelecerem contatos diretos e contínuos” (WILLEMS, 1980, p. 21).

Ainda sobre as mudanças culturais, Willems (1980) discorda do conceito de “processo de fusão” apresentado por Ralph Linton que defende a necessidade de desaparecimento das duas culturas originárias e de sua amalgamação biológica para que haja fusão. Willems coloca que vários povos americanos, mesmo recebendo correntes imigratórias de origens étnicas diversas, “conservaram a sua identidade cultural”, bem como não há relação necessária entre fusão cultural e amalgamação (WILLEMS, 1980, p. 23). Estende essa afirmação aos exemplos de colonização germânica no Brasil, confirmando que não há dependência entre assimilação e amalgamação

Willems (1940) abandona o conceito de colônia estrangeira constituída por cidadãos de outras nações que se encontram no país por tempo limitado e de minoria nacional, compreendida como tendo sua vida social e cultural consolidada e definida, por um processo de estagnação da marginalidade ou pela segregação ou insulamento cultural completo que, de uma ou de outra forma, “a minoria consegue conservar, com relativa (nunca porém com absoluta) pureza aos padrões sociais e culturais originários (WILLEMS, 1940, p. 176), para optar pela categoria de grupo marginal, formado por “emigrantes ou seus descendentes que vieram com a intenção de radicar-se no país (idem, p. 176).

Ao optar por grupo marginal, o autor insiste em seu caráter transitório, em vias de assimilação, em que a sua comunidade étnica serve como espécie de refúgio, de insulamento cultural que priva os imigrantes e seus descendentes da oportunidade de participarem de um meio social mais amplo. O insulamento cultural dos núcleos coloniais é

apontado como o principal obstáculo à assimilação dos imigrantes alemães e seus descendentes à sociedade brasileira, e enfatizado como fator de fixação da marginalidade desse grupo, o que facilita a formação de traços distintivos e relativamente autônomos e cria possibilidades de transformá-los em minorias étnico-culturais.

Para Willems (1980), embora abandonados à própria sorte, esses imigrantes construíram uma sociedade que não se confunde com a “sociedade litorânea, nem com a do planalto e nem tampouco com a sociedade originária. É uma sociedade nova que nasce reunindo elementos culturais das outras três” (WILLEMS, 1980, p. 105). Utiliza a categoria *Teuto-brasileiros* para denominar os imigrantes e descendentes de alemães estabelecidos nessa nova sociedade, definidos na condição de marginalidade cultural.

Essa marginalidade cultural é concebida por Willems como uma fase transitória própria da primeira geração e resolvida pela integração dos imigrantes alemães e seus descendentes à sociedade brasileira. Enquanto que na população teuto-brasileira, os descendentes que se encontram em processo de aculturação, segundo o autor, têm uma cultura híbrida, compreendida como “adoção de um considerável número de elementos da cultura base que permite quebrar o insulamento das comunidades locais e abrir espaço para a mobilidade social”(SEYFERTH, 2000, p.49). O hibridismo supõe, portanto, “uma combinação de elementos tomados de duas ou mais culturas, implícita no próprio conceito de aculturação” (SEYFERTH, 1996, p. 33-34).

Willems (1940, 1980) demonstra a dificuldade de pensar sobre uma sociedade caracterizada pela sua diversidade cultural, pois não fica contemplado neste conceito adotado por ele a especificidade étnica dos imigrantes (SEYFERTH,1996). Observa-se a grande dificuldade na aceitação das diversidades em uma sociedade ou entre sociedades diferentes, pois os seres humanos tendem a tomar seu grupo ou sociedade como medida para avaliar os demais, considerando-se superior e olha com desprezo e desdém os outros, tidos como ‘estranhos’ ou ‘estrangeiros’. Há em nossa sociedade uma imposição de práticas sociais de uma cultura identificada como superior associada com as elites e que as pessoas

ou outros grupos dos segmentos populares devem assumi-la, modificando ou silenciando suas crenças, língua, normas, valores, modos de pensar, de ser e de estar no mundo.

Na contramão desse repertório étnico-cultural dos grupos dominantes apresentado pelos aparelhos do Estado e da sociedade, adeptos à homogeneização social e cultural em que todas as crianças não se diferenciam e que, portanto, pretende a integração dos “outros” que, diferentes de “nós”, são concebidos como aqueles que “no tiene consistência, no tiene derecho a diferir o a ser “otro”, por lo tanto se debe “hacer semejante para “ser” (SAGASTIZABAL, 2004, p. 22), tomo como referência nesta pesquisa, os conceitos de cultura popular, diáspora, identidade cultural, e culturas híbridas, postulados pelo teórico cultural jamaicano, Stuart Hall.

Hall (2003) reuniu diferentes significados atribuídos ao termo “cultura popular” no cotidiano e destaca a importância da sua desconstrução. A primeira definição a que o autor se refere é a definição comercial ou de mercado, aquela que mais corresponde ao senso comum em que algo é tido como popular porque as massas o escutam, compram, lêem, consomem e parece apreciá-lo de forma mais intensa. Esse conceito comercial, Hall (2003) não dispensa totalmente por duas razões: a primeira, por considerar que as pessoas não são totalmente passivas, puramente manipuláveis tão pouco vivem em permanente estado de “falsa consciência”, que “não percebem que estão sendo nutridas por um tipo atualizado de ópio do povo” (HALL, 2003, p. 253). Contrapõe-se ao estudo da cultura popular que fica se “deslocando entre esses dois polos inaceitáveis: da ‘autonomia’ pura ou do total encapsulamento” (Ibidem, p. 254). Concorda com o poder exercido pela indústria cultural em retrabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam, e pela repetição e seleção, impor e implantar tais definições de nós mesmos de forma a ajustá-las mais facilmente às descrições. No entanto, acredita que as pessoas comuns não são uns ‘tolos culturais’, ou seja, “elas são perfeitamente capazes de reconhecer como as realidades da vida da classe trabalhadora são reorganizadas, reconstruídas e remodeladas pela maneira como são representadas [...] (HALL, 2003, p. 254). Dizer que a imposição dessas formas não nos influencia é o mesmo que dizer que “a cultura do povo pode existir como um

enclave isolado, fora do circuito de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural” (Ibidem, p. 254).

Apresenta, ainda, outra restrição a essa definição, que é a distinção usualmente criada entre cultura comercial popular e cultura autêntica popular. Para Hall (2003, p. 254), “não existe uma cultura ‘popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais. Essa concepção, ao apoiar-se na tese da implantação cultural, subestima em muito o poder de inserção cultural (Ibidem). Afirma, ainda, que a cultura popular não se constitui nem em uma tradição pura, intacta, inalterada, nem mesmo em um terceiro elemento totalmente novo. Mesmo que, formalmente, as culturas populares tenham sido consideradas as culturas das pessoas ‘de fora das muralhas’, distante da sociedade política, das disposições das leis, do poder e da autoridade, elas nunca estiveram fora do campo mais amplo das forças sociais e das relações culturais (Ibidem).

Assinala outra definição da cultura popular que, segundo ele, aproxima-se de uma definição ‘antropológica’, a cultura, os valores, os costumes e mentalidades, aquilo que define seu modo característico de vida, como sendo todas as coisas que ‘o povo’ faz ou fez. Tal definição, segundo Hall, remete a um simples inventário descritivo.

Hall opta por uma terceira definição. O essencial em uma definição de cultura popular para esse autor “são as relações que colocam a ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante” (HALL, 2003, p. 241). Trata-se para ele de uma concepção de cultura popular como um campo de luta que se polariza continuamente num processo dialético com a cultura dominante. Dessa forma, afirma não existir um “estrato ‘autêntico’, ‘autônomo’ e isolado da cultura da classe trabalhadora (HALL, 2003, p. 250). Enfim, há em sua concepção, um vínculo da cultura popular com a sociedade por meio de inúmeras tradições e práticas, por linhas de ‘aliança’ e linhas de ‘clivagem’, e, também, a resistência de um século de algumas regiões, fazendo necessário um processo contínuo e permanente de reeducação e reforma. A cultura popular

é o “terreno sobre o qual as transformações são operadas” (HALL, 2003, p. 241) em uma luta contínua e,

[...] necessariamente irregular e desigual por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular para recriá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural (HALL, 2003, p. 255).

E esse é o duplo movimento que ocorre, continuamente, nesse processo dialético da cultura popular, da contenção e da resistência, e da recusa que transforma o campo da cultura em uma “espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p.255). Como bem afirma esse autor, não existem “culturas inteiramente isoladas ou paradigmaticamente fixadas” (HALL, 2003, p.245), mas como um processo dinâmico de reorganização e recriação permanente. A cultura popular é,

[...] um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência” (HALL, 2003, p. 263).

Essa luta cultural, para Stuart Hall, assume uma diversidade de formas: incorporação, distorção, resistência, negociação, recuperação que o leva a questionar o conceito de tradição, considerada como um elemento vital da cultura. Segundo o autor, o conceito de tradição tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas, pois acredita que ela “não possui uma posição fixa ou determinada, e, certamente, nenhum significado que possa ser arrastado, por assim dizer, no fluxo da tradição histórica, de forma inalterada (HALL, 2003, p. 260). Acredita que os elementos da tradição<sup>17</sup> podem ser

---

<sup>17</sup> “*Popular Culture*” teve uma tradução literal, aqui: “*cultura popular*”. A cultura popular, para Hall, é constituída por tradições e práticas culturais populares e pela forma como estas se processam em tensão permanente com a cultura hegemônica. Nesse sentido, ela não se resume à tradição e ao folclore, nem ao que

reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir seu novo significado e relevância. Nessa mesma direção, esse autor enfatiza o hibridismo das identidades, contrapondo-se à visão essencialista que presume que a identidade cultural seja natural; a histórica, fixada no nascimento, impressa por meio do parentesco, que permanece imutável, e nos convida a pensar que a grande diversidade de identidades que é representada pela diáspora<sup>18</sup>.

Segundo Hall (2003), as pessoas que vivem em situação diaspórica, fazem-no porque se vêem obrigadas a tal situação, ao contrário daquelas que optam em fazer um passeio, como um turista, ou então porque decidem mudar para um local melhor. E todos aqueles e aquelas que vivem essa situação diaspórica, carregam consigo os modos de vida, as experiências e toda a bagagem cultural que são contrastadas no outro local que lhes impõe, o que provoca mudanças em suas identidades. As identidades culturais, portanto, não são fixas e nem tampouco puras, entretanto formadas pelos choques e deslocamentos de pessoas. Nessa perspectiva, enfatiza o hibridismo das identidades.

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um posicionamento ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade...Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades (HALL, 2003, p. 432- 433).

Nos contatos entre as culturas, há circulação de saberes, de valores, de práticas sociais, uma cultura vai tomando emprestado elementos de outras e vão mesclando a

---

mais se consome ou vende; não se define por seu conteúdo, nem por qualquer espécie de “programa político popular” preexistente. Sua importância reside em ser um terreno de luta pelo poder, de consentimento e resistência populares, abarcando, assim, elementos da cultura de massa, da cultura tradicional e das práticas contemporâneas de produção e consumo culturais. Ver “Notas sobre a desconstrução do popular”, neste volume. (N.T.).

<sup>18</sup> Palavra de origem judaica, que significa, mudança, deslocamento, descentralização, o espalhamento dos povos que saem de sua terra de origem para concretizar a vida de outros países ou em outros continentes.

cultura de origem e é aí que ocorre o processo de hibridação, na concepção desse autor. Essa perspectiva encontra eco em Ginzburg (2006, p. 10), que utiliza o termo circularidade cultural de forma semelhante á utilizada por Mikhail Bakhtin, para dizer do “relacionamento circular feito de influências recíprocas” entre a cultura das classes dominantes e das classe subalternas, que se move de baixo para cima e de cima para baixo. É possível falar em circularidade de idéias, saberes, de práticas sociais de diferentes grupos culturais.

Dessa forma, o que está em jogo, é “a imensa diversidade que nos informa e o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade” (GUSMÃO, 2003, p. 87) que se revela no fato de que

[...] o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem de si, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (GUSMÃO, 2003, p. 87).

Dessa forma, ainda segundo a autora, não basta que a sociedade obtenha o conhecimento sobre os diferentes grupos étnico-culturais, mas que esses grupos possam se ver dentro da sociedade atual, com seus modos de viver, de falar, de pensar, e de estar no mundo que são diferentes da lógica do grupo dominante.

É preciso deslocar o foco do nosso olhar para descobrir a alteridade, compreender o que cada cultura tem a dizer sobre si mesma, pois o que a alteridade diz é que “o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. É nesse encontro que nos desafia e exige nossa definição (GUSMÃO, 2003, p.89).

Enfim, trazer as práticas sociais desses grupos étnicos que, historicamente, foram considerados subalternos, atrasados, ultrapassados implica em mexer nas relações

instituídas de poder que classificam, ranqueiam, conferem status a determinadas práticas e desqualificam outras. É o que pretendo apresentar a seguir.

## CAPITULO IV

### NA “DIÁSPORA”, A CULTURA POMERANA RESISTE

Neste capítulo apresento a análise dos dados provenientes da pesquisa empírica realizada no Centro Municipal de Educação- CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”, localizado na comunidade de Alto São Sebastião, distante 12 km do centro da cidade. Este CMEI iniciou o seu funcionamento em 2002, em atendimento às reivindicações das famílias, que lutavam para matricular seus filhos e filhas na pré-escola.



**Figura 28.** CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”  
**Fonte.** Arquivo da pesquisadora

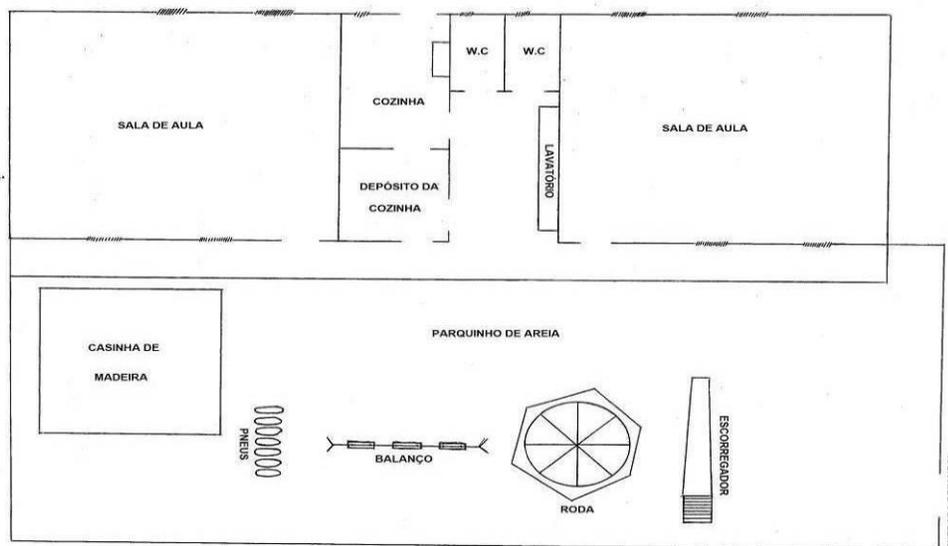
A comunidade onde este CMEI está localizado, é pequena, constituída por uma população em sua grande maioria de imigrantes pomeranos que viviam da pequena propriedade rural distantes umas das outras. Podia caminhar de 20 minutos até 2 horas ou mais para se visitar alguém, sem avistar outras residências. Por este motivo, a maioria das

crianças chegavam a este CMEI por meio do transporte escolar pago pela municipalidade e poucas eram aquelas crianças que vinham a pé para devido a distância, já apresentada.



**Figura 29.** Propriedade em Alto São Sebastião  
**Fonte:** arquivo da pesquisadora

No período em que realizei a pesquisa de campo em 2009, este CMEI possuía um espaço físico constituído por duas salas sendo que uma delas era usada como refeitório. Havia uma cozinha, dois banheiros, uma despensa e uma área externa com brinquedos e equipamentos como balanços, escorregadores, dentre outros, conforme pode ser observado na planta baixa.



**Figura 30.** Planta baixa do CMEI Ageniza Meirelles Dobruns  
**Fonte:** arquivo da pesquisadora

A sala de atividades era organizada em ambientes educativos, com materiais distintos para brincadeiras, como o ambiente do faz-de-conta, da casinha, dos livros, das sucatas, o que permitia a circulação das crianças de forma mais autônoma. E o ambiente externo era organizado com alguns brinquedos construídos, e brinquedos de parque.



**Figura 31.** Sala de atividades  
 “Ageniza Meirelles Dobruns”  
**Fonte.** arquivo da pesquisadora

No momento da pesquisa este CMEI atendia no turno matutino um total de 28 crianças com idade de 4 a 6 anos, reunidas em uma mesma sala com uma professora e uma merendeira. A Professora era graduada em Pedagogia com especialização em Educação Infantil e a servente possuía ensino fundamental. Ambas eram descendentes de imigrantes pomeranos e se comunicavam nas duas línguas- pomerana e português. Como forma de proteger os sujeitos dessa pesquisa, os nomes dos meninos e meninas, foram substituídos no quadro abaixo

**Quadro 09.** Crianças participantes da pesquisa: origem étnico-cultural, profissão e religião

<b>Crianças</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>Origem étnico-cultural</b>	<b>Profissão</b>	<b>Religião</b>
Criança 01	Mateus	Pai: Não-Pomerano	Pedreiro	Católico
		Mãe: Não-pomerana	Do lar	Católica
Criança 02	Lindauro	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 03	Felipe	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 04	Willy	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 05	Gerda	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 06	Angélica	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 07	Franciely	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 08	Frida	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 09	Gabriel	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 10	Geovane	Pai: Não-Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana

Criança 11	Letícia	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 12	Sandro	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 13	Marcos	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 14	Valdemar	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 15	Augusta	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 16	Florentino	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 17	Sérgio	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 18	Felipe	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 19	Valdemiro	Pai: Pomerano	Lavrador	Lutrerano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 20	Luiza	-	-	-
		Mãe: Não-pomerana	Do lar	Evangélica
Criança 21	Solimar	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 22	Guilhermina	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 23	Alfredo	Pai: Pomerano	Lavrador	Lutrerano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 24	Luis	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 25	Willian	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano

		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 26	Luis	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana
Criança 27	Ester	Pai: Não-pomerano	Lavrador	Católico
		Mãe: Não-pomerana	Lavradora	Católico
Criança 28	Tobias	Pai: Pomerano	Lavrador	Luterano
		Mãe: Pomerana	Lavradora	Luterana

**Fonte:** documentos de matrícula, CMEI Ageniza Meirelles Dobruns, 2009.

Pude verificar, neste campo da pesquisa, por meio das observações e também da análise documental que a grande maioria dos meninos e meninas eram descendentes de imigrantes pomeranos, da 4ª geração, embora convivessem com crianças e adultos que possuíam outras formas de ser e viver, a maioria delas mantinha grande parte das tradições sócio-culturais dos primeiros imigrantes que lhes imprimiam particularidades, identidades étnicas e culturais que as tornavam distintas das outras crianças. O termo tradição utilizado nesta pesquisa, entendido como “um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas. Está muito mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos” (HALL, 2003, p. 259). Com base nas reflexões deste autor, é possível pensar a tradição na perspectiva do emergente, do residual, do incorporado. Dessa forma, embora esses imigrantes estivessem fora do país de sua origem, “as raízes que se entrelaçam advêm de alguma tradição que, mesmo sob nova base podem vir a manifestar-se” (SANTOS, 2010, p. 57).

As crianças e suas famílias descendentes de imigrantes pomeranos, sujeitos desta pesquisa fazem parte de um grupo social que ainda vive práticas culturais das experiências e dos conhecimentos de seus antepassados e que lhes imprimem particularidades, identidades étnicas culturais. Como diz Carneiro da Cunha, citado por Magalhães (1993:36), “não se leva para a diáspora todos os seus pertences. Manda se buscar o que é imperativo para servir ao contraste”. Mas, que práticas são essas?

#### 4.1. A LÍNGUA DEMARCA A IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS POMERANAS

Compreendendo que “a língua e o comportamento lingüístico de seus falantes estão estreitamente ligados ao ambiente cultural onde ela é produzida e por isso confere identidade a um grupo” (TURRA, 1999, p. 105), entendo que a língua pomerana deve ser objeto de estudo já na educação infantil.

No Centro Municipal Ageniza Meirelles Dobruns, as crianças eram as maiores falantes da língua pomerana e da língua portuguesa e havia ainda aquelas crianças que chegavam falando somente a sua língua materna, a pomerana. Observei nos diversos momentos crianças que se expressavam nas duas línguas, fazendo a tradução na língua pomerana, bem baixinho, quase “cochichando” nos ouvidos umas das outras. Em vários momentos percebia que as crianças iam mesclando em suas falas, palavras e até mesmo frases na língua pomerana. Algumas mais utilizadas por elas, foi possível registrar: *Grousfâter- vovô; Grousmuter- Vovó; rijs- Arroz; leepel- colher; Kum-pote; Pup- boneca; stil- silêncio; schaulleirersch- Professora; muter- mamãe; fâter- papai; schaul- escola.*

Também eram elas que conseguiam trazer para o grupo aquelas poucas crianças migrantes que não eram descendentes de imigrantes pomeranos e que algumas vezes ficavam isoladas. Eram essas crianças, as “outsiders” naquele ambiente em que a quase totalidade eram crianças pomeranas? Embora falantes da língua pomerana, a professora e a merendeira, faziam uso dela somente em alguns momentos em que percebiam que as crianças não realizavam o que estava sendo solicitado por elas, nas atividades dirigidas e nos momentos da merenda. As especificidades dessas crianças não eram percebidas na ação pedagógica e suas particularidades eram mantidas na invisibilidade.



**Figura 32.** Crianças pomeranas no CMEI Ageniza Meirelles Dobruns.

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Por outro lado, na vida cotidiana, daquelas meninas e meninos pomeranos, era a língua materna, a mais utilizada por eles, principalmente porque seus avós, ou mesmo os pais, mães, entendiam melhor a língua pomerana. Quando falavam dos lugares em que mais utilizava a língua pomerana, a casa, a igreja foram os mais citados. Assim elas diziam, *eu falo mais em casa; falo pomerano em casa, em todo lugar; Lá na escola a gente não fala, às vezes não; Falo mais brasileiro na escola; Eu prefiro falar em pomerano; Na igreja, fico mais quieto, escutando; falo pomerano, pouquinho; Aqui em casa, falo em pomerano e na escola, em pomerano também, às vezes; na igreja, é quase tudo pomerano; Falo as duas línguas; Sou pomerano, falo pomerano; falo em pomerano; Gosto mais de falar em pomerano; Na escola falo mais pomerano também e com as coleguinhas eu falo em português; Na escola, eu não falo pomerano, só falo em casa.* Também haviam aquelas crianças pomeranas que afirmavam não gostarem de falar em sua própria língua, *Eu gosto*

*mais quando fala em português. Eu não gosto muito não em pomerano. Eu tenho que aprender.*

As vozes das crianças encontram eco nas vozes de suas famílias, anunciando suas preferências pelo uso da língua pomerana nos espaços da família, da igreja, da propriedade. A mãe da Frida, relatou, *Eu gosto mais de falar em pomerano* e o seu pai, Erasmo, também dizia,

*Eu também, costumado assim desde pequeno né. A maioria que a gente conversa é em pomerano mesmo. Eu só uso o português com quem não entende né, porque aí não dá prá conversar (rsrsrsrs). (Depoimento do pai da Frida, CMEI Ageniza, 2009).*

Deixavam claro também a preferência que tinham pela professora por ser de origem pomerana e por falar a língua pomerana com seus filhos e filhas. Em seu depoimento, a mãe da Frida ainda relatava,

*Tem gente que não sabe falar o português. Eu sou pomerana e gosto do culto em pomerano e aí vão mais os idosos. A Dizelda falar pomerano com os meninos. A professora fala em pomerano e eles estão gostando demais dela. E muito bom porque eles vão saber o que é uma pomerana né. Eu fala em casa e meu marido também. Meus filhos gostam da escola onde a professora fala pomerano (Depoimento da mãe da Frida, 2009)*

A maioria das famílias que fizeram parte desta pesquisa, muitas eram aquelas que apresentavam dificuldades em se comunicar na língua portuguesa e algumas poucas só se comunicavam em sua primeira língua, o que fez com que convidasse a merendeira, como intérprete, para me acompanhar em todas as visitas que realizei nas residências daquelas crianças. A língua pomerana é uma das dimensões que constitui a vida daquelas crianças pomeranas e demarca sua identidade cultural.

Diante deste contexto, pergunto: em uma região de colonização pomerana, o que significava para aquelas crianças a padronização da língua portuguesa? Em um

ambiente em que a predominância era o uso da língua portuguesa, aquelas crianças não estariam perdendo suas raízes e também sua identidade cultural?

Durante e depois da II Guerra Mundial, esses descendentes e também aqueles que se concentraram em outros núcleos coloniais, foram tratados pelo Governo do Estado Novo como se fossem nazistas (JACOB, 2007, p.146) e acusados de serem de ‘difícil assimilação’ e de formarem ‘quistos étnicos’ e por isso, foram perseguidos por autoridades brasileiras. Nesse período, o governo “ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas” (MACHADO, 2009, p. 33). Nessa mesma época, o Juiz da Comarca de Santa Leopoldina-ES, chegou a autorizar a prisão dos imigrantes pomeranos que não se comunicavam em Português e a Secretaria de Educação em cumprimento ao decreto de nacionalização do ensino, medida tomada em 1931 pelo Governo de Getúlio Vargas, proibia o uso da língua Pomerana nas escolas.

Esses imigrantes pomeranos passaram a ter medo de sair de casa e vergonha de falarem a sua própria língua. Fechados, eles se escondiam dentro de casa ao avistarem gente estranha. Tinham “medo porque não falavam o Português e porque, em sua memória permaneciam as lembranças da expulsão de suas terras” (ALVES, 1988, p. 77). A esse respeito, a autora salienta que o termo pomerano naquela época, passou a ser pejorativo em nosso Estado e era usado como sinônimo de pessoa tacanha, rude e grosseira (ALVES, 1988).

Dados do Censo do IBGE de 1940, apresentados por Machado (2009), revelam que quando o Brasil tinha “50 milhões de habitantes, 644.458 mil pessoas, em sua maioria cidadãos brasileiros, falavam alemão cotidianamente em casa e 458.458 falavam italiano. Segundo ainda a autora, essas línguas “perderam sua forma escrita e se afastaram das cidades, passando a ser usadas apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbito comunicacionais cada vez mais restritos (MACHADO, 2009, p. 33).

Essa política nacionalista que não admite a pluralidade cultural, se configura com a imposição de práticas sociais de uma cultura identificada como superior associada a classe dominante e que as pessoas dos outros grupos dos segmentos populares devem assumi-la. É dentro desse campo mais amplo de forças sociais e das relações culturais que se encontram as práticas sociais e culturais dos diferentes grupos étnicos. No cerne das questões culturais, “está a relação entre cultura e poder: quanto mais importante- mais central”- se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam” (HALL, 1997, p. 40). Segundo ainda este autor, os colonizadores tentam colocar os colonizados dentro de uma moldura, sem respeitar as diferentes individualidades, pois a diversidade funciona como pretexto para impor valores e costumes culturais. No entanto, as identidades culturais vão sendo construídas a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais estão continuamente sendo expostas (HALL, 2003). A coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns (ELIAS, SCOTSON, 2000) existente entre as crianças e suas famílias pomeranas, embora articulando-se com o mundo de fora, fez com que seus padrões culturais fossem mantidos e preservados até os dias atuais. Pereira (2000:12), destaca outros fatores facilitadores dessa preservação:

- a. concentração, no mesmo espaço ecológico de indivíduos e famílias da mesma procedência étnica;
- b. o tipo de imigração (família) que trouxe para a nova terra unidades domésticas e não indivíduos isolados;
- c. o equilíbrio entre grupos de sexo e idade, criando estoques virtuais e cônjuges para a formação de novas famílias dentro dos limites grupais, sem que o grupo tenha necessidade de ultrapassar as suas fronteiras étnicas, para estabelecer alianças matrimoniais com outros grupos (Ibidem).

Em resistência `a hierarquização imposta por essa política colonialista com a imposição de uma única cultura, uma única língua, uma única religião, silenciando todas as outras, algumas iniciativas estão sendo tomadas nos últimos anos, no sentido de reafirmar

positivamente a cultura desses imigrantes pomeranos. Em 2005, foi criado o Programa de Educação Escolar Pomerana- PROEPO, por iniciativa de algumas Secretarias Municipais de Educação dos municípios formados originariamente por grupos de imigrantes pomeranos: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão, com a assessoria do pesquisador etnolinguista Dr. Ismael Tressmann. Este Programa de Formação Continuada de Professores (as), se apresenta como forma de reafirmar positivamente a cultura desses imigrantes, fortalecendo a língua pomerana oral e escrita. O Dr. Ismael Tressmann, também traz uma grande contribuição com a publicação em 2007, do Dicionário Enciclopédico Pomerano Brasileiro-Português (POMERISCH-PORTUGÍLSISCH BÖIRBAUK), que contem cerca de 16 mil verbetes em ordem alfabética, afora locuções, abrangendo o vocabulário geral corrente da língua pomerana falada no Brasil e os vocábulos de diversas áreas e o livro de leitura Upm Land, com uma proposta de escrita na língua pomerana, resultado de sua pesquisa de doutorado. E ainda, foi aprovada em Sessão Solene, realizada na Câmara Municipal de Santa Maria de Jetibá, em 04 de junho de 2009, a Lei N. 031, que assegura a co-oficialização da Língua Pomerana. Em seu art. 2º dispõe,

- I. Manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua co-oficializada;
- II. Produzir a documentação pública, as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos e as comunicações de interesse público, na língua oficial e na língua co-oficializada;
- III. Incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação;

Corroborando com essas iniciativas, a Secretaria de Estado da Educação- SEDU, publicou a portaria N. 002-R, publicada em 20 de janeiro de 2011. Em seu artigo 5º estabelece,

Nas unidades escolares situadas em comunidades de imigrantes podem ser oferecidas línguas estrangeiras optativas como o Italiano, o Pomerano, de modo a ampliar o tempo de permanência do aluno no contra turno, por meio do Programa Estadual Mais Tempo na Escola.

Também, algumas Instituições, como Hospital, estabelecimentos comerciais passaram a definir como um dos critérios de contratação de funcionários/as o domínio da língua pomerana o que permite a comunicação principalmente com os descendentes mais de idade e que vivem no meio rural que, muitas vezes, compreendem pouco a língua portuguesa ou também têm vergonha de se expressarem por meio dela, ou ainda só falam a língua pomerana.

Enfim, antes de hierarquizar culturas, línguas ou de classificá-las em superiores e inferiores, é importante reconhecer que todas culturas possuem elementos significativos e podem contribuir para a qualificação e o crescimento individual e coletivo. Para Hall (2003, p 257), o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam essa cultura em uma “tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante”. Essas tensões e diferenças devem ser consideradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços coletivos das creches e pré-escolas.

#### 4.2. O TRABALHO NA INFÂNCIA POMERANA: UM DOS VALORES ÉTNICOS MAIS IMPORTANTES NA CULTURA POMERANA

O trabalho entre esses imigrantes tornou-se um dos valores étnicos mais importantes vigentes entre os pomeranos. Homens, mulheres, meninos e meninas acordam cedo, por volta das 5, 6 horas. Os meninos e meninas pequenas partem logo cedo para o CMEI, as que moram distantes utilizam o transporte escolar enquanto que as outras, vão caminhando, acompanhadas de suas mães, irmãos, irmãs mais velhas ou até sozinhas, dependendo da distância e as mulheres, homens vão para a propriedade. Ao retornarem por volta das 12 horas, almoçam e todos, incluindo aí as crianças, retornam logo em seguida para a lavoura onde trabalham até o anoitecer. Em seus relatos, os meninos e as meninas que participaram desta pesquisa, contavam como viviam sua infância, ligadas à terra e ao

trabalho junto com as suas famílias. Elas estudam, brincam e têm suas tarefas domésticas ou agrícolas a cumprir:

*Eu não sei o que eu fazia. Eu vou prá roça. Brinco na roça. Pego a enxada prá brincar (Frida, 2009).*

*Eu vou prá escola e depois da escola eu assisto televisão. O meu pai e minha mãe vão antes prá roça. Eu não vejo eles. Fico com a Muta (vovó) (Solimar)*

*As vezes quando o meu vovô e minha vovó vão eu vou prá roça . Eu ajudo plantar com minha muta.<sup>19</sup> Eu brinco na roça. Eu brinco de bola, na areia lá em baixo (Florentino, 2009).*

*Eu vou prá roça trabalhar, brincar... ou fico no vizinho prá mãe trabalhar (Gerda, 2009).*

*Eu brinco de bicicleta. Pego o trator, vai cavando terra. Na roça eu brinco de pic pega, eu planto feijão, vou com ela e com meu pai. Em casa eu brinco de bicicleta e de caminhão. Na escola eu brinco de balanço, de roda, escorregador e com outros de pic pega de pic esconde (Tobias, 2009)*



**Figura 33.** Crianças pomeranas brincam de trabalhar na propriedade, Alto São Sebastião, 2009.

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

---

<sup>19</sup> Muta, palavra pomerana que significa vovó

As falas das crianças encontram eco nas falas de suas famílias que em seus depoimentos trazem nas memórias de suas infâncias a valorização que atribuem ao trabalho.

*Eu ficava em casa. Meus pais prendia a gente dentro de casa. Eles saiam prá trabalhar, prendia a gente em casa. Tinha que levar a família prá roça né, senão tinha que ficar em casa com os irmãos mais velhos. Era difícil. Com seis, sete, oito anos, a gente ajudava a capinar. Vinha da escola e começava a capinar em casa, ajudar os pais. Hoje em dia melhorou, as crianças querem estudo né (Mãe pomerana, 2009).*

*Mãe: Eu quando tinha sete anos, eu trabalhava. Fazia o serviço de casa. Ajudava em casa na roça. Pai: Eu tinha seis anos. A gente estudava na parte da manhã e a tarde tinha que vir prá roça porque meu pai tinha café a meia, não tinha terreno. Tinha que trabalhar pro patrão. Aí eu tinha que trabalhar. Ajudava a colher café, plantava tomate, alho, o cultivo do alho era muito grande, hoje em dia já reduziu muito, plantava tomate, aí tinha que ajudar também (Mãe e pai pomeranos, 2009).*

*Quando eu era pequena, era muito diferente de hoje em dia né. Chegava da escola, almoçava, ia trabalhar na roça, pegar a enxadinha e ir capinar. Com 7 anos ia pra escola e só tinha até a quarta série. Naquela época tinha muito mais dificuldade também, a gente era sempre pobre. Já depois, na época da minha filha, tinha mais brinquedos na loja, na pré-escola já tinha. Quando voltava de estudar, fazia um servicinho em casa, já era bem diferente (Mãe pomerana-2009).*

Em 2000, a antropóloga Bahia já evidenciou que o trabalho realizado por toda família pomerana, durante todo o ano, do nascer ao por do sol, é a primeira lei desses imigrantes que assumem “a condição camponesa em toda sua dureza, severidade e, no fundo, desumanidade” (ROCHE, 1968, p. 264). A pequena e diversificada propriedade rural é fundamental na manutenção da identidade cultural desses imigrantes. A forma de trabalho familiar se mantém mesmo após o casamento dos seus filhos e filhas que permanecem quase sempre morando nas proximidades da casa de seus pais, mães, conforme evidenciado nos depoimentos.

*Uns vão casando né, vai aumentando as famílias e sempre todo mundo fica por aqui. Hoje em dia já está mais misturado né. Aqui não tem muitos*

*outro pessoal morando. É mais pomerano. Falam pomerano” (Mãe pomerana , 2009*

A agricultura familiar, portanto, se apresenta como uma das principais características dessa imigração, todos participam do trabalho ligado à terra e os meninos e meninas desde muito pequenas aprendem o ofício de seus pais, a cultivar a terra.

Por meio dos depoimentos e fichas documentais, verifiquei que no Centro Municipal de Educação Infantil Ageniza Meirelles Dobruns, a quase totalidade das famílias descendentes de imigrantes pomeranos que participaram da pesquisa, mantinham o mesmo padrão de vida dos primeiros imigrantes, ou seja, viviam e sobreviviam da terra. Do total de 28 famílias que tinham filhos e filhas neste CMEI, 24 eram descendentes de imigrantes pomeranos e pequenos proprietários, com menos de 10 hectares de terra. Somente quatro famílias, constituídas por casamentos mistos, não eram donos da propriedade. Quando perguntados sobre as perspectivas que possuíam em relação a seus filhos e filhas, aquelas famílias continuam ainda hoje, preparando-os para trabalharem na terra e continuarem sendo pequenos proprietários. E as crianças iam construindo suas identidades culturais neste contexto. Em seu relato, Solimar, com idade de cinco anos, relatou suas atividades diárias: *-ah, vou prá escola, eu planto feijão, vou com ela (mãe) e com meu pai. Depois meu pai tira o que vende e me dá o meu dinheiro.* Sua mãe, interceptando a conversa ressalta o trabalho tanto do menino quanto da menina, ligado a terra. Ela relata,

Eles gostam de fazer. Tem tanta coragem de trabalhar, pegam mato grande, eu fico com dó. Aí eu xingo eles prá pegar outro que é mato mais pequeno assim prá ele não trabalhar. É ruim assim criança pequena ser forçar tanto né. Eles vão entrando no mato grande os dois. Mas ele tem mais coragem de trabalhar do que ela. Ela é mais fraca né a idade dela é mais, mas ele é mais forte. Mas ele aguenta. Tem vez que ele trabalha tanto, eu fico com dó. Aí eu xingo ele. Mas eu falo larga isso que isso é muito prá você e aí você não aguenta isso tudo. Mas ele fica brabo.

Sua mãe acrescenta,

Ele tem a área dele, os dois. Aí nós ajuda plantar. Eles querem a plantação dele né. Depois eles vendem e eles ganham parte do dinheiro deles também. Eles têm um pedacinho ali. Esses dias eu tava na rua e o pai ajudou eles plantarem. Nós ajuda eles.

E ele me convida ainda para ir até o seu pedaço de terra dizendo: vem ver meu pedaço de terra, prá ganhar dinheiro. Plantando as coisas, cebolinha, coentro, agrião, alface depois planta tudo. E depois vai vender. Aí eu ganho dinheiro. E quando perguntei se trabalhava muito na terra, ele foi logo relatando, *sim. E muito Sim. Vou prá escola. Quando volto da escola eu me descanso e depois brinco um pouquinho e depois vou prá roça trabalhar. Eu capino, planto.*



**Figura 34.** Parte da propriedade destinada ao menino pomerano.

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Todas as atividades realizadas pelos pais, mães, irmãos, irmãs mais velhos, ensinadas aos meninos e meninas pomeranas, já se exigia das crianças com idade de oito

anos, uma aprendizagem do trabalho dos seus pais conforme também já evidenciado por Bahia (2000). Das crianças já se podia cobrar pequenos serviços domésticos, como,

[...] ajuda na alimentação dos animais e na busca de objetos de trabalho, além de observar atentamente todo o serviço para que, um dia tenha total domínio do seu ofício. Quando já está apta a participar de quase tudo, obtém dos pais o seu próprio instrumento de trabalho (BAHIA, 2000, p.164).

Se por um lado havia uma tradição na Pomerânia trazida pelos primeiros imigrantes, do trabalho ligado à terra, por outro lado, o fato de terem que desbravar a terra, fez com que fosse construída a imagem de um povo trabalhador, ideologia que se transferiu aos seus descendentes e que mantêm vivas ainda hoje entre adultos e crianças pomeranas. Por ideologia entendo,

- a. Um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir.
- b. O “corpus” assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só o particular generalizado, mas sobretudo ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classe.
- c. Como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo auto-reconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do “corpus” imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível. Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos.
- d. É nuclear, na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente [...].
- e. A anterioridade do “corpus”, a universalização do particular, a interiorização do particular. A interiorização do imaginário como algo

coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica de ocultação (da gênese da divisão social)[...] (CHAUI, 1980, p. 24-26).

Portanto, ter que trabalhar na infância não é um fato isolado, mas uma tradição entre esses imigrantes cuja mão-de-obra é familiar, pequenos proprietários da terra. Para Martins (1991, p. 60-61),

[...] o trabalhar na roça é visto como uma garantia de manutenção da unidade familiar, já que o trabalho é uma missão familiar e a família se manterá através do trabalho de todos os seus membros, independentemente da idade. Para ele, a criança se prepara para herdar.

Dentro desses traços da cultura pomerana, como as crianças vão construindo suas identidades culturais? Existe entre os descendentes pomeranos uma divisão de trabalho e de responsabilidades diferenciadas para meninos e meninas, homens e mulheres. Meninos e meninas aprendem no convívio familiar as tarefas consideradas de homens e de mulheres. Durante sua infância, passam a maior parte do tempo no entorno da casa e da propriedade com as mulheres. A presença feminina é uma constante na infância pomerana que pode-se até dizer que o lugar das crianças é o lugar ocupado pelas mulheres (BAHIA, 2000).

Cabe a elas, o domínio do espaço da casa, da família, da religião e da educação dos seus filhos e filhas. Do nascimento à prática do batismo, os bebês são cuidados pelas suas mães dentro do espaço da casa. Essa prática, define o momento do seu retorno ao trabalho na lavoura junto com toda a família. O bebê logo após o batismo, também é levado à propriedade e lá permanece dentro de um caixote de madeira, feito pelo pai para que possa ter as atenções da mãe enquanto trabalha na propriedade. A vovó da Gerda<sup>20</sup>, ao recordar sua infância, traz a tona essa situação:

*O meu netinho já brinca de carrinho, de bola. Quando era menorzinho aí ele ia pra roça. Ela botava ele dentro de uma caixa, ia pra roça. Deixava*

---

<sup>20</sup> Ver quadro 09.

*ele brincar na caixa e ela ia capinar. Agora, tá na pré-escola (Vovó,, 2009).*

As mulheres além de trabalharem na lavoura, limpam a casa e geralmente realizam essa atividade nos dias de sábado. Preparam e servem a comida nos momentos em que estão em casa. No espaço da casa, cabe às mulheres,

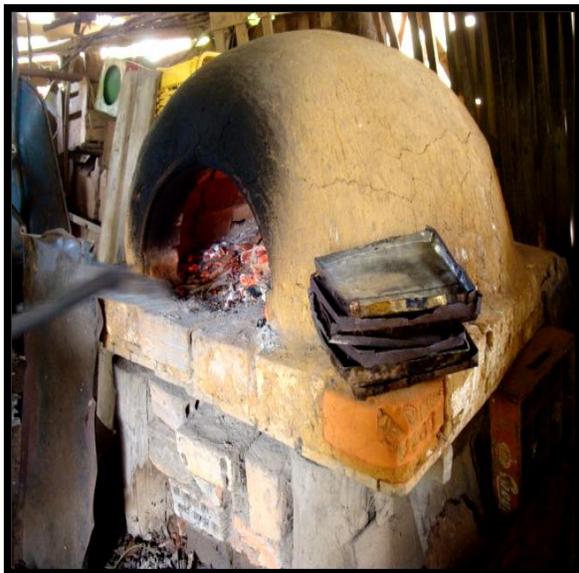
[...] preparar o café da manhã para a família; providenciar o almoço, o lanche e o jantar (geralmente composto pelas sobras do almoço); tomar conta das crianças, e cuidar dos animais, especialmente das galinhas. A avicultura em pequena escala também aparece como uma atividade essencialmente feminina, constituindo uma das iniciativas mais comerciáveis da região (BAHIA, 2000, p.157).

Os domingos são consagrados ao descanso, com idas aos cultos e visitas aos parentes. Essa situação é revelada em alguns depoimentos.

*É difícil eu sair. De vez em quando eu saio prá casa dos meus parentes, mas é difícil. No final de semana na maioria estou só na roça. No domingo eu arrumo a casa, lavo a roupa. É difícil. Vou prá igreja. É difícil passear. No sábado até de noite eu estou na roça. No domingo eu arrumo a casa, lavo a roupa, faço comida. Comida a gente faz todo dia né (Mãe pomerana, São Sebastião, 2009).*

A mulher é ainda responsável, seguindo a culinária dos primeiros imigrantes pomeranos, pelo preparo do pão de milho (*brot*) e/ou de cará e/ou de inhame, pelos doces, geléias, bolos, pela manteiga e coalhada. Além do *brot*, outros pratos típicos são apresentados por Merlo (2008), que fazem parte da culinária pomerana e que são de inteira responsabilidade das mulheres como por exemplo, o *biscoit* (bolacha), a *róska* (rosca), o *Kuchan* (bolo), o *mélkis* (arroz doce com canela), a *hina flaisch* (carne de galinha), o *nudal* (macarrão) e a *schinchabia* (bebida a base de gengibre). Embora tivessem trazido mudas de plantas que costumavam ser cultivados nas suas regiões de origem e até mesmo espécies de animais de pequeno porte (ROELKE, 1996), esses imigrantes foram aceitando e

introduzindo elementos da culinária de outros grupos étnico-culturais no município como também foram apresentado as suas. Foram descobrindo novos chás, remédios, foram trocando suas lavouras de batata inglesa, trigo e cevada com as quais estavam acostumados, pelas de milho, batata doce, mandioca e arroz, o pão (*brote*) de trigo (*Weitbrot*) foi trocado pelo brote de milho (*Mighabrot*) (ROELKE, 1996). Essa culinária é muito forte ainda hoje entre esses imigrantes. As mulheres também bordam e costuram para fora, vendendo o resultado deste trabalho nas ruas e nas lojas de artesanatos da cidade. É ainda a mulher quem ensina a sua língua materna, pomerana aos filhos e filhas (*Müterspiache*) (BAHIA, 2000).



**Figura 35.** Brot: comida típica.  
Fonte: arquivo da pesquisadora



**Figura 36.** Venda de artesanato na rua do centro da cidade de Santa Maria de Jetibá-ES.  
**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Enfim, enquanto que a vida da mulher está estritamente vinculada à casa, à lavoura, à igreja e ao comércio local, a vida dos homens vai além da propriedade. Aos homens, além desses espaços situados entre a propriedade, a família e a igreja, circulam nos comércios locais, estaduais e internacionais. São eles os responsáveis pelas compras no supermercado, pela compra dos implementos agrícolas ou ração para os animais. Aos

domingos costumam ir à igreja com a família e às vezes vão jogar bola ou assistir algum jogo que acontece próximo à sua casa, conforme evidenciado no depoimento de um pai pomerano.

*Dia de semana é trabalhar e dia de domingo é ficar em casa. De vez em quando sai e vai brincar de bola com os amigos. Mas é mais só ficar em casa mesmo. Dia de domingo ficar em casa e dia de semana trabalhar. De vez em quando a gente vai visitar os parentes. Mas é mais ficar em casa (Pai pomerano, 2009).*

Essas práticas diferenciadas do trabalho para meninos e meninas e reforçadas por suas famílias pomeranas, foram evidenciadas neste campo de pesquisa, conforme pude observar no convívio mais intenso no coletivo deste CMEI. Os meninos e as meninas de diferentes idades realizavam atividades juntas, sem distinção de idade, etnia, e se ajudavam mutuamente, para resolverem os conflitos que surgiam cotidianamente.

Nas brincadeiras, nos momentos do parquinho, ou em outros momentos e espaços em que as atividades não eram dirigidas pela professora, as crianças movimentavam-se livremente pelos diversos ambientes educativos, construía e reconstruía suas brincadeiras com os materiais disponíveis, faziam uso das duas línguas, pomerana e portuguesa, de forma intensa, sem preconceito e vergonha, e ainda, vivenciavam suas experiências e estabeleciam trocas de saberes de forma mais prazerosa, divertida, menos hierarquizada e de maneira mais significativa. Enfim, produziam e reproduziam de forma interpretativa as culturas infantis.

Enquanto que a professora e em alguns momentos também a servente, assumiam a função de controlarem os seus corpos interceptando suas brincadeiras, chamando sua atenção para não se machucarem e diminuírem o barulho. Parecia muito mais cômodo para elas estabelecerem a ordem entre os meninos e meninas, “mantendo os corpos disciplinados e seguros da agitação e do dinamismo que põem em risco a autoridade do adulto” (PRADO, 1998, p.62). Corroboro ainda com a autora, ao afirmar que esses momentos são privilegiados de possibilidades de trocas relacionais entre as crianças de

diferentes idades e entre elas e os adultos em que “demonstravam o desejo de serem reconhecidas e aceitas como sujeitos significativos das relações que construía” (PRADO, 2006, p. 26). No entanto, as diferenças por gênero eram sempre evidentes. Poucos eram aqueles momentos em que realizavam algum tipo de atividade juntas. Nas mesinhas eram agrupados de forma separada e nas brincadeiras também estavam sempre separadas. Os meninos preferiam sempre as brincadeiras com os caminhões, brincavam de levar alimento para a CEASA<sup>21</sup>, enquanto que as meninas, nas brincadeiras que realizavam entre elas, estavam sempre presentes as atividades ligadas à casa.



**Figura 37.** Meninas brincando no parquinho do CMEI Ageniza Meirelles Dobruns

**Fonte:** arquivo da pesquisadora



**Figura 38.** Meninos brincando no parquinho do CMEI Ageniza Meirelles Dobruns.

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

---

<sup>21</sup> Centro Estadual de Abastecimento S/A

Como nos fala Maia (1993, p. 149),

Impomos às crianças, desde o berço, toda uma série de conhecimentos acerca do sexo e, especialmente, impomos um saber diferenciado sobre a sexualidade feminina e masculina, sobre os papéis adequados a um ou a outro gênero. Após alguns anos, admitimo-nos de que meninos e meninas comportem-se de maneira diversa e tributamos a diferença à natureza, a biologia.

Os relatos e as visitas nas residências das crianças, me permitiram verificar que o trabalho das crianças pomeranas, é apenas de ajuda e, esse tipo de trabalho familiar marca as suas infâncias. Rodrigues, Abramowicz e Souza (2010), também verificaram essa conotação do trabalho contrária à exploração do trabalho infantil, entre as crianças indígenas. Segundo as autoras, em muitas sociedades indígenas brasileiras, trabalhar é,

[...] aprender a fazer junto, pois o trabalho se caracteriza como momento de troca de experiência entre os membros do grupo. Nessa vivência, as pessoas envolvidas com as mais diversas formas de atividades constroem coletivamente conhecimentos, como fruto desse aprendizado (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, SOUZA, 2010, p.108)

Nestes contextos culturais, sociais e econômico o trabalho é concebido como “um processo de socialização e não está vinculado a exploração, na medida em que integra uma outra forma de organização e ‘cosmologia’, visão de mundo” (Ibidem, p.109)

Este tipo de trabalho que tem conotação de ajuda e que faz parte da identidade das crianças pomeranas, também é permeado pelo lúdico que tem sua vivência diferenciada entre essas crianças. Ele acontece em qualquer tempo e espaço que as crianças circulam. Nas estradas nas idas e vindas e durante a permanência delas no CMEI, nas plantações, nos currais onde estão os animais, enfim, faziam uso dos animais e da natureza para o trabalho e também para as suas brincadeiras. Trabalho e brincadeira acontecem em um só tempo.

Nessa perspectiva, o trabalho entre as crianças pomeranas, pode ser compreendido como parte de um sistema intergeracional de reciprocidade, de ajuda, de

aprendizagem, que se “caracteriza como momento de troca de experiências entre os membros do grupo” (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2010, p. 108). Ele é realizado em casa, dentro dos limites da propriedade e dos costumes desses imigrantes pomeranos, como “parte de um contrato de solidariedade no qual todos dão e tiram um tempo de vida” (QVORTRUP, 2007, p. 52).

Na contramão desse tipo de trabalho verificado entre as crianças pomeranas, encontra-se ainda hoje e de forma bastante intensa, a exploração do trabalho infantil. As autoras Rodrigues; Abramowicz e Souza (2010), apresentam dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que apontam a existência de muitas crianças e adolescentes que ainda trabalham em atividades penosas, perigosas e insalubres. Estes dados apontam para,

[...] aproximadamente 250 milhões de crianças trabalhadoras em todo o mundo, das quais ao menos 120 milhões estão entre 5 e 14 anos de idade e trabalham em tempo integral. As 130 milhões de crianças restantes nessa estatística revezam o trabalho com o estudo e com outras atividades não econômicas (RODRIGUES; ABRAMOWICZ; SOUZA, 2010, p. 99).

No Brasil, as autoras também trazem dados organizados por Simon Schwantzman (2008), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontam,

[...] cerca de 6,3 milhões de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos de idade ocupadas em atividades econômicas ao longo do ano de 2001, além de 280 mil crianças entre 5 e 9 anos também trabalhando de alguma forma (RODRIGUES; ABRAMOWICZ; SOUZA, 2010, p. 103)

Qvortrup (2007), apresenta dificuldades e controvérsias existentes entre as principais organizações voltadas para essa problemática em firmar um acordo para abolir ou pelo menos tolerar essa situação alarmante em que se encontram muitas crianças no Brasil e no mundo. Segundo o autor, enquanto que as principais organizações como a

Organização Internacional do Trabalho (ILO-International Labour Organization), os Sindicatos nacionais e políticos do mundo rico requerem a eliminação do trabalho infantil como forma de garantir as oportunidades do acesso das crianças à escola, as ONGS, pesquisadores (as) do assunto e também crianças trabalhadoras e seus pais, mães, demandam pela manutenção do direito das crianças ao trabalho, com o seguinte argumento,

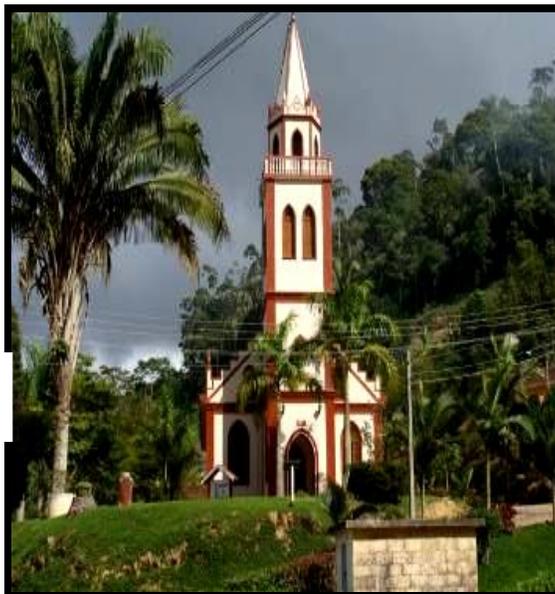
[...] que pode ser a melhor entre outras alternativas; que, de forma contrária, as crianças são forçadas a formas clandestinas de trabalho, incluindo as tais piores formas, como por exemplo, a prostituição. Também se argumenta que as crianças estão, de fato, contribuindo para a sobrevivência de suas famílias e que, sem seu trabalho, a subsistência poderia ser colocada em risco (QVORTRUP, 2007, p. 52).

Ainda que discordem entre si, o autor afirma que estes grupos chegaram recentemente a um acordo que “define que as chamadas ‘piores formas de trabalho’ sejam abolidas” (QVORTRUP, 2007, p. 52). O trabalho infantil, nessas condições, “produz uma das formas mais bárbaras de acumulação de riqueza através de outrem, ou seja, alienação em cadeia, explorando concomitantemente a criança e toda a família do trabalhador (SILVA, 2000, p. 176). O principal problema do trabalho de meninos e meninas, para Qvortrup (2007), incide no fato de trabalharem para o mercado e no mercado, em troca de dinheiro, fora de casa, desprotegidos (as), enfim, em um sistema de mercado no qual pessoas desfavorecidas, em geral, e crianças, em particular, têm dificuldades em se defender, por conta da falta de transparência desse mesmo mercado (QVORTRUP, 2007).

### 4.3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS POMERANAS: ENTRE A RELIGIOSIDADE OFICIAL E A RELIGIOSIDADE POPULAR

No âmbito da religião, os imigrantes pomeranos possuem como uma marca forte, a influência da religião luterana. Estes imigrantes sempre foram muito religiosos e, ao emigrarem para o Brasil, trouxeram consigo, junto aos seus pertences, a bíblia, o hinário. Janeta Tressmann em seu depoimento reafirma: *o que eles trouxeram de lá? Um pouquinho de roupa de lá, o catecismo menor e o hinário da igreja. Isso era tudo, os documentos deles.*

Religião e educação eram suas preocupações principais, tanto que logo que chegaram a esta colônia de Santa Maria de Jetibá, a primeira iniciativa foi a organização da vida religiosa e, posteriormente, a fundação de escola e do cemitério. Na falta de pastores e professores, realizavam os cultos nas casas, fazendo rodízios entre eles, e nomeavam uma pessoa mais desembaraçada do grupo para as leituras, comentários dos textos bíblicos e também para ensinarem a leitura e escrita às crianças (GUIMARÃES, 1993). Todos compareciam ao culto, pois essa era a forma encontrada por eles para se encontrarem e conversarem sobre os seus problemas e as crianças para brincarem ao redor da igreja. Esse costume permanece ainda hoje, tanto que continuam chegando uma hora antes do início do culto.



**Figura 39.** Igreja de Confissão Luterana- Alto São Sebastião.

Essa religião é conservada, preservada e perpetuada entre os seus até hoje conforme pude constatar entre as crianças sujeitos desta pesquisa. Por meio da análise documental, nas fichas de matrícula e nos relatos, verifiquei que entre as 28 crianças matriculadas neste CMEI e que participaram da pesquisa, encontrei um total de 26 crianças luteranas (ver quadro 09), que eram membros da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil- IECLB. Somente duas crianças que não eram desse grupo étnico, pertenciam a outra religião.

Uma das datas mais importantes do calendário festivo e religioso dos imigrantes pomeranos é a Ascensão do Senhor ou Christi Himmefahrt, comemorado, exatamente, quarenta dias após o domingo de Páscoa. Para reforçar a importância dessa data, foi decretado feriado municipal, por meio da aprovação em Sessão Ordinária na Câmara Municipal de Santa Maria de Jetibá, as Leis Municipais N. 913/2006 e 965/2007. A festa da colheita é outra atividade da igreja luterana que acontece geralmente no mês de setembro e é mantida até hoje entre os pomeranos. O depoimento de uma mãe, fala um pouco dessa festa. Ela nos conta,

*A festa da colheita é costume dos pomeranos, das igrejas. Isso nunca acaba. Eles levam a colheita deles pra igreja. Todo ano eles nunca deixam de fazer isso. As outras famílias entram no costume também dos pomeranos. Aqui tem muito mais pomeranos então é mais fácil eles entrarem nos nossos costumes (Mãe pomerana, 2009).*

Os pastores ocupam um lugar de destaque e exercem uma influência decisiva na vida desses imigrantes. São convidados para,

[...] louvar as boas colheitas, para exercerem o papel de médico, de professor, de conselheiro e de pacificador. Os pastores são, na maioria das vezes, os interlocutores junto ao poder público, possivelmente pelo isolamento provocado pela língua (GUIMARÃES, 1993, p. 39).

Paralela à religião luterana que prevalece entre esses imigrantes, havia a religiosidade popular. Pesquisa realizada por Bahia (2000), em Santa Maria de Jetibá, já

chamava atenção para a presença de magia como componente educativo presente nos rituais: nascimento, batizado, confirmação, casamento. Bahia (2000) verificou que esses saberes mágicos e as crenças religiosas que constituem parte da tradição oral, transmitidas pelas mulheres, atravessam gerações. A autora afirma ainda que são saberes tão importantes para os pomeranos, quanto o saber “técnico” e conhecê-los é de suma importância para o entendimento do esforço produtivo centrado na organização familiar que inclui as “técnicas mágicas” que permitem um bom funcionamento das forças produtivas da própria família (BAHIA, 2000).

Contraditoriamente, do ponto de vista dos pastores, essas práticas mágicas que compõem a cultura religiosa popular dos pomeranos são transformadas em “feitiçaria, em bruxaria” (BAHIA, 2000, p. 267). A autora afirma ainda que os pastores dissociam “os aspectos mágicos e simbólicos dos elementos fundamentais do cotidiano e da história deste grupo, o que fez com que esses imigrantes internalizassem esses saberes como sinônimo de “superstição”. E como temem as represálias dos pastores evitam discutir essas temáticas, superstições, benzeduras. Aprenderam a ter vergonha dessas práticas e durante a pesquisa, ficavam constrangidos em abordarem esses assuntos.

Apesar da intolerância verificada em relação a essas práticas, elas sobreviveram constituindo, ainda hoje, um conhecimento compartilhado pelas mulheres pomeranas. Trazer à tona esses saberes “subterrâneos” que compõem a religiosidade popular destes imigrantes, suas crenças, rituais, as contradições que envolvem as crianças nos diferentes ritos de passagem, ainda que de forma silenciosa, devido às ambiguidades verificadas na difícil relação entre a religiosidade popular e a religiosidade luterana, é de suma importância para se perceber as ações que exprimem um modo de vida das crianças pomeranas.

Durante a gravidez, conforme dados levantados por Röelke (1996, p. 46), “a mulher não pode ouvir conversas escondida atrás da porta ou olhar pela fechadura, pois se ela fizer isto a criança nascerá vesga. Mulher grávida não pode acompanhar enterro junto com o defunto, senão a criança nascerá com a cor do morto”. Durante o parto, segundo

Bahia (2000), muitas das mulheres se valem das práticas mágicas para que as crianças nasçam saudáveis. Em casos de hemorragia e de muita dor, as parteiras amarram um barbante na mão da mãe da criança e para retirar toda a placenta do corpo da mãe elas colocam a camisa do pai do lado avesso em cima da barriga da mãe.

Após o nascimento, muitos pais, após fumarem um cachimbo ,colocam as cinzas no umbigo da criança e após o primeiro banho do bebê, a água é despejada em cima de algo bem verde, de preferência sobre uma roseira de cor vermelha, para a criança ter faces rosadas, o que para eles equivale a ter saúde. No primeiro ano de vida, o rosto da criança não pode ser molhado com pingos de chuva, pois podem provocar sardas e para curá-las, é utilizado água condensada, que surge nas vidraças, quando a temperatura fora da casa é mais baixa do que a do interior (BAHIA, 2000).

A prática do batismo é o primeiro de uma série de ritos religiosos e sociais que acompanham as transições na vida das crianças e de suas mães. É considerada como um momento sagrado para os imigrantes pomeranos e é comemorado com uma festa que reúne as famílias, padrinhos e madrinhas que são escolhidos de forma cuidadosa por acreditarem que suas virtudes possam ser transferidas para as crianças. Cabe a eles, presentear os afilhados e ou afilhadas entregando-lhes um envelope contendo a lembrança ou carta do Batismo, ou “Paetzettel” ou “Patenbrief” (ROELKE, 1996, p. 48) e alguns objetos para assegurar sorte no futuro das crianças. Os ritos batimais e os presentes dos padrinhos, “indicam que, desde a primeira infância, há um caminho a ser percorrido e um futuro sendo planejado para o recém-chegado” (THUM, 2009, p.327-328). Este ritual é recordado por Janeta Tressmann.

*No batizado daquela época eles só chamavam três padrinhos. Se era uma menina eram duas mulheres, parentes ou bem amigos e se fosse um meninozinho eram dois homens e uma mulher, porque a mulher segurava o neném para batizar, por isso. Eles levavam carta de batizado lá, tudo assinado pela madrinha e pelo padrinho, com data de nascimento do afilhado e também data do batismo e isso eles escreviam tudo na carta de batizado. Era um documento. E botava dinheiro lá dentro, uns botava R\$10,00, R\$5,00 e se era uma menina eles botavam uma agulha com um*

*pedaço de linha lá dentro. Botavam um caroço de café, um caroço de milho, um caroço de feijão, uma pena de galinha, uma pena de pato, os padrinhos e as madrinhas desejavam muita sorte para os afilhados prá ter muita sorte com esses objetos, prá nunca faltar comida prá eles. Esse era o desejo deles (Janeta Tressmann, 2009)*

Embora de forma sutil, é possível verificar a definição dos lugares que serão ocupados pelas meninas e meninas nesta comunidade de imigrantes pomeranos. O ritual religioso representa para a Igreja Luterana, a inserção das crianças recém-nascidas e a reinserção de suas mães na comunidade pomerana; é segundo Röelke (1996), o momento em que a mãe volta a comunhão entre os irmãos. Nesse ritual apregoa-se ainda, que se a criança for levada para além da divisa da propriedade, antes do batismo, ela “se tornará uma pessoa nervosa, impaciente e bagunceira pelo resto de sua vida” (BAHIA, 2000, p.124). Na verdade, o que está por traz deste ritual é “evitar a feitiçaria contra o bebê e a sua mãe, para que ambos não sejam ‘embruxados’ pelo olho mau dos vizinhos” (BAHIA, 2000, p. 124). Essa é uma forma encontrada pelos pastores em contraposição `a cultura popular desse povo pomerano, silenciando seus saberes, suas crenças, suas práticas de benzeduras, advindas das gerações anteriores. Outros cuidados são apresentados por Bahia (2000), ao longo dos primeiros anos de vida de uma criança e que são de responsabilidade das mulheres. Segundo a autora,

[...] nos primeiros quatro meses, não se devem cortar as unhas e os cabelos da criança. Antes de um ano de vida, a criança não deve olhar-se no espelho, para não ter medo do futuro. Quando completa um ano de vida, coloca-se na frente da criança um pedaço de pão, uma moeda e um livro (BAHIA, 2000, p. 114-115).

A qualquer sinal de doença entre as crianças, as mulheres pomeranas buscam, “silenciosamente”, as benzedoras. Em 1993, Magalhães já apresentava a benzedura como um dos atos religiosos muito utilizados pelos imigrantes de Vila Pavão, município situado ao norte do Estado do Espírito Santo, que também foi povoado, originariamente por estes imigrantes. E aponta o isolamento sofrido por estes imigrantes desde o início da

colonização por causa da distância de suas propriedades dos centros urbanos fez com que eles, em casos de doenças, perdurasse soluções mágicas nas benzeduras e curandeiros nativos.

A religião luterana, se impõe como o único modelo possível e a discrepância em relação a ela constitui a marginalidade. Privar esses descendentes de suas práticas culturais é uma forma de desprezar as suas identidades étnicas, com o risco de desenvolver uma baixa estima por si mesmos. Essa prática me reportou ao período do desenvolvimento agrário para o industrial, apontado por Hall (2003), como sendo aquele em que houve uma luta mais direta em torno da cultura dos trabalhadores, das classes trabalhadoras, dos pobres. Segundo o autor, na constituição dessa nova ordem social em torno do capital, “exigia um processo de reeducação desta cultura, que na realidade significou ao longo dos tempos a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo” (HALL, 2003, p. 248). Em sua análise, afirma que o que se pretendia, na verdade, era descartar algumas práticas da classe trabalhadora, para que outras pudessem tomar os seus lugares. Havia um trabalho intenso de “transformação” e “reconfiguração” das tradições e das práticas populares para que pudessem sair diferentes. Mas, como bem diz o próprio autor, há um duplo movimento nesse processo dialético da cultura popular, da contenção e da resistência. Tanto que essas práticas, embora às escondidas, perduram até o momento atual e esse grupo de imigrantes pomeranos se afirma enquanto diferença.

Em uma sociedade que busca a homogeneização, existem múltiplos rituais religiosos que resistem em consequência da diversidade dos diferentes grupos étnico-culturais responsáveis pelo “mosaico cultural” de nossa sociedade.

#### 4.4. O PRINCÍPIO DA ENDOGAMIA: PRÁTICA QUE SE MANTÊM ENTRE OS IMIGRANTES POMERANOS

O princípio da endogamia<sup>22</sup> é uma dessas práticas que se mantêm ainda hoje entre os descendentes pomeranos. São famílias bem homogêneas, salvo algumas exceções, constituídas por um casal-tronco e seus filhos e filhas, diferentemente dos diversos arranjos familiares presentes na sociedade contemporânea, famílias monoparentais; os casados sem filhos, filhas; os solteiros com filhos filhas; os solteiros com filhos e filhas que moram com os pais e mães; famílias que se constituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos e filhas advindos dessas relações; famílias extensas, em que convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentes os mais diversos; famílias homossexuais; famílias com filhos e filhas adotivos, dentre outros arranjos.

Por meio das fichas de matrícula das crianças e também dos seus relatos, pude verificar que este princípio se manteve em 100% das famílias constituídas por descendentes de imigrantes pomeranos. Ou seja, do total de 28 famílias, três não apresentavam essa característica porque não eram dessa descendência. Entre esses imigrantes são raros os casamentos mistos entre eles (01) o que se pode inferir que a homogeneidade dessas famílias de imigrantes pomeranos continua a ser uma de suas características o que demonstra a especificidade deste grupo étnico-cultural.

Para Roche (1968), o princípio da endogamia verificado entre esses descendentes é consequência da “vida pioneira, que obriga os grupos e as famílias a se fecharem entre si mesmas, ainda quando o povoamento é composto” (ROCHE, 1968, p. 24). A endogamia,

[...] está ligada à vida rural, em particular à vida pioneira; ela é elevada na medida em que o povoamento é relativamente homogêneo, ela se eleva mesmo na fase de conquista, que consolida os laços dos grupos; diminui

---

<sup>22</sup> Costume social que prescreve o casamento entre indivíduos de um mesmo grupo (FERREIRA, 2001)

geralmente quando a percentagem dos habitantes de outra origem que nunca é nula, se eleva acima de determinado limite (100% mais ou menos); diminui mais facilmente ainda e mais depressa nos povoados ou nas suas vizinhanças imediatas (ROCHE, 1968, p. 252).

O matrimônio é orientado por princípios patriarcais em que o homem é o único representante da família, a mulher e as crianças pouco aparecem na vida pública. O vínculo matrimonial entre esses imigrantes se mantêm ainda hoje porque, como ainda vivem em localidades bastante distantes dos centros urbanos, conseguem manter um afastamento da sociedade culturalmente predominante, evitam a miscigenação com outras pessoas estabelecidas no próprio município ou até fora dele e assim se mantêm outras práticas sociais como já apontadas nesta pesquisa. Os seus relatos são reveladores.

*O casamento é entre os pomeranos. Eles casam, os filhos crescem e vira família de novo. Eles casam mais entre pomeranos e pomeranos mesmo. É uma pessoa que a gente luta muito prá trabalhar, prá conseguir as coisas. Os pomeranos pensam muito em trabalhar. Trabalha todos os dias, o negócio deles é trabalhar. É a luta dos pomeranos (Mãe pomerana, 2009).*

*Mãe: Eu vim de Itarana. Eu morava na roça e lá só tinha pomeranos. Eu vim prá cá porque casei. Pai: Sempre morei aqui, junto com pai e mãe no trabalho. Depois de casado também morei aqui. Meus pais são todos pomeranos. Aqui a maioria é pomerano. O povo pomerano ia casando e depois tendo filhos de novo. Casamento é entre pomeranos com pomeranos (Mãe e pai pomeranos, 2009).*

*O casamento: mudou muito não. Continua do mesmo jeito. São mais pomeranos. Tem pomeranos mas também tem morenos né, brasileiros. Mas, é pouco né. São mais pomeranos que vem crescendo mais. Os meninos falam pouco pomeranos né. Mas devagarinho vão aprendendo. Tem que falar né. Tão aprendendo na escola né (Mãe pomerana, 2009). Os pomeranos casam com os pomeranos. Tem poucas visitas que vem de fora né. Mas são parentes né. É pouco os que vem de outros lugares. Vem a meeiro, os que trabalham a dia (Mãe pomerana, 2009).*

*Sempre morei aqui. Casei com pomerano. Vai fazer dia 16 do mês que vem 9 anos que estou casada. Tenho dois filhos, falam pomerano. Ele fala o brasileiro e pomerano (Mãe pomerana, 2009).*

*Aí cresceu muito nossa comunidade. Esse ano deu poucos casamentos né, mas no ano passado deu muitos. Casa com brasileiro também, mas é difícil né. Aqui a maioria é pomerana porque tem poucos brasileiros. Aí, mistura mais com pomeranos” (Mãe pomerana-2009).*

*A maioria dos pomeranos casam com pomerano. Talvez fica mais fácil né. Os costumes né. E aí a gente vai levando a vida (Mãe pomerana, 2009).*

A prática social do casamento, embora tenha sofrido algumas alterações ao longo dos anos, é ainda uma das manifestações culturais mais originais entre as populações das famílias desses imigrantes. O depoimento de uma mãe pomerana é revelador, *o casamento é ainda bastante único, é nosso. Tinha uma mulher lá de Vitória veio pro meu casamento. Diz que ela gostou tanto, gostou tanto, que, não gostava mais do casamento deles.*

O casamento entre os pomeranos, tem todo um ritual que se inicia com o anúncio em culto na igreja. Após este anúncio público, o “Hochzeitsbitter” ou o “Kösterbirrer”, assim chamado o convidador, que geralmente era o irmão solteiro da noiva, seguia a cavalo visitando casa por casa para convidar toda a população para a festança que ainda acontece durante três dias. Esse convidador trajava o melhor terno, enfeitado com flores na lapela, usava chapéu com um pequeno buquê de flores e fitas coloridas e vistosas, uma bengala que, além de flores, era enfeitada com fotos coloridas (RÖELKE, 1996). Atualmente, o terno foi substituído pela melhor roupa que dispõe em casa, geralmente uma camisa de manga cumprida e calça cumprida e segue de bicicleta, moto ou carro.



**Figura 40.** O convidador ou o ‘Hochzeitsbitter’ ou o Kösterbirrer’.

**Fonte:** Museu do Colono- Santa Maria de Jetibá-ES

Ao chegar à casa, toda a família o espera em frente à entrada principal ou na ante-sala. Ali, o ‘Hochzeitsbitter’ recita em pé ou caminhando em círculo sob a forma de versos e na língua pomerana, o convite do casamento. Röelke (1996), apresenta estes versos na língua pomerana e faz, logo em seguida, sua transcrição na língua portuguesa.

Allen tohoop segg. Ick gooden Dag!  
Tauerst sett ick aff mienen Staff,  
Dormit alles geht mit gauden Verstand.  
En fründlichen Gruss, en schön Kumpliment  
Von Liesbeth Korth un Heinz Last, de ji all Kennt.  
Ick schall juch nödigen tau ehre Hochtied!  
Ju Kommt wohl alle, dat is jo nich wiet,  
Vaoter, Mudder un de Kinner,  
Grotvaoter un Muhm` nich minner.  
Osse un Schwien sin schlacht,  
un alles up dat fienst anmaracht...  
Metz, Gaobel un Leppel sin nich vergette,  
so brukt ji nich mit dem Finger to ete.  
Awends giwt dat en goden Drunk  
un op de Deel en lustigen Sprung,  
de Musikanten bringt juch all in Schwung.  
Nu makt juch ower nich to fien,  
Den Bruut un Bruttmann wille doch am fienste sien.  
Wenn ji mi nu hewt recht verstauhn,  
Den will ick eir Hüske wieder gauhn (RÖELKE, 1996, p.67-68).  
("A todos juntos eu digo um bom dia!  
Primeiramente me desfaço de minha bengala,  
Para que tudo transcorra com bom senso.  
Uma amável saudação, um bonito cumprimento de Elizabeth Korth e  
Henrique Last, que vocês todos conhecem.  
Fui incumbido de convidar vocês para o casamento deles!  
Por certo vocês todos virão, isso não fica longe,  
Pai e mãe e as crianças,  
Avô e avó não menos.  
Bois e porcos foram carneados,  
E tudo preparado de forma mais distinta...  
Faca, garfo e colher não foram esquecidos,  
Assim vocês não precisam comer com o dedo.  
À noite haverá uma boa comida,  
E no assoalho uma alegre dança,  
Os músicos colocarão vocês todos em movimento.  
Mas não se enfeitem demais,

Pois noiva e noivo querem ser os mais bonitos.  
Se vocês agora me entenderem bem,  
Então quero voltar novamente para a casa deles) (RÖELKE, 1996, p. 68).

Ao término desse ritual, o convidador recebe da família convidada um presente que pode ser na forma “de dinheiro, frutas secas e um trago de aguardente” (RÖELKE, 1996, p. 69). Também a família prende em suas costas um lenço colorido, como sinal de que o convite havia sido aceito. E é com esta mesma camisa que ele participa do casamento, pois tem a tarefa de receber ou servir os convidados à mesa (RÖELKE, 1996).

O autor destaca ainda que, se o convidador encontrasse a casa fechada, ele soltava gritos em falsete, anunciando assim, a sua chegada à família que se encontrava na propriedade. Por causa da distância uns dos outros em que viviam esses imigrantes, o convidador levava vários dias até que convidasse toda a comunidade.

Um dia antes do casamento, já na quinta-feira, iniciam-se as festividades com a preparação de pães, biscoitos e variedades de linguiça pelas ‘Koikscha’, que em português, são as cozinheiras que também tinham a tarefa de preparar a comida do dia seguinte, da festa do casamento. Também nesta noite de quinta-feira, ocorre a cerimônia do ‘quebra-louça’ ou ‘Polterowend’ (RÖELKE, 1996). Cerimônia esta que remonta a épocas anteriores a cristianização, quando “se tentava afugentar os maus espíritos através do barulho, gritaria e algazarra” (RÖELKE, 1996, p. 69). Ou seja, conforme ainda o autor, quebrando-se louças de porcelanas, de cerâmica e batendo-se em panelas, afugentava-se os espíritos que, eventualmente, pudessem prejudicar a vida matrimonial. Os vidros não poderiam ser quebrados porque significavam sorte para os noivos.

A noiva usava vestido de seda na cor preta com uma faixa na cintura na cor verde. Sobre a cabeça usava uma tiara-grinalda de murta, alecrim ou cipreste, adornada com flores de laranjeira e nas mãos carregava um buquê de flores. Este costume perdurou entre os descendentes de imigrantes pomeranos até a década de 1940, quando as noivas passam a usar vestido branco (RÖELKE, 1968).



**Figura 41.** Casamento pomerano.

**Fonte:** Museu do Colono- Santa Maria de Jetibá-ES

A simbologia do uso da cor preta pela noiva tem várias versões, encontradas em jornais, no museu da cidade, contada por descendentes de imigrantes, os mais antigos. Uma das versões tem como base as dimensões socioeconômicas, *‘Quando uma moça se casava, sua primeira noite não era com o marido, mas com o senhor feudal. Elas começavam a vestir-se de preto em sinal de protesto; ‘A tradição de casar de preto nasceu como protesto, no tempo em que a noite de núpcias era com o senhor feudal’; ‘O vestido preto recorda o sofrimento da noiva quando ela era violentada pelo senhor feudal’; Outra versão são os determinismos geográficos, ‘A noiva trajava vestido preto por causa do clima frio da Pomerânia’; ‘Aqui no Espírito Santo o vestido preto era pura falta de recursos’*. Ismael Tressmann, Doutor em Lingüística (Etnolinguística) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com base em estudos ancorados na antropologia, explica o uso do preto pelas noivas da época por meio da observação da regra da residência pós-nupcial vigente entre os pomeranos e as consequências deste deslocamento para a jovem noiva. Segundo ele,

[...] os rituais nupciais marcam o momento de separação da noiva de sua família, pois diante da regra de residência patriarcal, a mulher se desloca da sua rede de parentesco, isto é, após o casamento, a mulher desloca-se da casa paterna e vai morar na terra do marido. As primeiras semanas do casamento são chamadas ‘semanas de ouro’ do jovem casal, *stuutaweeka*. O termo composto *stuutaweeka* evoca um alimento muito apreciado e desejado, o pão de trigo de padaria. Designa as primeiras semanas seguintes ao casamento, período do qual o casal está se adequando à nova vida. Trata-se dos primeiros tempos do casamento, quando o relacionamento corre bem entre ambos, período também conhecido como ‘semanas do beijo’, *pusswekka*. Depois, conforme muito opinam, têm início as ‘semanas do porrete’, *knüpelweeka*. A ‘semanas do porrete’ é período posterior ao primeiro mês de casamento, caracterizando por pequenas desavenças entre os cônjuges. São os tempos dos desentendimentos entre o casal, quando a disputa pela autoridade e a gerência de negócios da propriedade rural se tornam acirradas. (www.pmsj.es.gov.br)

Na análise deste pesquisador, o vestido preto simboliza morte social, separação da noiva de sua família, pois quem se desloca de sua rede de parentesco é a mulher.

No dia do casamento, segundo Röelke (1996), os primeiros convidados chegam cedo e são recepcionados pelo convidador e também pelos músicos que tocam para eles. A cerimônia é igual a qualquer outra, porém, no templo, o costume exigia que os homens permanecessem à direita e as mulheres à esquerda, costume que perdura até hoje, principalmente, nos meios mais isolados.

Nesses casamentos<sup>23</sup> a refeição principal, que consiste de uma sopa de galinha, algum tipo de peixe, carne de porco, de boi assada, carne da galinha ou ganso, arroz doce com canela, sopa doce com ameixa seca, acompanhada de vinho, misturas de ponche, cerveja e aguardente. Bebe-se também o adaptado gengibier, bebida alcoólica típica feita com gengibre e um pouco de aguardente.

Ao final da refeição, o chefe da cozinha, juntamente com as cozinheiras realizam a coleta de dinheiro entre os convidados para remunerar o seu e o trabalho das

---

<sup>23</sup> Para saber mais sobre a prática do casamento ver Röelke (1996)

cozinheiras. Antes da meia-noite, realiza-se a ‘dança da noiva’ também chamada de *Bruttanz* ou *Brutdanz* (ROELKE, 1996). Durante a dança, o ‘*Hochtiedsbirrer*’ ou convidador, oferecem um trago de aguardente e um cigarro ou charuto, aos que acabavam de dançar com os noivos e, em troca, recebe dinheiro para o pagamento dos músicos. Ao término dessa dança, é servido o café, bolo e biscoito.

As crianças participam, ainda hoje, de todo este ritual do casamento por meio das brincadeiras que realizavam com as outras crianças. Correm de um lado para o outro durante a festa.

O casamento é ainda permeado pelo espírito de solidariedade, de cooperação entre as famílias descendentes de imigrantes pomeranos, por meio da prática do mutirão, com distribuição de cargos, entre eles: “cozinheiras, as rezadeiras (que falam a Oração do Quebra-louças); o organizador da alimentação e os músicos (no caso os tocadores de concertina) (BAHIA, 2000, p. 177). Segundo ainda a autora, essas funções somente são preenchidas por aqueles eleitos no interior da comunidade como os narradores da tradição por excelência e, portanto, são elementos de afirmação da identidade étnica, social e cultural desses imigrantes pomeranos.

O mutirão, embora já existisse entre os pomeranos em sua terra natal, é outra dessas dimensões que foi intensificada por eles logo à sua chegada à colônia de Santa Maria, para superarem as dificuldades iniciais com que se deparavam, como abertura de estradas, construção de igrejas, escolas. Na linguagem dos colonos, é chamado de “*juntament*, palavra derivada de ajuntamento, que, de modo geral, significa reunião, agrupamento ou multidão de pessoas (*Vereinigung, Zusammenkunft, Versammlung*)” (WAGEMANN, 1949, p. 62). O culto nas igrejas é ainda um ponto de encontro usado pelos pomeranos para marcarem mutirões, para abrir estradas, construir casas, fazer colheitas, dentre outras atividades grupais.

Essa prática fez com que se consolidasse entre eles o espírito cooperativista, associativista e que mantêm ainda hoje, tanto que criaram a primeira Cooperativa Avícola de Santa Maria de Jetibá. Em outros núcleos coloniais, naqueles localizados no Sul do País, principalmente por causa da “falta de assistência do Estado no que se refere às suas obrigações básicas: saúde e educação” (SEYFERTH, 1990, p. 52), essa prática do mutirão também foi verificada. Wagemann (1949), encontrou essa prática entre esses imigrantes em outros municípios do Estado do Espírito Santo. Assim a descreve,



**Figura 42.** Mutirão para abertura de estrada.  
**Fonte:** Museu de Imigração Pomerana-Santa Maria de Jetibá-ES

Todas as vezes que se tem de realizar uma tarefa que não possa ser levada a cabo pela mão de obra doméstica, pede-se a ajuda dos vizinhos. Estes concluem-na no tempo fixado, sem outra remuneração que o acolhimento proporcionado pelo dono da casa, na forma tradicional, e a esperança de, em caso de necessidade, ser socorrido do mesmo modo pelos vizinhos. Trabalham sob alegre emulação, gracejando e cantando; segue-se à noite, uma dança ou uma diversão de gênero semelhante (WAGEMANN, 1949, p. 62)

Ao trazer essa prática dos imigrantes para o coletivo deste CMEI, por meio de uma história ‘Famílias Pomeranas e a chegada de outras famílias’, (apêndice 02 ) contada com uso de datashow, as crianças entusiasmadamente interceptavam a todo momento essa história com comentários, reafirmando positivamente a sua origem étnica *Eu sou pomerano; Eu sou pomerana; Eu também conheço esta festa; Eu já fui nesta festa; Eu*

*também vi essas comidas na festa;* e assim, iam identificando-se com a história contada e identificando suas práticas culturais.

Os saberes desses imigrantes pomeranos, embora presentes entre as crianças foram sido pouco evidenciados nas práticas da professora, sustentada pela padronização dos saberes, dos modos de comportamento, de pensar, de falar.

#### 4.5. A ARQUITETURA DA IMIGRAÇÃO POMERANA: DOCUMENTO VIVO DA HISTÓRIA DESSES IMIGRANTES

A análise da arquitetura destas casas foi feita tendo como base os estudos e pesquisas de Willems (1940), Roche (1968) e nas visitas que fiz às residências das crianças no momento da pesquisa. A arquitetura das casas pomeranas embora em menor quantidade, verifica-se em Santa Maria de Jetibá e também na comunidade onde está localizado este CMEI, um dos locais desta pesquisa. Pela casa, nota-se logo a origem de quem a construiu. Elas representam a arquitetura, a cultura e a história desses imigrantes.



**Figura 43.** Casa típica pomerana.  
**Fonte.** Museu do Colono.

Por meio da prática do mutirão, foi construída a primeira casa que era da Família Klemps. Essa casa serviu de abrigo provisório aos que fossem chegando depois e por isso ficou conhecida como “Casa da Recepção” (CARVALHO, 1978, p. 37). arquitetura dessas antigas casas pomeranas, traz no azul e branco as cores da bandeira da antiga Pomerânia. Cores que lembram “o azul do Mar Báltico e o branco a neve da região” (JACOB, 2007, p. 150). Em sua grande maioria, elas só comportam um andar térreo e são sempre levantadas sobre troncos que as afastam do chão no máximo a um metro de altura. Este espaço não é utilizado como subsolo, a não ser muito excepcionalmente para abrigar algumas reservas de lenha. São quase todas imediatamente branqueadas a cal, geralmente revestidas de terra alisada a prancha. O teto que cobre a casa e a varanda é geralmente de tábuas e em duas águas. Raras são as casas cujos tetos não são pintados e a maior parte das janelas são desprovidas de vidro.



**Figura 44.** Casa típica pomerana.  
**Fonte:**Arquivo da pesquisadora.

A fachada de uma varanda a que se tem acesso por alguns degraus de madeira ou de alvenaria, é limitada por uma galeria de madeira à altura do apoio, com grades elaboradas com mais ou menos rebuscamento, uma porta pelo menos se abre para a sala, às vezes várias se abrem para os quartos, decoradas com flores, guarnecidas de barros.

Essa casa, no estilo enxamel, isto é, uma estrutura e esquadrias de madeira visível, com o intervalo preenchido por tijolos vermelhos, foi trazida pelas famílias pomeranas (DIEGUES, 1964; ROCHE, 1968), sua utilização hoje tem se tornado rara, de um lado pela deficiência de madeira especial que exige; de outro lado, pela mudança de status social dos descendentes dessa imigração. Algumas dessas casas estão bem preservadas ainda, enquanto outras nem tanto; com grande número que já desapareceu e continua desaparecendo.

Embora trazendo como elemento típico o estilo arquitetônico da região de sua procedência, aos poucos essas casas foram transformando-se, ajustando-se e introduzindo elementos da cultura brasileira.

Quando o imigrante pomerano tem recursos suficientes para construir uma segunda casa, maior e mais confortável, esta primeira casa se torna um depósito, ou mora algum empregado e até mesmo filho, filha ou o seu madeiramento é vendido para comerciantes que vem até de outros estados e a utilizam na fabricação de móveis ou até de cachões. Esta prática foi evidenciada em alguns depoimentos. Como por exemplo de um casal, antigos moradores da região, em que o *vovô* era bilingue com predominância de sua primeira língua e a *vovó* era monolíngue, com uso somente da sua língua materna, a pomerana. Foi possível estabelecer o diálogo com ajuda da merendeira que me acompanhava em todas as residências, servindo como intérprete.



**Figura 45.** Primeira casa do casal pomerano.  
**Fonte:** arquivo da pesquisadora



**Figura 46.** Atual Casa do casal pomerano  
**Fonte:** arquivo da pesquisadora

*Merendeira (intérprete) Koine jij air klair bits säge fon deisem huus, wou dai anfang wääst is? Wou jij dat buugt häwe?  
 Kan hai brasiliänisch?  
 Duu, duu já, já?  
 - (Vovó) Ik kan ni ales. Ik main dat giwt ni hen.  
 Den sägt dat up Pomerisch! Wee hät dat buugt?  
 -(Vovô) Mij unkel Gustáv.  
 Häst duu dat mithulpe?  
 -(Vovô) - Já, dat wäir ales mite hand måkt.  
 Is dat air pomerisch huus?  
 -(Vovô) Já.  
 Mit dijnem papa häst duu dat buugt?  
 -(Vovô) -Mit mijm braurer.  
 -(VOVÓ)- Air hät de andre hulpe. Dai häwe dat ales alaine sneere.  
 Wat fon familch is airst hijrheer koome?  
 -(Vovô) Dat kan ik mij ni denke.  
 -(Vovó) Dai wäire mij papa un sij papa.  
 -Wij häwe dat upbuugt; air hät de andre hulpe.  
 Un woweegen mag nuu kair meir sou 'ne huus buuge?  
 (Vovô) -Dat kümt düürer.  
 (Vovó)- Hüütsendågs kan man kair hult meir afhouge.  
 Wule jij geirn sou 'ne nog ais air huus?*

*(Vovó)- Dat wäir schön wen dai lüür sou'ne hüüser buuge däire. Dat is gesuuner weegen dai cementsüüser sin sou kuld. In dai hulthüüser fuil man sich beeter.*

*Woweegen woone jij ni hijr riner?*

*(Vovó) - Wij häwe dårweegen hijr ruutertrekt weegen dai kiner sin ale frigt un wij wäire hijr alaine. Wen dai reegen kaime, kaime wij ni den ruper mit dem wåge.*

*Däist duu nuu dit huus uppasse, urer .... ?*

*(Vovó) - Dat kümt up an, wen ik dat forköft krijsje ... Wen dai keirl kümt taum köipen ...*

*Wat mökt dai meisch (mit dai hüüser) wat dai köipe däit?*

*Vovô e vovó, Alto São Sebastião, 2009. Tradução: Dr. Ismael Tressmann, 2011)*

Vocês podem falar um pouco sobre esta casa, como foi o início. Como vocês a construíram....Percebendo que não estavam entendendo muito bem, perguntei: eles sabem o português?

Vovó: Não sei tudo (bem). Acho que não vai dar certo (eu falar em português)

Então fale em pomerano. Quem construiu essa casa?

Vovô: meu tio Gustavo.

Você ajudou na construção?

Vovô: sim. O trabalho foi todo manual.

Esta casa é pomerana?

Vovô: Sim.

Foi com o seu pai que você construiu?

Vovô: Com o meu irmão

Vovó: Um ajudou o outro. Eles serraram a madeira sozinhos. .

Qual foi a família que chegou aqui primeiro?

Vovô: Não me lembro

Vovó: Foram o meu pai e o pai dele.

Nós construímos este local: um ajudou o outro.

Por que as pessoas não querem mais construir uma casa como esta?

Vovó: Sai mais caro. Atualmente não é permitido tirar madeira da mata.

Vocês gostariam de ainda possuir uma casa como esta?

Vovô: Seria bom se as pessoas construissem uma casa como essa.É mais saudável, pois casas de alvenaria são muito frias. Nas casas de madeira a gente se sente melhor.

Por que vocês não moram mais nessa casa pomerana?

Vovó; Nós mudamos daqui pois os filhos todos se casaram e daí ficamos sozinhos. Quando iniciava o período das chuvas não conseguíamos subir com o carro (por causa da estrada lamacenta).

Você vai cuidar da casa agora ou...?

Vovó: Depende, se eu conseguir vender... se o homem vier para comprar...

O que o comprador vai fazer com essa casa?

E o vovô continuou o diálogo falando em português: Eu pedi 9 mil nas madeiras da casa. Se o homem vir ela vai vender e se não vir ela vai deixar ela aqui. Eles querem comprar prá fazer caixão (Depoimento na residência de descendentes de imigrantes pomeranos- São Sebastião-2009)

Este modelo de casa típica, foi lembrado pelas crianças no momento em que contava a história “Famílias Pomeranas e a chegada de outras famílias para a região”. As crianças interrompiam a história dizendo, “*eu já vi essa casa pomerana aqui*”; “*eu vi também*”, e assim por diante. Diante da foto de uma casa pomerana apresentada em data show, uma menina pomerano interrompeu a história , dizendo que a sua casa era daquele modelo, descrevendo-a em seguida,

*[...] eu moro na casa da minha vovó. Mas não é mais a mesma. É porque ela gosta de verde. Então ela já mudou de cor. Ela já pintou de várias cores. Não é mais azul e branca (Gerda, 2009).*

Ao perguntar às crianças porque as casas pomeranas eram pintadas nas cores azul e branco, Gerda relatou, é porque eles tem uma bandeirinha azul e branco prá lembrar a Pomerânia. Apresentei a proposta de fazer um passeio aos arredores deste CMEI, para trazer os saberes das crianças sobre a sua própria cultura.



**Figura 47.** Passeio em Alto São Sebastião, 2009

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Diante de uma dessas casas, Gerda, lembra-se novamente da casa que mora e continua relatando, *Eu moro numa casa pomerana. Só com minha mãe e minha vovó. Eu não tenho pai. Meu pai morreu. Ele caiu num pau aí deu um machucado e aí deu um negócio errado aí ele já tinha morrido. E sua casa é igual a esta? Mas é só verde claro porque minha vovó tinha pintado de verde claro*



**Figura 48.** Casa típica pomerana Alto São Sebastião, 2009  
**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Trazer essa dimensão que faz parte da cultura desses imigrantes para o coletivo da educação infantil, faz-se necessário para reafirmar a identidade cultural das crianças e de suas famílias pomeranas. As casas de imigração pomerana precisam ser conservadas vivas e intactas e não podem ficar à deriva, porque representam o documento vivo da formação desses imigrantes. Elas documentam uma parcela essencial de sua própria história.

Deixar emergir esses saberes pomeranos nas práticas pedagógicas é assumir a heterogeneidade cultural da nossa sociedade e possibilitar relações mais positivas, menos hierarquizadas entre os diferentes grupos. Ao admitir o espaço coletivo da educação infantil

como diverso, plural, estaremos oferecendo maiores possibilidades das crianças exporem suas idéias, seus modos de vida, e com isso os conhecimentos circularão de forma mais democrática, contemplando “as perspectivas do grupo e proporcionando novas maneiras de respeitar, interagir, aprender e ensinar (SANTOS, 2010, p. 296)

Entendo que construir com as crianças a idéia de proteção do acervo arquitetônico da imigração pomerana em Santa Maria de Jetibá, é importante para a compreensão desde pequenas, da preservação daquilo que documenta uma parcela essencial da sua própria história. Crianças, famílias e toda a comunidade, precisam tomar consciência disso. As instituições governamentais também precisam se dar conta de que a arquitetura das casas pomeranas existe e que tem valor histórico. Portanto, para garantir a devida valorização a essa arquitetura, a tarefa precisa ser encarada com persistência e muita determinação, com criação de estratégias claras e definidas para a obtenção do êxito. É preciso criar uma mentalidade favorável a convivência do valor de seu patrimônio cultural. Também é necessária a criação de políticas de preservação positiva que direcione benefícios fiscais e alguma isenção de tributos aos proprietários dessas casas, alguns deles bastante pobres, para que possam manter e conservar seus próprios imóveis, que são o patrimônio do nosso município e que podem ser vistos e admirados por todos. Em 1995, foi decretada a Lei N..270/95, concedendo isenção de IPTU por um período de 5 anos, para incentivar os moradores a construírem e reformarem suas casas em estilo germânico. Com essa iniciativa, muitas casas no Centro da cidade, possuem a arquitetura neste estilo. Não podemos deixar de louvar essa iniciativa, no entanto, a poder público deveria dar apoio `a preservação dessas casas não só oferecendo benefícios fiscais mas também exigindo em contrapartida, que sejam mantidas no estilo original.

## CAPITULO V

### NAS DIVERSIDADES ÉTNICAS, CULTURAIS E LINGUÍSTICAS: AS CRIANÇAS CONTROEM SUAS CULTURAS INFANTIS

Neste capítulo apresento a análise dos dados provenientes da pesquisa empírica realizada no Centro Municipal de Educação- CMEI “Vila de Jetibá, localizado à Rua Vera Stange, N.25, na comunidade do mesmo nome, distante a 4 km do centro da cidade.



**Figura 49.** CMEI Vila de Jetibá, 2010.  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

No momento da pesquisa este CMEI atendia um total de 143 meninos e meninas, com idade de 6 meses a 3 anos em tempo integral (creche) e crianças de 4 a 6 anos em tempo parcial (pré-escola), agrupadas conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação- SEDU/ES, como pode ser constatado no artigo 48, da Seção II do Capítulo I, que trata do agrupamento de crianças.

**Quadro 10:** agrupamento das crianças

Idade	N. de crianças	N. de Professores (as)
0 a 1 ano	06	01
1 a 2 anos	08	01
2 a 3 anos	10	01
3 a 4 anos	15	01
4 e 5 anos	20	01

**Fonte:** Diário Oficial, Poder Executivo, ES, 29 de maio de 2006, p.11

Tendo como parâmetro estes critérios, este CMEI realizou a distribuição dos meninos e meninas matriculados, conforme ilustra o quadro abaixo.

**Quadro 11.** Distribuição das crianças no CMEI Vila de Jetibá

Denominação	Turno/Horário	Idade	Número de Crianças	Número de adultos
Berçário 01	Tempo integral 7:00 às 17:00	6 meses a 1 ano e meio	11	1 Professora e 1 Auxiliar
Berçário 02	Tempo integral 7:00 às 17:00	1 ano e meio a 3 anos	18	1 Professora e 1 Auxiliar
1º Período	Tempo parcial Matutino: 7:00 às 11:20	3 anos	19	1 Professora
	Vespertino: 12:00 às 16:20	3 anos	17	1 Professora
2º Período	Tempo parcial Matutino: 7:00 às 11:20	4 anos	13	1 Professora
	Vespertino: 12:00 às 16:20	4 anos	20	1 Professora
3º Período	Tempo parcial Matutino: 7:00 às 11:20	5 anos	15	1 Professora
	Vespertino: 12:00 às 16:20	5 anos	20	1 Professora
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>143 crianças</b>	<b>10 Adultos</b>

**Fonte.** Secretaria do CMEI Vila de Jetibá (ES).

Este CMEI iniciou o seu funcionamento em 1994, com a matrícula de 38 crianças em idade de 4 a 6 anos, resultante da mobilização das famílias que reivindicavam a

abertura de uma pré-escola na comunidade. Essa primeira turma foi atendida em um terraço cedido, de piso bruto, com divisórias de madeirite, cadeiras duplas, armários improvisados construídos com caixas de verduras e um banheiro que ficava localizado debaixo da escada com acesso a este terraço, cedido por um morador antigo, descendente de imigrantes pomeranos, Um ano depois, foi inaugurado o prédio da Educação Infantil, composto por uma sala de atividades, dois banheiros, um pátio interno e um externo com parquinho, no terreno cedido por Emílio Stange, morador mais antigo da região, descendente de imigrantes pomeranos. Em depoimento de seu filho, sujeito dessa pesquisa, essa história foi lembrada.

*Meus avós vieram da Alemanha e depois viemos pra cá e aqui eu casei com ela. Já moramos a 27 anos aqui e fomos os primeiros moradores da Vila. O meu pai foi o primeiro morador aqui da Vila, Emilio Stange. Foi ele que doou o terreno pra pré-escola. Ele gostava que fosse tudo perto daqui, e que os filhos pudessem estudar. Primeiro, há mais de 50 anos atrás, tinha uma casinha velha lá atrás né e lá era a escola. Começou lá. Depois foi crescendo, dando sempre mais crianças e lá onde era a creche foi a escola e aí foi aumentando, aumentando e depois Helmar, o prefeito comprou um terreno ali e construiu uma escola nova. O primeiro terreno o Sr. Emílio deu de graça pra fazer a escola. Aí depois ele vendeu. Ele queria que fosse tudo mais perto (Pai da Gabriela, Vila de Jetibá, 2008).*

Em função da ampliação e reformas que ocorreram ao longo dos últimos anos, o espaço físico e arquitetônico deste CMEI apresentava uma separação dos prédios. A entrada principal era comum e dava acesso a estes espaços por meio de rampas e escadas. As crianças pequeninhas, com idade de até 3 anos e que ficavam em tempo integral, eram atendidas no primeiro prédio, o mais antigo, adaptado para esse tipo de atendimento, com duas salas grandes e espaçosas, banheiros, um refeitório e uma área externa contendo brinquedos e equipamentos adequados para aquelas crianças; separado dos outros prédios por um muro com portão. A entrada principal, arborizada, também dava acesso ao outro prédio que possuía o refeitório com escovário, a sala da diretora acoplada com a secretaria, uma cozinha, uma despensa, dois banheiros para meninos e meninas e duas salas de



coletivo do refeitório que atende às crianças de 3 a 5 anos, em ocasião do Projeto “Cortina Mágica” desenvolvido por adultos e crianças por meio de contação de histórias, encenações, apresentações culturais etc. Eram momentos privilegiados de possibilidades de interação entre crianças de diferentes idades e os adultos que trabalham com elas.

As crianças, incluindo aí as pequenininhas, menores de três anos, observavam atentamente as apresentações realizadas ora por adultos (docentes, berçaristas, merendeiras, serventes, direção, pedagogas), ora pelas próprias crianças e demonstravam interesse de estarem ali. São encontros de crianças de grupos etários, de gênero, de etnia, de classes. O refeitório também reúne as crianças maiores de 4 anos nos momentos da merenda e do recreio, em que as interações são estabelecidas sem separação, principalmente, por grupos de idades.



**Figura 51.** Projeto “Cortina Mágica”, CMEI Vila de Jetibá, 2010.

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

A equipe Técnica administrativa, deste CMEI era constituída pela diretora, 02 berçaristas que tinham a função de auxiliar das professoras da creche; 02 merendeiras e,

um secretário escolar. O corpo docente, que atendia as crianças era composto por 08 docentes, das quais 06 possuíam graduação em Pedagogia; 01 com graduação em Geografia e com pós graduação lato sensu em Geografia e docência em educação Infantil, 01 possuía graduação em Letras, também com pós-graduação lato sensu em Língua Portuguesa. No que diz respeito à situação funcional, desse grupo, a maioria, 05 professoras eram concursadas e integravam o quadro de pessoal efetivo da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, em consonância com o que é preconizado no artigo 67, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que destaca o “Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” para atuação na educação básica. Outras conquistas no plano legal foram sendo delineadas e incorporadas políticas públicas municipais, em consequência da alteração do artigo 61 da Lei n.9394/96, pela Lei n.12.014, de 06 de agosto de 2009, que considera as categorias de trabalhadores como profissionais da educação e também da exigência da formação mínima estabelecida nos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996, quando salienta:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal [...].

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão: I-Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Para acompanhar essas conquistas no plano legal, os vários estudos, pesquisas e práticas precisam ser agregados nos cursos de Pedagogia na busca de uma formação comprometida com as crianças e seus direitos de se constituírem como sujeitos singulares, não padronizados, homogeneizados, mas, que respeite e valorize a riqueza existente na

diversidade cultural brasileira, que contribua para a construção de uma Pedagogia da Infância, centrada,.

[...] na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado. No perfil dessas docentes, considerando que, a professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos (as) (FARIA, 2009, p. 105).

Considerando que a formação dos docentes não termina com a formação inicial, faz-se necessária a adoção de programas voltados para a continuidade dos seus estudos, de modo a assegurar permanentemente reflexões teóricas a partir do que acontece no cotidiano das creches e pré-escolas, para a superação de práticas equivocadas, adultocêntricas, monoculturais, colonialistas, que hierarquizam as diferenças. Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Projeto de Formação de Professoras da Educação Infantil- PROFEI, que passou a ser desenvolvido quinzenalmente, sempre nas segundas-feiras, no horário de 18:00 às 20:30.

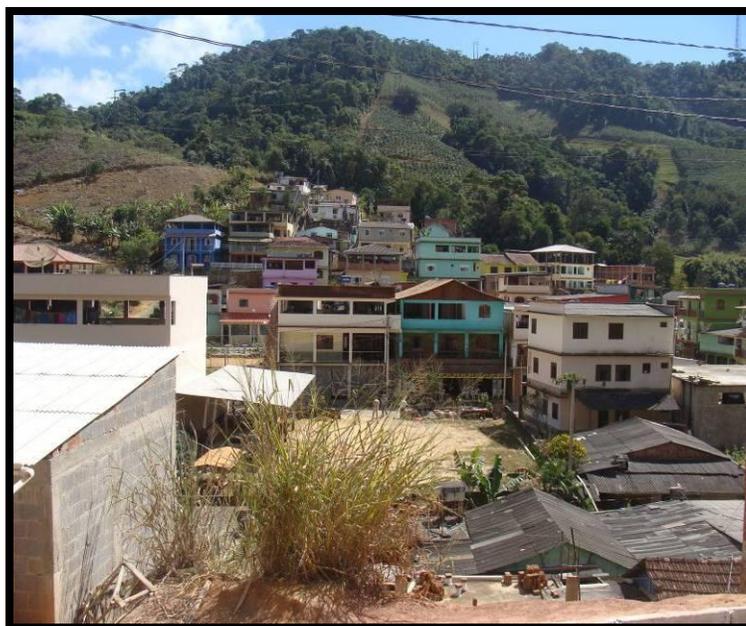
### 5.1. ENTRE OS ‘ESTABELECIDOS’ E OS ‘OUTSIDERS’: NOVAS RELAÇÕES

Este CMEI está localizado na comunidade do mesmo nome, “Vila de Jetibá”, formada originariamente por descendentes de imigrantes pomeranos que compartilhavam uma forte identidade cultural, manifestada pelo uso da língua pomerana, pela religião, pela agricultura familiar desenvolvida na pequena propriedade, o que possibilitou mantê-la coesa. As relações estabelecidas entre eles eram bem mais intensas, compartilhavam de um passado comum, um grau de coesão grupal, verificado principalmente pelo uso de sua primeira língua, a pomerana, que os tornavam semelhantes e os diferenciavam de outros grupos étnicos.



**Figura 52.** Comunidade Vila de Jetibá  
**Fonte:** arquivo da pesquisadora

Nos últimos anos essa comunidade vem recebendo famílias advindas de diferentes regiões do Estado, Afonso Cláudio, Vila Velha, Baixo Guandu, Itarana, Venda Nova do Imigrante, Itaguaçu, Santa Teresa, Pancas, Barra de São Francisco, Laranja da Terra e também advindas de regiões fora do Estado, principalmente de Minas Gerais, com religiões, costumes, valores, diferentes dos estabelecidos há mais tempo na região. Esses fluxos migratórios interestaduais, tem provocado novas configurações na região, verificadas tanto no espaço geográfico com as novas construções de casas em terrenos vendidos pelos moradores já estabelecidos, a preços mais acessíveis do que no centro da cidade, provocando a ocupação desordenada com infra-estrutura precária, como também criou-se um “mosaico cultural” com a chegada dos de “fora”, dos “deslocados”, dos “outsiders”.



**Figura 53.** Comunidade Vila de Jetibá

**Fonte:** arquivo da pesquisadora

De uma comunidade “homogênea”, com fortes raízes pomeranas essa região transformou-se em uma comunidade majoritariamente urbana, com novas configurações. Para Amarante e Moretti (2003), são as carências econômicas e as correntes migratórias que provocam a ocupação desordenada dos espaços urbanos.

A diferença cultural era o principal fator que marcava a distinção entre os estabelecidos e os recém-chegados na região. O uso que os imigrantes pomeranos faziam de sua primeira língua em espaços públicos, foi o principal fator dessa distinção, destacado tanto pelas crianças como por suas famílias. Por ser essa língua desconhecida dos recém-chegados, em alguns momentos, causava um processo de estranhamento, situações conflituosas perceptíveis pelos dois grupos, os estabelecidos e os de “fora”, os “deslocados”, os “outsiders”. Adriana, ao relatar sobre o que achava da Vila, local onde estava morando, há bem pouco tempo dizia, *Eu achei estranho, falando assim outra*

*língua... mas eu achei estranho. Mas, agora estou gostando dos colegas, das pessoas...*

Esse estranhamento também pode ser verificado nos depoimentos das famílias.

*Eu gostei do crescimento da Vila. Nossa! Do tempo que eu vim pra cá, era difícil. Tem às vezes alguma coisa com família, né. Mas, com vizinho é muito difícil. É porque você sabe, o lugar é ruim. Tem que saber viver com as pessoas, com todo mundo. Eu gosto muito. Eu percebo diferença com as pessoas que chegam porque assim, quando você conversa assim, talvez o vizinho tá lá olhando né, o que você tá falando. A gente fala pomerano igual minha mãe e meu pai só falam em pomerano, eles não falam em outra língua porque gostam e são pomeranos. Então aí tem vez que tem gente morando lá na casa deles e aí eles ficam olhando pra gente porque a gente fala em pomerano. Eles acham estranho, mas a gente tem que cumprir a lei da gente com os pais da gente. Eles falam assim, será que eles estão falando mal de mim? E aí a gente fala, não é porque o pai e a mãe é pomerano então a gente tem que conversar né. Não pode só conversar em outra língua (Mãe pomerana, Vila de Jetibá, 2009).*

*Lá não tinha vagas nas escolas e pra conseguir consulta demorava mais de um mês. Aqui não, consegue tudo. Só tem uma coisa aqui que não gosto, as pessoas são mais fechadas. Os pomeranos são mais entre eles, são mais preconceituosos com as pessoas de fora. Eles são muito calados. São muito trabalhadores, mas...se você precisa de alguma coisa, assim, eles são mais entre eles. Eles não dão muita atenção pra gente. Somos os estranhos no ninho. Eles querem Santa Maria só pra eles. Uma outra questão é o emprego. Eles dão muito valor pra quem fala o pomerano. A gente sente a diferença. Só os homens tomam conta de tudo. Você não vê mulher ir ao Banco, no supermercado, são os homens que tomam conta de tudo. Tenho amizades com o povo de fora, já com os pomeranos não (Mãe recém-chegada, Vila de Jetibá, 2009).*

As crianças e suas famílias recém-chegadas na região, percebiam-se como “as outras”, as “estrangeiras”, as “estranhas”, aquelas que chegaram no espaço dos pomeranos. Tomando como referência Kohan (2007, p.36), “não há como ser estrangeiro sem ser estranho, assim como não dá para ser estranho sem ser o outro. Porém, adverte o autor,

[...] é bem possível ser outro sem ser estranho, ser estranho sem ser estrangeiro e, muito mais fácil ainda, ser outro sem ser estrangeiro. Há muitos outros que não são estranhos, e muitos estranhos que não são estrangeiros. Portanto, há muitos, muitos outros, outros que não são

estrangeiros. Potências da diferença. Do pensamento. E de uma convenção que lhe dá lugar (KOHAN, 2007, p. 36).

Considerando também que,

[...] as crianças são pura potência, movimento incessante, fantasiam, pensam, inventam e vivem o novo, é diferença pura e na maioria das vezes domamos essa estrangeirice, pois a norma é a que deve ser seguida; as crianças são formatadas, são produzidas dentro desse ideal que exclui toda potência da qual é constituída a infância (RODRIGUES; ABRAMOWICZ; SOUZA, 2010, p. 111)

Faz-se necessário trilhar novos caminhos desde a educação infantil na busca de afirmação das práticas culturais destes tantos grupos étnico e culturais, para que meninos e meninas não se sintam “os outros”, “os estrangeiros”, “os estranhos”, contribuindo, dessa forma, para a diminuição da distância entre uns e outros em uma sociedade adultocêntrica, monocultural, machista, colonialista, que percebem os próprios infantes como estrangeiros, aqueles que falam outra língua e não falam a nossa língua (KOHAN, 2007).

Outros estigmas advindos destes sentimentos de estranhamentos marcaram os moradores dessa localidade. O aumento da violência na região foi atribuída a estes moradores recém-chegados, como demonstra no relato a seguir,

*Muita gente critica a Vila, mas quem conhece e mora aqui não quer sair mais. Eles falavam muito daqui que tinha muito roubo, que tinha dívidas. O pessoal da rua criticava muito pessoal que era da Vila né. Mas nem todo mundo igual né. Fomos muito bem recebidos. Embora não entendia nada mas agora não, está tudo misturado e já me adaptei (Mãe recém-chegada, Vila de Jetibá, 2008)*

E também no depoimento da Diretora deste CMEI, que, mesmo sendo pomerana, moradora antiga na região, relatava a situação de “marginalidade” em que eram percebidos os moradores recém-chegados, os “outsiders”. Ela relatou,

*Quando as pessoas vinham de fora, vinham pra cá, pessoas de outra origem (negra) e como aqui tem mais pessoas pomeranas, essas pessoas*

*eram vistas assim, a visão do pomerano era assim, estão invadindo o nosso espaço. Construíram barracos, casas bem inferiores. Igual aquele morro do centro da Vila Nova, antigamente era uma favela, era só barraco. Hoje, estão melhorando suas casas. As pessoas estão melhorando financeiramente, tem o seu emprego e sofrem influências de outros moradores. Aqui na Vila ainda tem pessoas que roubam, usam drogas demais. São pessoas que vem de fora ( Diretora do CMEI, Vila de Jetibá, 2009).*

Outras diferenças marcadas pelos estilos de vida, hábitos, costumes, entre esses grupos foram também apontadas por uma mãe recém-chegada na região. Ela nos contou:

*Aqui as pessoas são um pouco diferentes do que as de lá. Não sei se era porque a gente morava na roça, era assim mais diferente. Mas aqui, sei lá, as pessoas são um pouco diferentes. Eu não sei, aqui não é muito de uma pessoa ir na casa da outra né, porque aqui também tem festa, tem a pracinha e lá como não tem tanto essas coisas, vai uma pessoa na casa da outra. É muito aquela coisa de família. Ah, você vai passar o natal na casa de um, o ano novo na casa de outro. A páscoa vai ser na casa dele como se aquela visita era boa. Aqui já não tem isso né, talvez porque cada um tem seu serviço né, então no final de semana cada um prefere descansar em casa. Eu acho isso daí bem diferente, mas do resto não. Eu já tenho muitas amizades porque trabalho na padaria, trabalho com as pessoas. Já tenho bastante conhecimento com várias pessoas. Eu nunca achei que eu ia fazer isso, trabalhar assim. Então a gente veio pra cá ver o que ia dar, com a mão na frente e outra atrás, trouxemos vasilhas e mais nada. O que a gente tinha lá, a gente vendeu, juntou um pouquinho de dinheiro, chegando aqui compramos uma cama, um colchão e um fogão a gás. Começamos a trabalhar e aí fomos comprando (Depoimento de uma mãe, Vila de Jetibá, 2008).*

Essa comunidade assemelha-se com a pequena comunidade, de periferia urbana, localizada na região central da Inglaterra, constituída por uma população de menos de 5000 habitantes, divididos entre dois grupos: estabelecidos e outsiders, analisada por Norbert Elias, para qual usou o nome fictício de Winston Parva. O grupo dos estabelecidos era constituído por antigos residentes, instalados na região havia mais de duas ou três gerações, que se auto-representavam como superiores, como “melhores”, do que os outsiders, formado pelos recém-chegados, reconhecidos pelos primeiros como grupo de

uma espécie inferior e, portanto, estigmatizados e rejeitados por eles. Ambos eram trabalhadores operários, que não se diferenciavam pela ascendência étnica, cor ou “raça”, nacionalidade, tipo de ocupação, grau de escolaridade, renda econômica, classe social, etc. Era, o princípio da antiguidade, que marcava todo esse arsenal de superioridade e inferioridade grupal. Segundo ele,

[...] podia-se ver que a “antiguidade”, como tudo o que ela implicava, conseguia por si só, criar o alto grau de coesão grupal, a identificação coletiva e as normas comuns capazes de induzir a euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos (ELIAS & SCOTSON, 2000, p.21).

Para esse autor, os moradores antigos, estabelecidos, usavam uma tática para vender a idéia, por meio da mediação de palavras ou termos que simbolicamente são depreciativos, de que os outsiders são inferiores, incapazes, procurando com isso fazer com que o estigma de inferioridade atinja a auto-imagem do grupo mais fraco, de menor valor. Ou seja,

[...] afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS & SCOTSON, 2000, p.24).

As formas de exclusão social, segundo ELIAS (2000), não podem ser entendidas no plano individual de despreço e nem podem ser tratadas simplesmente como preconceito social, buscado na personalidade de crianças e adultos. É preciso colocar esse problema para além dos preconceitos individuais, pois “a chave do problema [...] só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência” (Ibidem, 23). Essas

interdependências que ligam os indivíduos entre si, é o que o autor denomina de configurações.

Nessa perspectiva, os meninos e meninas migrantes, provenientes dessas famílias, vão construindo nesse contexto tão diverso, a sua auto-imagem, a sua forma de ser e de pensar sobre o mundo que os cercam nas relações inter grupais, no pertencimento a um grupo e não nas relações inter individuais. Para Elias (2000, p.188),

[...] a imagem que as crianças fazem de si é afetada não apenas pela experiência dos pais, mas também pela experiência do que os outros dizem e pensam sobre seus pais. A consciência que as crianças têm do status, embora mais carregada de fantasias, é, se possível, ainda mais aguda que a dos adultos. Muitas vezes, a segurança que uma pessoa adquire na infância, por acreditar no status superior de sua família, influencia sua autoconfiança em anos posteriores da vida, mesmo que sua própria situação seja menos segura ou que seu status tenha decaído. Do mesmo modo, a experiência da atribuição de um status inferior à própria família deixa marcas na auto-imagem e na autoconfiança dessa pessoa em épocas posteriores.

Ainda para o autor, o eu está sempre no plural, compõe a imagem coletiva e histórica de pertencimento a um grupo social. Elias (2000), evidencia que, “a imagem ideal do ‘nós’ de uma pessoa faz tanto parte de sua auto-imagem e seu ideal do eu, tanto quanto a imagem e o ideal do eu da pessoa singular a quem ela se refere como ‘eu’ ” (ELIAS, SCOTON, 2000, p. 40). Ou seja,

Os indivíduos se percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós”, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem se referem coletivamente como “eles” (Ibidem, p.37)

A lógica e o sentido do pronome ‘nós’ e o pronome ‘eles’, para se referirem uns aos outros só pode ser entendido considerando a relação inter grupal. Isso aponta para a compreensão de que as relações entre os grupos dos estabelecidos e dos outsiders na comunidade ‘Vila de Jetibá’, passou a se configurar pela sua heterogeneidade cultural e

étnica, e por isso, não pode mais ser associada somente a uma cultura ou a uma identidade. São identidades híbridas, construídas na diáspora, nas relações com os muitos ‘outros’. As crianças e suas famílias que vivem esses movimentos migratórios, vão aprendendo a conviver com novas formas e estilos de vida, outros valores, costumes, hábitos, tradições, dentre outros. Entretanto, esta diferença é interpretada por muitos como desigualdade e aí, se estabelece as condições sociais para a construção do racismo, da xenofobia e do preconceito.

Esse contexto que apresenta essa diversidade étnica e cultural se expressa no espaço coletivo deste CMEI, também o racismo, a xenofobia e o preconceito, em práticas hegemônicas na perspectiva da lógica dominante, conforme pude observar durante o tempo em que atuei como pedagoga e também nos relatos, análise das fichas de matrículas das crianças e nas observações mais intensas no período da pesquisa de campo.

## 5.2. AS CRIANÇAS EM TRÂNSITO: A (DES) TERRITORIALIZAÇÃO DE SUAS INFÂNCIAS

*Enquanto houver uma criança ou adolescente sem as condições mínimas básicas de existência, não teremos condições de nos encarrar uns aos outros com a tranqüilidade dos que estão em paz com a sua consciência. Vivemos hoje a situação de escândalo de negar condições de humanidade aqueles que só podem existir com o nosso amor.*

*Herbert de Souza, o Betinho(1992, p. 41)*

Neste CMEI, embora tendo observado todas as crianças nos diferentes tempos e espaços coletivos em que transitavam, selecionei a turma de cinco anos do turno matutino para realizar de forma mais intensa as minhas observações e ouvir as crianças. A professora dessa turma possuía formação em Pedagogia, com especialização e, embora descendente de imigrantes pomeranos, era monolíngue com uso somente da língua portuguesa.

Nessa turma, todas as crianças eram migrantes. Do total de vinte meninos e meninas, três eram filhos e filhas de famílias constituídas por casais descendentes de imigrantes pomeranos, sendo que duas delas eram filhas de moradores antigos e uma havia chegado, recentemente, naquela localidade. Sete crianças eram filhas de famílias em que um dos cônjuges era pomerano. Desse total, cinco vivenciaram com suas famílias os deslocamentos internos e duas eram filhas de moradores antigos da região. A metade da turma era proveniente de famílias que não tinham essa procedência pomerana, nove eram filhas de casais recém-chegados na região e uma criança era proveniente de uma família constituída por mãe solteira e que também havia chegado para esta região recentemente. Essas famílias vivenciaram os fluxos migratórios intraestaduais, originárias dos diferentes municípios do nosso Estado, como já apresentado.

Quanto ao nível de escolaridade, a maioria possuía somente a 4ª série e muito bem poucos conseguiram terminar o Ensino Médio e apenas uma mãe possuía o Ensino

Superior. Eram de religião evangélica e católica. Como forma de proteger os sujeitos dessa pesquisa, os nomes dos meninos e meninas, foram substituídos no quadro abaixo.

**Quadro 12.** Crianças participantes da pesquisa: origem étnico-cultural, profissão e religião das famílias

<b>Crianças</b>	<b>Nome fictício</b>	<b>Origem étnico-cultural<sup>24</sup></b>	<b>Profissão</b>	<b>Religião</b>
Criança 01	Gabriela	Pai:Pomerano, morador antigo da região	Pedreiro	Luterana
		Mãe:Pomerana, moradora antiga da região	Bóia-fria	Luterana
Criança 02	Débora	Pai:Pomerano, morador antigo da região	Motorista	Católica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Doméstica	Católica
Criança 03	Adriana	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Balconista	Evangélica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Do Lar	Evangélica
Criança 04	Solange	Pai:Pomerano, migrante, recém-chegado na região	Carreteiro	Luterana
		Mãe;Pomerana, migrante, recém-chegada na região	Balconista	Luterana
Criança 05	Fernando	Pai:Pomerano, migrante recém-chegada na região	Operador de Máquina	Católica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Doméstica	Católica
Criança 06	Mateus	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Bóia-fria	Católica
		MãeMigrante, recém-chegada na região	Do Lar	Católica
Criança 07	Bernadete	-Pai: não identificado	-	-
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Bóia-fria	Evangélica
Criança 08	Jorge	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Pedreiro	Luterana
		Mãe:Pomerana, migrante recém-chegada na região	Balconista	Luterana
Criança 09	Lorena	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Pedreiro	Evangélica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Do Lar	Evangélica
Criança 10	Felipe	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Trabalhador na granja	Evangélica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Bóia-fria	Evangélica
Criança 11	Renato	Pai:Pomerano, morador antigo da região	Marmoraria	Evangélica

<sup>24</sup> As crianças filhas de famílias migrantes recém-chegadas no município eram provenientes da miscigenação de africanos e italianos. Se autodenominavam como “morenos”. O termo recém-chegados refere-se a um período de até 10 anos.

		Mãe:Migrante, moradora antiga da região	Do Lar	Evangélica
Criança 12	Flávia	Pai:Pomerano, morador antigo da região	Pedreiro	Evangélica
		Mãe:Migrante recém-chegada na região	Lavradora	Evangélica
Criança 13	Larissa	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Vendedor (comércio)	Evangélica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Vendedora (comércio)	Evangélica
Criança 14	Isabel	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Motorista	Católica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Professora	Católica
Criança 15	Cláudia	Pai:Pomerano, recém-chegado na região	Agricultor	Luterana
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Do Lar	Luterana
Criança 16	Paulo	Pai:Pomerano, morador antigo da região	Pedreiro	Luterana
		Mãe:Pomerana, moradora antiga da região	Do Lar	Luterana
Criança 17	Marina	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Meeiros	Católica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Meeira	Católica
Criança 18	Rodrigo	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Diarista	Evangélica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Do lar	Evangélica
Criança 19	Luis	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Diarista	Evangélica
		Mãe:Pomerana, migrante recém-chegado na região	Do Lar	Evangélica
Criança 20	Glória	Pai:Migrante, recém-chegado na região	Pedreiro	Evangélica
		Mãe:Migrante, recém-chegada na região	Balconista	Evangélica

**Fonte:** documentos de matrícula, CEMEI Vila de Jetibá, 2009.

Meninos e meninas e suas famílias relataram as suas experiências, os acontecimentos vivenciados por eles nas suas andanças. Como dispositivo para estimular seus relatos, apresentei a história “As idas e vindas de Luana” (apêndice 03), cujo conteúdo foi retirado dos depoimentos das crianças e de suas famílias, os sujeitos da pesquisa. A esse respeito, recolhi muitos relatos das crianças daquela turma, tanto no espaço deste CMEI, como também em suas residências.

Considerando a migração como “um processo social, cuja unidade atuante não é o indivíduo, mas o grupo” (SINGER, 1973, p. 51), movido não só por sonhos de

sobrevivência, trabalho, comida, casa, salário, terra, mas também por sonhos de superação das condições concretas de existência, escola, educação, segurança, faz-se necessário considerar as causas estruturais que obrigam a determinados grupos a se deslocarem de um lugar para o outro e que atingem os grupos que compõem a estrutura social do lugar de origem de um modo diferenciado. O autor destaca a demanda pela força de trabalho, gerada tanto pelas empresas industriais, como também resultante da expansão dos serviços, como sendo os mais importantes fatores de atração na orientação dos deslocamentos.

As famílias que migraram para a Vila de Jetibá, eram em seus locais de origem, desempregados e camponeses, constituindo em um grupo que não possuíam direitos de propriedades sobre o solo (SINGER,1973). A economia de estagnação e a ausência de crescimento nos lugares de origem dessas famílias foram apresentados como motivos que os forçaram a migrar. Em depoimentos coletados em 2008, esse fator ficou explicitado nas falas de vários sujeitos da pesquisa, “*Nós viemos de Itaguaçu. Trabalhei na roça. Lá tava muito difícil pra gente né, tava passando dificuldades (Pai pomerano, recém-chegado, Vila de Jetibá, 2008) Meus pais trabalhavam com café então, tinham uma vida muito difícil, aí nós viemos pra cá.... (Mãe pomerana, recém-chegada, Vila de Jetibá, 2008); Lá tinha pouco serviço, não tinha emprego. Meu pai e minha mãe morreram lá (Mãe recém-chegada, 2008); Saímos de lá, de Afonso Cláudio, tentando melhorar de vida também, porque era muito difícil a vida na roça, não dava né (Mãe pomerana, recém-chegada, 2008).* E também nestes depoimentos,

*O pessoal veio prá cá em busca de trabalho, em busca de uma vida melhor porque foi esse o incentivo que eu tive lá. Muita gente da terra quente mesmo ta vindo prá cá. Município de Baixo Guandu, Laranja da Terra, aqui tem muitas opções de emprego né e lá não tem, baixo guandu não tem, não desenvolve e aqui não, aqui se desenvolve. Tem que continuar crescendo né (Mãe recém chegada, Vila de Jetibá,2008).*

*Aqui a gente achou oportunidade de trabalhar melhor. Melhorou pra gente aqui. Eu trabalhei na fábrica de ração. Minha mãe é aposentada e meu pai trabalha pro Renildo Tressmann, que é o dono do supermercado. Não tenho vontade de voltar porque aqui é melhor. Eu já tenho 4 meses que moro aqui na Vila. Tem muita gente de fora que vem pra cá, procurando melhoria, melhorar de vida. Eu não posso reclamar não(Pai recém-chegado, Vila de Jetibá, 2008).*

Embora essas causas estruturais tenham forçado essas famílias a migrarem, elas não provocaram o mesmo com todos os membros daquelas famílias, pois como diz Singer (1973, p. 52), a “mecanização diminui a demanda por força de trabalho, mas não a reduz a zero. Um certo número de trabalhadores retém seu emprego. Também a ruína dos pequenos proprietários e arrendatários não atinge a todos ao mesmo tempo” .

Nestes movimentos faz-se necessário considerar a diversidade de motivos individuais que, junto com as condições objetivas de trabalho, clima, serviços de educação, segurança, saúde, infra-estrutura, dentre outros, apresentam-se como fatores que impulsionam alguns a migrarem e outros não. Para Singer (1973), existem alguns desempregados que permanecem no lugar, à espera de melhores dias, sustentados por membros da família que trabalham ou mediante a realização de serviços de ocasião, enquanto que outros trabalhadores, embora não tenham sido despedidos, preferem migrar porque esperam encontrar melhores oportunidades noutra lugar. O importante, é,

[...] não esquecer que a primeira determinação de quem vai e de quem fica é social ou, se quiser, de classe. Dadas determinadas circunstâncias, uma classe social é posta em movimento. Num segundo momento, condições objetivas e subjetivas determinam que membros desta classe migrarão antes e quais ficarão para trás”. (SINGER, 1973, p. 52)

O trabalho foi apresentado como impulsionador das migrações de várias famílias para uma região que oferece condições melhores de vida do que o lugar de onde se originaram, conforme evidenciado nos relatos.

*Vimos a procura de um emprego melhor, uma vida melhor. Meus pais não se acostumaram bem aqui em Santa Maria e voltaram para Itaguaçu e eu fiquei. Casei e vim pra cá, pra Vila. Nós já temos uns 3 meses que estamos morando aqui. Eu trabalho na roça, saio de manhã e volto de noite. Minha menina pequena fica na creche, fica o dia inteiro. Nós vamos de caminhão. Agora, nós vamos panhando café a meia com o meu tio. Agora só vamos trabalhando a meia. É melhor prá trabalhar. Minha mãe mora lá prá cima. Tenho uma irmã que mora em outro*

*município. Eu gosto muito de morar na cidade. Na roça é muito ruim. Eu já morei em mais lugares. Mas agora não saio mais. Fico aqui mesmo (Mãe recém-chegada, 2008).*

*Eu vim de Afonso Cláudio para melhorar de vida. Meu irmão arrumou um trabalho aqui pra mim porque a gente tinha muita dificuldade. Aí eu vim pra cá também. Comecei a trabalhar como doméstica né e aí meus pais continuaram morando em Afonso Cláudio. Aí depois eles vieram pra cá e agora eles moram aqui na Vila também. Saíram de lá tentando melhorar de vida também, porque era muito difícil a vida na roça, não dava né. Aqui ele trabalha na fábrica de blocos. Minhas irmãs são manicures, trabalham no salão, elas tem um salão e eu tenho um outro irmão que vai trabalhar na Sthur. Minha mãe toma conta do meu filho. Ela leva ele pra creche, depois a tarde pega ele e aos sábados ela fica com ele também porque preciso trabalhar. Agora ele tá indo com ela pra panha de café, mas quando não tem café ele fica em casa. (Pai pomerano, mãe italiana. recém-chegados na Vila de Jetibá, 2009).*

*Lá eu trabalhava na roça, mas agora que vim pra cá, não trabalho mais. Sou ajudante de pedreiro (Pai pomerano, recém-chegado, Vila de Jetibá, 2008)*

Esses relatos deixam claro de que não somente o trabalho foi o impulsionador desses movimentos migratórios, mas, junto a ele, aparece também o desejo de morar em casa própria, em terrenos com preços mais acessíveis. É o que foi apontado no relato de Lorena, [...] *logo arrumaram uma casa. Nós conseguimos construir logo aqui.* Este relato encontra eco no depoimento de uma mãe recém-chegada na região,

*Eu sou juntada, casada não, mãe de três filhos. Vim de Afonso Cláudio, porque todo mundo falava que Santa Maria era melhor pra trabalhar, pra ganhar dinheiro, pra tudo. Ai eu fui trabalhar na granja e de lá fui crescendo e aí da virada viemos pra Vila. Eu vim pra cá porque meu pai comprou uma casa própria na Vila e aí a gente veio com ele e de lá a família foi se espalhando, foi crescendo, e todo mundo arrumou o lugar dele (Mãe, recém-chegada, 2008).*

Além dos fatores, trabalho e a casa própria, outras condições objetivas foram determinantes da orientação dos deslocamentos desses migrantes, como os climáticos, ambientais, e também os serviços de saúde, educação, segurança. No que se refere aos fatores climáticos e ambientais, também foram atrativos dos fluxos migratórios dos

pomeranos como também de outros fluxos migratórios dos fins século XIX, conforme já apresentado. Eles orientaram, ainda, os deslocamentos de algumas famílias que participaram dessa pesquisa, conforme explicitado nos relatos abaixo.

*Eu vim de Baixo Guandu. Não tenho vontade de voltar prá lá. É muito quente, não tem oportunidade de emprego né. É muito difícil lá. Aqui a gente trabalha na roça (Mãe recém-chegada, Vila de Jetibá, 2008).*

*Voltar, eu não tenho vontade não porque a seca é muito grande. E lá é só roça mesmo, não tem outra coisa prá trabalhar não, só na roça e a meia prá trabalhar com os outros é difícil. E a meia prá trabalhar com os outros é difícil, né. E como a gente tem nossa casa, ele trabalha assim, por conta própria. Vive melhor (Mãe, recém-chegada, Vila de Jetibá, 2008).*

A realização de concurso público, os serviços de educação, de segurança, foram fatores que junto com os citados acima impulsionaram fluxos migratórias internos para a região de Santa Maria do Jetiba .

*Quando eu mudei prá cá. Não tinha morador quase nenhum. Eu fui uma das primeiras a morar aqui. A maioria que mora aqui pensa também igual a mim. Tem escola, igreja, tudo perto e tá crescendo e tá bom (Mãe pomerana, recém-chegada, Vila de Jetibá, 2008).*

*Eu morava em Vila Velha e vim pra cá porque fiz o concurso público e passei, mas ainda não fui chamada. Morava em um sobrado, em cima morava eu, marido e os três filhos e na parte de baixo, morava a minha sogra. Gostei de vir pra Santa Maria por causa da vaga na escola, o tratamento de saúde, a segurança. Aqui é bem melhor. Lá não tinha vagas nas escolas e pra conseguir consulta demorava mais de um mês. Aqui a gente consegue tudo (Mãe, recém-chegada, Vila de Jetibá, 2009)*

Fazito (2011) apresenta as redes sociais, diretamente associadas aos laços familiares, às amizades, como atrativos para as famílias desenharem seus fluxos migratórios. É o que ficou evidenciado no relato do Rodrigo, menino recém-chegado neste CMEI.

*Rodrigo: Eu morava em Vitória. Aí eu vim prá cá e a minha tia também morava lá em Vitória, meus tios e mais ninguém. Minha avó já morava aqui. Mas meu avô não.*

*Pesquisadora: E com quem você veio prá cá?*

*Rodrigo: Eu vim com minha mãe e meu avô e minha avó. São duas casas. É perto. O meu pai ficou morando lá na minha avó. Veio depois.*

*Pesquisadora: E porque ele não veio junto?*

*Rodrigo: Porque não tinha casa aqui.*

*Pesquisadora: Vocês conheciam alguém aqui, perguntei,*

*Rodrigo: Minha mãe conhecia A Dona. Glória e a Angélica (padaria). Ela tá fazendo bolo na padaria. Ela queria trabalhar aqui com Angélica. Lá ela não tinha nada prá fazer*

As famílias dos migrantes contribuem, decisivamente, para a inserção comunitária bem sucedida dos migrantes, exercendo funções as mais variadas na convocação, na intermediação, no suporte social, na origem e no local de destino como na providência de moradias temporárias ou definitivas e também de contatos necessários à alocação profissional (FAZITO, 2011). As pessoas se deslocam em busca de parentes e conhecidos, como foi o que aconteceu com a família de Rodrigo, em que a sua avó e também as amigas de sua mãe, Glória e Angélica, moradoras mais antigas, serviram de referência e abriram caminhos para que saíssem de seu local de origem e chegassem até a Vila. Seguir a trilha dos membros da família para estarem juntos e encontrarem apoio, aparece ainda no relato da Glória, *Lá era muito ruim. A casa que eu morava lá, que eu ficava lá tava começando a cair. Por isso eu vim.* E está gostando daqui, perguntei, *É bom aqui, porque a casa é do meu pai e tá todo mundo junto.* E, encontra eco nos relatos das famílias.

*Pai: Nós viemos pra cá porque a família dele é daqui. Não tenho vontade de voltar pra minha terra não. Aqui as casas são melhores, tem mais serviço. Lá tinha pouco serviço, não tinha emprego. Meu pai e minha mãe morreram lá. Mãe: A gente morava lá no norte, né em Barra de São Francisco. Aí meu pai trabalha assim, diarista, mexia com madeira. Aí foi falado que lá em Rondônia era bom, que dava tudo. Aí nós fomos pra lá. Moramos lá onze anos. Não deu em nada, voltamos de novo. Lá eu conheci o meu marido e a gente se casou, tivemos logo os gêmeos. Lá meu irmão sofreu um acidente e sempre tem que está no neurologista, e lá pra isso é muito difícil pra isso, é muito difícil pelo SUS, só particular. E aqui no Espírito Santo, já era muito mais fácil mexer com isso né. Então a gente já estava enjoado de estar lá mesmo, aí minha mãe veio pra cá e eu*

*e ele como estava começando a vida, muito difícil e aí viemos também. Pai: Eu só tenho uma irmã que morava aqui. Ela mora em Guriri, longe. Os outros ficaram todos lá em Rondônia. Aqui é bem melhor do que lá. Aqui eu trabalho de empregado, ela também. Todo mês nos temos nosso dinheirinho. Ta sendo um pouco difícil porque a gente ta no começo agora, né, paga aluguel, água, aí é um pouco difícil. Agora lá, assim, passava o mês com R\$50,00 e às vezes nem isso. Aqui não, segura um pouco e bem melhor do que lá. Eu trabalho fabricando ração. (Pai e Mãe, recém-chegados, Vila de Jetibá, 2008)*

A corrente migratória obedece a uma rede social por meio da qual “são obtidas informações, e principalmente, a segurança para enfrentar o desconhecido, a qual advém exatamente do fato de que a rede social orienta o sujeito no seu próprio desconhecimento” (MACEDO, apud GUIMARÃES, 1993, p.29). Essas redes sociais atuava também por meio da propaganda positiva do município realizada pelos moradores que chegaram a mais tempo na região, conforme é possível observar nos depoimentos,

*[...] porque aqui tinha, vamos dizer, o pessoal dizia que Santa Maria era melhor, mais fácil pra trabalhar e para viver entre eles. Morava em São Luis durante três ano, depois vieram morar com Renildo Tressmann, lá nas granjas e agora meu pai trabalha no secador de café e minha mãe cuida do café. Vai fazer 17 anos agora em novembro que estamos aqui na Vila. Eu estudei em São Luis na primeira série e depois eu vim estudar aqui na Vila e quando eu estava no 2º ano do 2º grau, um certo dia eu conheci meu marido. Já estou casada e tenho dois filhos (Mãe recém-chegada, Vila de Jetibá, 2008).*

São, portanto, os laços sociais, decorrentes de uma situação de classe comum, entre migrantes antigos e novos um dos fatores de atração da cidade que demarcam uma certa ocupação e direção geográfica dos grupos migrantes (SINGER, 1973). Para este autor, os primeiros migrantes, ao assegurarem o seu sustento, mesmo que seja como servidores domésticos ou trabalhadores autônomos, “chamam” outros migrantes, geralmente parentes ou amigos, oferecendo-lhes não apenas o benefício de sua experiência, mas também apoio material e, eventualmente, oportunidades de trabalho (Ibidem).

Nessas migrações interestaduais de que participaram as crianças acompanhadas pelas suas famílias, foi possível perceber que não houve um deslocar juntos, contínuo, com o mesmo grupo, do mesmo modo como ocorreu com as crianças e suas famílias pomeranas, conforme já apresentado nesta pesquisa. São movimentos que provocam a “fragmentação” das famílias, pois enquanto alguns permanecem, outros migram, até para regiões mais distantes e o desejo de juntá-las foi uma expectativa, apresentada por várias crianças. Adriana, relata como foi sua saída do espaço de origem, visivelmente triste, quando comentava sobre os parentes que tiveram que deixar prá trás.

*Adriana: Eu morava em Vitória. Eu vim é porque minha avó falava muito que era bom prá trabalhar e aí minha mãe falou com meu pai que era melhor vir prá cá. Veio eu, meu pai e a Karina. E depois foi minha mãe e minha outra avó.*

*-E ela trabalha? onde? Perguntei*

*Adriana: Ela trabalha na roça prá plantar. É logo ali, pertinho, apontando para fora.*

*Pesquisadora: E como foi prá você mudar prá cá?*

*Adriana : Foi um pouquinho ruim, respondeu com expressão de tristeza.*

*Ficou quieta por alguns minutos. -Esperei este tempo e em seguida perguntei: porque foi ruim prá você?*

*Adriana: Ah, minha mãe ficou triste, meu pai, brigava comigo...Minha mãe não deixou eu morar lá com minha avó. Minha bisavó morreu. Minha avó foi pro Rio. Por isso que eu quero ficar com ela. Ela morava em Vitória também. Mas ela roubava as coisas da minha mãe. Ela ia lá em casa e roubava. Eu estudava lá. Mas...Então, tem vez que eu não queria ir. Tinha vez que passava mal. Meu pai queria que eu vinse mas minha mãe não queria. Minha mãe queria que ficava lá onde eu tava né, mas meu pai queria que eu ficava aqui.*

*-E como foi chegar até aqui?*

*Adriana: Tem que ir de ônibus. Nós veio cedinho prá cá. Meu pai comprou alguma coisa prá nós comer e nós comemos (Adriana, Vila de Jetibá, 2009).*

Também, Rodrigo, ao falar de como foi sua vivência neste deslocamento, apresenta expressões de tristezas em seu rosto,

*Eu fiquei triste porque meu pai ficou lá, minha avó e meu avô (Rodrigo, Vila de Jetibá, 2009)*

Luis também relata sobre esse processo de fragmentação e de como ficou feliz ao juntar a família, mesmo que não na mesma casa. Ele nos contou,

*Luis: Eu vim de lá de Itarana. Eu vim com a minha mãe. Só com minha mãe. Meu pai não morava lá ele morava aqui. Agora to morando perto dele.*

*Pesquisadora: E quem mais mora na sua casa?*

*Luis: Minha avó, meu tio, o meu pai, mas mora do outro lado de lá. Aí tem uma casa com terra.*

*- E você mora com quem? Perguntei*

*Luis: Com minha avó*

*Pesquisadora: E o seu pai não mora na mesma casa?*

*Luis: Não. Mora sozinho. Ele é separado de minha mãe. Mas, mora todo mundo perto (Luis, Vila de Jetibá, 2009).*

Nesses movimentos migratórios aparecem também sentimentos de esperanças e perspectivas expressos em vários relatos das crianças. Esperança, principalmente na possibilidade de juntarem os membros de sua família, de terem um lugar para morar, de encontrar trabalho e ter uma vida melhor do que tinham onde moravam, como no relato de Lorena,

*Eu vim é por causa que minha mãe e meu pai vieram também e até meu irmão. Meu pai conserta carro. E minha mãe trabalha lá no computador. Eu já tinha três anos. E foi bom mudar? Perguntei, Foi bom. Mas, foi uma viagem longa. Nós vimos de carro. Eu ficava em cima com o meu irmão (Lorena, Vila de Jetibá, 2009).*

Corroboro com Martins (2001, p. 24), quando diz que “o trabalhador está sendo desterritorializado, num certo sentido, o próprio trabalho o está”. E, esta condição de se estar em um lugar estranho, fez com que esses migrantes fossem aceitando o trabalho que surgisse, não havendo recusa ou sequer questionamentos do tipo de ocupação que lhes fosse oferecida, enfim, acabavam aceitando condições adversas de trabalho e de vida. Há precariedade na inserção social dos que chegam para as sociedades de adoção. Trata-se, portanto,

[...] de trabalhador precário de emprego instável, que trabalha e vive temporariamente, ainda que por longo tempo, em país ou região diferente do seu numa situação social e cultural diversa da sua situação de origem (MARTINS, 2001, p. 22).

As famílias que migraram para Vila de Jetibá, ocuparam as mais diversas atividades. As mulheres ocuparam funções de domésticas, balconistas, trabalharam nas granjas, na roça como bóias-frias, e apenas duas eram funcionárias públicas municipais, uma atuando como servente e a outra era professora. Enquanto que os homens trabalharam como auxiliar de pedreiro, e pedreiro, motorista, carreteiro, operador de máquina, balconista em lojas de móveis, trabalharam ainda na fábrica de rações, fábrica de blocos, na roça como diaristas e meeiros. Estamos falando de trabalhadores e trabalhadoras ‘móveis’, ‘migrantes’, ‘estrangeiros’ ou ‘forasteiros’, ‘deslocados’ (MARTINS, 2001). Estamos falando do ‘outsiders’ (ELIAS, 2000) dos “desterritorializados” (LOPES, 2003; ALMEIDA, 2010)

Para Almeida (2010), essas famílias que se constituem por um grupo de moradores recém-chegados, apresentam um “desencaixe” entre “tempo” e “espaço”, e isso pode se refletir na questão da “sua (des) territorialização e das crianças que as acompanham nesses movimentos” (ALMEIDA, 2010, p. 157).

Segundo Lopes (2003), as crianças que migram, que se deslocam no espaço geográfico por motivos diversos, quase sempre acompanhando as suas famílias, vivem sua infância de forma fragmentada, sendo desterritorializadas do seu próprio lugar de origem. Segundo ainda análise empreendida por este autor, apesar de as famílias aparecerem como sujeitos de apoio, constituindo uma rede que se compõe de trajetos da migração, não dá para compreendê-la como ‘grupos identitários’, pois os seus membros vão se perdendo fragmentando-se. Dessa forma, suas identidades estão se tornando “cada vez mais, senão totalmente desterritorializadas ao menos territorializadas de forma diferente”. Por outro lado, embora vivam esse processo de desterritorialização, as crianças, vão, ainda conforme análise empreendida por este autor, com o tempo, criando, elegendo outras inserções nos locais de chegada, possíveis de viverem suas vidas, encontrando os seus lugares. Nessa

direção, verifiquei que havia espaços como a rua, a igreja, os vários espaços deste CMEI, como o parquinho, o refeitório, como pontos de encontros, de referência citados pelas crianças que lhes permitiam a realização de suas brincadeiras e de conseguirem novos coleguinhas. Foram locais eleitos como os seus preferidos. Estes locais foram se transformando em lugares que se “ligam `a própria constituição de sua identidade infantil” (LOPES, 2003, p. 159). E, nos momentos em que transformam esses espaços em lugares, ocorre o processo de territorialização, o que implica “gostar do lugar, identificar-se de alguma forma com ele, estarem satisfeitos minimamente com as possibilidades e alternativas que se apresentam [..]” (ALMEIDA, 2010, p. 158).

### 5.3.. A (IN) VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS: O PROCESSO DE APAGAMENTO DE SUAS CULTURAS

É possível perceber alterações nas práticas sociais das crianças e de suas famílias descendentes de imigrantes pomeranos, moradores antigos, como também naquelas em que um dos cônjuges era dessa descendência e que vieram de outros municípios para cá. Dentre essas alterações, a agricultura familiar na pequena propriedade, o princípio de endogamia, a religião luterana, a língua não se mantiveram entre eles. Do total de 20 famílias que participaram da pesquisa, encontrei 10 descendentes de imigrantes pomeranos que não eram mais pequenos proprietários de terras. Eram filhos e filhas de famílias de baixa renda que exerciam as mais variadas profissões: carreteiro, pedreiro, diaristas, motorista, balconistas do lar, bóia-fria, operador de máquina.

No que se refere `a organização familiar o trabalho tanto dos homens quanto das mulheres se transferiu para fora da casa e da propriedade, e alargaram o seu processo de mudança até mesmo na religião, aceitando o catolicismo e as religiões evangélicas (Batista, Deus e Amor, Assembléia de Deus). Comportavam casamentos mistos em sua maioria do

ponto de vista étnico, prevalecendo dessa forma a exogamia. As famílias migrantes, sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria se constituíram por meio de novos casamentos e tinham filhos e filhas advindos dessas relações e em menor proporção, famílias extensas nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentes os mais diversos.

No que se refere especificamente ao uso da língua pomerana, verifiquei naquela turma que as crianças não falavam mais a sua primeira língua, ou ainda, dominavam mal o bilinguismo em que a língua pomerana era menos frequente. Suas falas eram silenciadas naquele cotidiano, o que contribuía para o processo de apagamento de sua língua e, conseqüentemente de suas culturas. No diálogo com Solange, esse fato fica evidenciado.,

*Pesquisadora: Você é pomerana?*

*Solange: Eu sou*

*E você fala o pomerano? Perguntei*

*Solange: Um pouquinho só.*

*Pesquisadora: Onde você fala pomerano?*

*Solange: Só em casa.*

*E sua mãe, também fala o pomerano?*

*Solange: Minha mãe é um pouco pomerana mas ela fala igual a minha vó. O meu pai também é pomerano (Solange, Vila de Jetibá, 2009).*

A Diretora e a Professora desta turma, embora sendo de origem pomerana, não eram bilíngues e nem adotavam uma educação bilíngue em suas práticas, cujo trabalho ia em direção da padronização, homogeneização da língua portuguesa. Em seus relatos falavam com indignação das discriminações sofridas pelos seus pais e mães. Entretanto, essa indignação não se transformou em ações que pudessem buscar uma educação que respeitasse as práticas desse grupo ao qual pertencem. Os seus relatos são ilustrativos.

*Meu pai falava o pomerano e não ensinou para seus filhos. Na verdade, eu não quis aprender porque tinha vergonha de ser pomerana. Faziam chacota, ficavam rindo da gente. Eu tinha o sotaque pomerano. Quando me perguntavam se eu era pomerana, eu dizia que não era e que eu era italiana. Hoje em dia, mudou muito. Hoje é mais natural ver o pomerano, não sei se é por causa do trabalho no município que exigem a língua*

*pomerana. Hoje estão valorizando e não discriminando mais o povo pomerano (Diretora, CEI Vila de Jetibá, 2008)*

*Eu moro na sede. Sou mãe de três filhos. Sou filha de pomeranos que falam a língua pomerana. Eu infelizmente não falo porque não quiseram me ensinar. Primeiro por causa da escola porque ela foi muito humilhada por não saber falar o português. Ficava na dela, não conversava com ninguém. Outra coisa da proibição da língua pomerana no país. Teve uma repercussão muito grande e foi muito sofrido. As crianças naquela época ficavam muito caladas, não participavam muito. Então ela não quis ensinar os filhos com medo de humilhações (Professora, CMEI Vila de Jetibá, 2008)*

Xenofobia, preconceito, racismo marcam as identidades culturais das crianças pomeranas que foram submetidas a um processo de inferiorização de sua própria cultura, ocasionando, inclusive, no apagamento de sua primeira língua. Esse sentimento reforçava a política nacional implantada no Estado-Novo que pretendia a construção de uma identidade nacional, que instituía a uniformização da língua portuguesa, como a única possível. As famílias descendentes de imigrantes pomeranos, lamentavam em seus relatos a perda da língua pomerana e falavam da prática monolíngüe presente desde a educação infantil.

*Muita influência da escola porque na escola só ensina o português então a tradição está se perdendo por causa disso porque pai e mãe falam o pomerano já os meninos já não fala mais e se tivesse alguém prá ensinar né. O progresso está chegando e a tradição está indo embora. Os avós tão incentivando até que agora estão começando a falar o pomerano (Mãe pomerana, Vila de Jetibá, 2009)*

*Eu sou pomerana e meu marido também. Eu enrolava a língua quando pequena aí pediram que ele falasse mais em português e o pomerano ficou prá traz. Prá mim hoje não foi difícil. Antigamente era mais difícil porque eu só falava o pomerano. Aprendi a falar o português quando fui prá escola. Agora não aqui já tinha de tudo. Então fica mais fácil. Agora aqui quem gosta de falar em pomerano, fala pomerano quem gosta de falar em português, fala em português (Pai pomerano, Vila de Jetibá, 2009)*

*Falamos pomerano e os filhos só entendem. Em casa até fala, mas na escola não fala né. A língua ta morrendo como se diz, a tradição está*

*morrendo. Se não começar a investir, vai morrer. Nós nascemos aqui na Vila (Pai pomerano, Vila de Jetibá, 2008).*

*Eu falo pomerano e às vezes converso com ele em pomerano, mas ele vai ser difícil pra falar porque todo mundo só fala em português com ele. É muito difícil falar em pomerano. Já falaram comigo, você tem que conversar em pomerano com ele porque senão ele não vai aprender. Na escola é quase a mesma coisa (Pai pomerano, Vila de Jetibá, 2009).*

As crianças e suas famílias descendentes de imigrantes pomeranos, sentiam-se estrangeiras em sua própria terra de nascimento e que ainda vivem, e com isso aprendiam a ter vergonha de sua língua, de seus costumes, de suas experiências, enfim de suas práticas sociais, interiorizando a concepção de que sua cultura é inferior e que tem menos valor.

*Mãe: Eu sou filha de pomeranos mas não sei falar. Só falo o português. Quando eu era pequena, diz a minha mãe que eu sabia, mas depois que fui pra escola, assim, na escola eu fiquei com vergonha e depois eu desaprendi. A professora só falava o português e aí depois pra falar o pomerano, aí fica difícil. Alguns colegas não eram pomeranos, aí a gente ficava com vergonha. Pai: Eu falo muito pouco pomerano. Só falo algumas coisas. Alemão alto, não falo não, só pomerano assim. Uns falam alemão alto, como o pessoal que veio da Alemanha. Avó: Minha filha só fala língua alta. São línguas parecidas mas não são iguais. Mãe: Meu filho só fala o português porque no caso eu não sei mais o pomerano e eu que passo mais tempo com ele. Pai: Eu gostava que ele falava o pomerano também. De vez em quando eu falo com ele, mas é pouco. Mãe: Eu queria que ele falasse também o pomerano. Assim pra arrumar emprego ta difícil quando não fala o pomerano como eu, estava procurando serviço nas lojas e aí eles não aceitaram porque em Santa Maria quase todo mundo é pomerano e precisa falar o pomerano (Pai e mãe pomeranos, Vila de Jetibá, 2008)*

No meio urbano, as atividades que levam os descendentes de imigrantes pomeranos a um contato permanente com aqueles e aquelas que não são dessa descendência são bem maiores. Se trabalhavam no comércio, em órgãos públicos ou outros setores, esses imigrantes em contatos contínuos com aquelas pessoas de outros grupos étnicos, acabavam sendo levados a acostumarem-se não apenas com o uso da língua

portuguesa, mas ainda com os seus hábitos e costumes. As famílias até falavam a língua pomerana, mas não ensinavam para seus filhos e filhas, perdendo o seu uso com as crianças, conforme revelado em seus relatos.

*Se eu encontrar uma pessoa pomerana eu falo em pomerano, mas geralmente é só em português mesmo. Eu já cheguei aqui e ninguém falava o pomerano. Até minha sogra que é pomerana mesmo, sabe. Se eu começar falar o pomerano com ele mesmo senão ele só fala o português e ele fala bem enrolado. Então eu prefiro falar o pomerano com ele, a gente se entende melhor. (Mãe pomerana, Vila de Jetibá, 2008)*

*Bom, eu sou nascido e criado aqui mesmo em Santa Maria. Minha família sempre foi daqui e somos de origem pomerana, todo mundo. Só três meses que estamos aqui. Falo o pomerano tento ensinar ao meu filho mais ele não fala não, fica difícil porque a gente não tem o tempo todo pra ensinar pra ele (Pai pomerano, Vila de Jetibá, 2008)*

*Mãe: Eu falo muito pouco pomerano. Só falo algumas coisas. Avô: minha filha só fala língua alta. São línguas parecidas mas não são iguais (Mãe pomerano, Vila de Jetibá, 2008)*

Neste CMEI, a diversidade lingüística cede lugar ao padrão cultural, em geral, associado à cultura dominante, estabelecida como uma única cultura, a hegemônica, talvez por considerá-la superior, ou originária, própria do nosso país. Dentro dessa visão etnocêntrica, era rejeitada a língua materna daquelas crianças advindas daqueles arranjos familiares, admitindo apenas o uso da língua “padrão”. Na medida em que as crianças se comunicam na maior parte do tempo na língua portuguesa, elas vão perdendo suas próprias raízes e também suas identidades étnicas e culturais. Elas aprendem desde cedo a acreditarem que são monolíngües, com predominância da língua portuguesa.

Faz-se necessário contestar e superar essas práticas hierarquizadas que contribuem para legitimar as desigualdades sociais, e desenvolver desde a educação infantil outras práticas que respeitem, valorizem e reafirmem a língua, os costumes, os saberes desse grupo étnico. Trata-se da “constituição de sociedades plurais, mas não pluralistas, onde o outro é uma presença externa com o qual não é necessário interagir” (TIRAMONTI,

2000, p.123). Como bem nos fala, Rubim (2009, p. 37), a cultura para ser dinâmica, tem de “manter relações com outras culturas, mas nunca em relação de desigualdade, e sim de colaboração”. Nesse sentido, as creches e pré-escolas precisam se constituir em espaços de confronto, de intercâmbio, de trocas das diversas identidades culturais, para romper com a imposição de uma cultura sobre a outra e tornar presentes naqueles espaços a “heterogeneidade cultural e a multiplicidade de problemáticas que permeiam as diferentes camadas sociais “ (TIRAMONTI, 2000, p. 129).

Com essa perspectiva, contei para aquelas crianças, a história criada por mim, “A chegada de famílias em uma comunidade pomerana” (apêndice 03), com o intuito de ouvi-las a respeito da situação de migrantes em que vivem. A história que foi contada com uso de data show despertou interesse entre as crianças descendentes de imigrantes pomeranos que só interromperam no momento em que contava sobre a história do casamento, das comidas típicas e das casas pomeranas, expressando os seus saberes, *Eu já fui na festa do casamento*; *“eu também já fui na festa de casamento igual a essa”* *“Professora Rosali, eu vi essa festa no desfile”*. Perguntei se essa festa era da forma em que se apresentava na história e Paulo respondeu, *“é igualzinho a essa”*. Em seguida, Isabel também comentou

*Eu fui daminha no casamento.  
E a festa foi igual a esta?  
Não. Ela era diferente.  
E você já foi nessa festa de casamento?  
Não. Nunca fui*

E as outras meninas e meninos descendentes de imigrantes pomeranos, continuavam apresentando os seus comentários, *“Eu já fui nessa festa. Eu sou pomerano”*; *“Eu também fui”*. *“Eu também já vi essas comidas na festa”*. E assim, de forma muito entusiasmada iam identificando-se como pomeranos e pomeranas, *“eu sou pomerano”* *“eu também sou pomerano”*. Ainda durante a contação da história, as crianças descendentes de imigrantes pomeranos apresentavam seus saberes a respeito das casas típicas deste grupo étnico. Ao perguntar: *vocês já viram esse modelo de casa aqui na Vila? As crianças foram logo*

respondendo, 'eu vi', 'eu também vi', 'eu não vi'. Paulo relata, 'eu moro na casa da minha avó. Ela é igual a essa'. E sua vovó é pomerana, perguntei:

*Paulo: Sim e eu também sou. Mas não é a mesma*

*Porque não é mais a mesma? Perguntei*

*Paulo: É porque ela gosta de verde. Então ela já mudou de cor. Ela já pintou de várias cores*

*-E porque a casa pomerana é pintada nas cores azul e branco?*

*Paulo: É porque eles tem uma bandeirinha azul e branco*

*Ah, é prá lembrar a Pomerânia, o lugar de onde vieram os pomerano, comentei. (Paulo, Vila de Jetibá, 2009).*

Outro menino, também descendente de imigrantes pomeranos, comentou 'eu lembrei que minha vovó trouxe prato<sup>25</sup> prá mim'. Ela comprou e me deu. Ontem eu comi miojo nele, no prato. Durante ainda a história, Adriana que não era descendente de imigrantes pomeranos, foi se identificando com a história na parte que retratava a sua vivência, e com isso trouxe novamente a sua história de migrante, reafirmando, *Eu nunca morei aqui. Eu morava em Vitória. E veio morar aqui porque?*

*Adriana: É porque minha vó falava muito e aí minha mãe falou com minha vó que era melhor vir prá cá, prá casa da minha outra vó.*

E quem veio prá cá? Perguntei

*Adriana: Eu, meu pai e Karina. E depois, veio minha mãe. Aqui é a casa da minha vó Lindaura. A minha mãe começou a trabalhar na roça, ela e o meu pai, perto da casa.*

E, como foi mudar prá cá?

*Adriana: Foi um pouquinho ruim (expressão de tristeza). Minha mãe ficou muito triste, meu pai brigava com minha avó...comigo...Minha mãe não deixou eu ficar lá morando com minha avó. Minha bisavó morreu. Minha avó não, por isso eu queria ficar com ela. Ela morava em Vitória também. Mas, ela roubava as coisas da minha mãe. Ela ia lá e roubava. Meu pai queria que eu vísse, mas minha mãe não queria. Minha mãe queria que eu ficava lá onde eu tava né, mas meu pai queria que eu ficava aqui.*

-E, como vocês vieram?

---

<sup>25</sup> Lembrança de batizado

*Adriana: Tem que ir de ônibus, trocando de ônibus. Nós veio cedinho prá cá. Meu pai comprou alguma coisa prá nós comer e nós comemos (Adriana, Vila de Jetibá, 2009).*

Outra criança também comentava “foi bom mudar. Mas foi uma viagem muito longa. Nós viemos de carreta. Eu ficava em cima com meu irmão. Logo arrumaram uma casa, logo no primeiro dia e também nós logo construímos outra.

Ao perceber que algumas crianças deste CMEI não conheciam este modelo de casa típica pomerana, decidimos fazer um passeio para verificar a existência ou não dessas casas na região. Agendamos um carro com a Secretaria Municipal de Educação e na semana seguinte realizamos com todas as crianças a excursão pelas ruas da comunidade.



**Figura 54.** Passeio na Vila de Jetibá, 2009

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Chegando ao local em que já tínhamos conhecimento da existência de uma das casas mais antigas do município, para nossa surpresa, nos deparamos com alguns poucos vestígios, como sobras de tijolos, janelas, portas jogadas no local, pois a casa havia sido derrubada muito recentemente pelos seus proprietários. Diante da surpresa, algumas crianças recém-chegadas na região, que não eram descendentes de imigrantes pomeranos,

apresentavam os comentários, ‘eles derrubaram é porque ela estava feia’; ‘É porque estava feia e horrorosa’; ‘Eu acho que eles não gostaram’; ‘Porque estava no chão’. E, a proprietária reafirma os comentários das crianças ao responder a pergunta do Paulo: *Porque jogaram a casa pomerana no chão? É porque estava feia, respondeu a proprietária.* E Paulo, não satisfeito com aquela resposta questiona,

*Nós vamos ver só pelo computador?* E Luis acrescenta: *É só pela foto?*

E Isabel continua: *por causa que os pomeranos não gostaram e eles destruíram e queriam outra casa. É por causa, tava muito feia e eles quebrou aquela casa. Não acho bonito não, comenta Paulo. E se dirigindo a proprietária, Paulo insiste: Por que derrubou?*

*Proprietária :A casa tava feia.*

E Isabel confirma as palavras da proprietária, *é porque aquele modelo tava muito feio.*

*-Ela tava muito velha aí nós derrubamos ela,* reafirma a proprietária

E Paulo insiste mais uma vez: *e porque essa casa caiu?*

*Proprietária: Não ela não caiu não. Nós derrubamos ela. Ela tava quase caindo e tivemos que derrubar ela. Ela ia cair mesmo*

E não teria como reformar? Perguntei

*Talvez tinha, mas aí decidimos derrubar logo. Não valia a pena muito a pena reformar né.*

E vocês sabiam que quase não tem mais esse modelo de casa por aqui?

Perguntei me dirigindo a proprietária e as crianças

*Proprietária:Não sei, acho que tinha mais, mas já foi derrubada já.*

E como as crianças vão conhecer esse tipo de casa com essa destruição?

Perguntei.

*É meio difícil né. Só por foto mesmo que dá prá conhecer assim. Igual a vocês. Só vai conhecer uma casa pomerana por meio de fotos*

E um pouco dessa história não está indo embora?

*Proprietária: É ainda sim. Porque a maioria das casas velha que foram quase tudo derrubada, que eu conheço né.*

*Porque foi derrubada?*Perguntou novamente o Paulo

*Ela disse que é porque estava bem velha e não queria reformar. Aí derrubou mesmo. Respondi a todas as crianças*

*Porque ele quebrou a casa? Quem quebrou?Insiste Paulo*

*Foi nós mesmo.*

Não satisfeito, Paulo faz a mesma pergunta: *Mas porque, quebrou a casa assim porque tava caindo e vão fazer outra?*

*Proprietária: Por enquanto não, né. Depois futuramente, quem sabe*

O que fez com as madeiras da casa?Perguntei, já que era madeira de lei.  
*O pau, assim a madeira melhor, nós vendemos e os móveis nós quebramos. Uns tem lá mais é pouca coisa*

Pesquisadora: O que vocês acham disso da destruição dessas casas?  
*Ah eu não gostei não. Casa prá que? Prá morar, prá destruir não.  
Casa não é prá destruir, nem destruir quando tá velha, relata Paulo.  
Paulo: Eles não vão destruir aquela casa lá onde nós passamos pertinho?  
Aquele que tem um poste? Ela tá quase caindo e o barranco também  
(Crianças, proprietária e pesquisadora, CMEI Vila de Jetibá, 2009)*

Após este diálogo perguntei às crianças se conheciam outras casas pomeranas na Vila. Eis que ouvi várias vozes que anunciavam, *‘Eu já andei aqui e eu não vi nenhuma casa pomerana mais. Eu não sei se eles destruíram e fizeram outra’*; *‘Eu rodei isso aqui tudo e não vi nenhuma’*; *‘O que fizeram com a casa pomerana’*; *‘Eles destruíram tudo e não sobrou nenhum pedacinho. Por causa que aquela casa ali eles pensavam que ia cair, caiu não, ai eles destruíram’*; *Casa prá que? prá morar né e não prá destruir*. Enquanto conversávamos, paramos a Kombi diante de um morador da localidade para solicitar informações a respeito da existência ou não de casas típicas pomeranas na localidade. O diálogo é o que se segue,

*Pesquisadora: Bom dia! Fomos ali no Emílio conhecer uma casa pomerana e eles já derrubaram a deles. Aqui tem alguma outra?*  
*Morador: Nossa, aqui também tinha uma que eles derrubaram por esses dias. Derrubaram porque assim já estava bem acabada assim, e prá eles não correrem risco nenhum reformaram né. E aí derrubaram Outra eu não to lembrado por aqui agora.*  
*E você é pomerano? Perguntei*  
*Morador: Sim.*  
*E o que acha disso?*  
*Morador: Eu acho triste né prá as crianças né. Tipo assim era uma tradição que era prá ficar e vai acabar né. Acho que principalmente pros pomeranos era prá ficar. Mas, fazer o que, infelizmente todo morador também precisa de um lugar prá morar né. Essa casa ficava por aqui*  
*Pesquisadora: Aqui tinha uma casa pomerana, não é mesmo?*  
*Morador: Sim*  
*E porque foi destruída? Perguntei*  
*Morador: Porque estava bem velha. Aquilo foi feita em 74, aí tava por baixo tudo meio podre. Aí tiraram umas fotos, não sei se a mulher era de Vitória. Agora eles rancaram quase tudo. Tem uns lugares que tem ainda, mas é difícil*  
*Sobrou alguma coisa da casa?*  
*Morador: Nada. A madeira eu vendi (Vila de Jetibá, 2009).*

E continuei insistindo com as crianças para continuarmos procurando naquela localidade, uma casa típica pomerana. Bem crianças, conheço uma casa bem antiga, típica pomerana que fica logo lá na entrada da Vila. Vamos até lá? Diante da casa, ouvimos os saberes das crianças a respeito: a casa é toda de madeira, comentou uma criança. E qual a cor das janelas? Azul, responderam as crianças. E a casa que cor tem? Branca, todas disseram. E porque as casas pomeranas era pintadas nessas cores? Porque era a bandeira deles, da Pomerânia, disseram as crianças.

E, em seguida, o proprietário feliz com a nossa visita e também entusiasmado com o interesse demonstrado por todos nós, rememora momentos em que vivem com sua família naquela casa. O motorista, descendente de imigrantes pomeranos, que era bilíngüe colaborou para a continuidade do diálogo, que será apresentado nas duas línguas,



**Figura 55.** Casa típica pomerana - Vila de Jetibá, 2009.

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

*-Oiwerseter: Hijr in dai vila süüt man, dat dai meiste pomerische hüüser ale afbuugt sin. Wou wile jij dat mâke, deis huus upbewâre?*

Intérprete: A gente tá vendo aqui na Vila que a maioria das casas pomeranas foram destruídas. Como vocês pensam em preservar essa casa?

*-Huusher: Oiwer dit huus, sai wile dat bewâre as air oiwerrest. Dai daue dat behule bet dai lâtste tijd. Solang as dat möiglig is, daue wij dat im ståen låte.*

Proprietário: A respeito dessa casa, eles vão manter ela como uma relíquia pomerana. Eles vão conservar ela o período que der. O tempo que der, a gente vai manter ela em pé.

*-Forschersch: Wee fon juuch familch is uut Pomerland koome?*

*Oiwerseter: Kijk, wee richtig uut Pomeland koome is, ik main wâir sij urgroutfâter weegen hai kaim uut Diiütschland. Åwer hai wât ni, wou hâwe sai airst woont. Sijn familch is in deisem huus grout woure.*

Pesquisadora: Quem da família veio da Pomerânia?

Intérprete: Olha, na verdade da Pomerânia mesmo, deve ter sido o bisavô dele porque o avô ele veio da Alemanha. Só que aí ele não sabe dizer pra onde eles vieram. A família dele foi criada aqui nessa casa.

*-Oiwerseter: Deise jonges, dai ware groute swârheite mit dai pomerisch sprâk hâwe.*

Intérprete: Esses meninos, eles vão ter uma dificuldade muito grande na língua pomerana.

*Schaulleirersch: Mijn muter wul ni mij dat Pomerisch leire, dat sai ine schaul seir doirmâkt hât. Sai küün ni dat Portugijsisch leire; dårweegen hât sai ous dat Pomerisch dår t'huus ni leirt, un kair kan dat fortele.*

Professora: Minha mãe não quis me ensinar porque ela sofreu muito na escola quando estudava. Ela não conseguia aprender o português; então ela não quis ensinar o pomerano lá em casa e por isso ninguém aprendeu.

*-Oiwerseter: Hai hât sägt, dat hai Diiütsch fortele däir, un kan air bits Pomerisch reere.*

Intérprete: Ele disse que falou a língua alta, e fala um pouco pomerano.

*-Forschersch: Wat is houg sprâk?*

Pesquisadora: O que é língua alta?

*-Oiwersetser: Dat wart in Düütschland fortelt. Mij twai jonges wäire in Düütschland, hai hät blous dâler kreege.*

*Intérprete: Fala na Alemanha assim. Meus dois rapazes estavam na Alemanha, ela ganhou só dólar. É diferente do Pomerano.*

*-Dit huus is huunerd jâre uld. Dit huus, duu wätst un ik wat dat gans genau. Dat wäir hijr un in dai airste tijd mijn ülrer däire dâr uuner woone. Hai hät dat afbuugt un hät dat werer werer upbuugt. Un ik biin uuner dai airste kiner wat hijr geboure sin. Ik biin 74 jâre uld. Josefsdag is in dai doir, den wart ik 74 jâre uld. Deis stijle hät ik måkt, kijk.*

*Essa casa tem 100 anos. Essa casa você sabe eu sei direitinho. Ela tava aqui e nos primeiros tempos mora meus pais lá em baixo. Ele rancou aquele casa e faz de novo aqui né. E agora, eu nasci dos primeiros crianças nesse casa. Eu tou com 74 anos. Esses dias tá quase na hora de São João né, então to quase com 74 anos. Esses colunas eu fiz aqui, olha.*

*Dat hult wäir ales mite hand sneere, dâr wäir kain snijrmaschijn. Hijr uuner is air stijl uut har hult. Ales uu hult. Deis stijl is dai lung fon dem huus in dere tijd. Hijr sin twai, drai, fair, fijw, söss, soiwen kante. Deis stijl, ik un Helmar häwe dat hijr måkt taum dat huus fasthule. Deis dâr uk.*

*Esse madeira faz tudo com mão, não tinha serraria. Leva enxada e faz direitinho com mão. Aqui embaixo tem um coluna, braúna-preta. E tudo de madeira. Esse coluna é o pulmão, naquele tempo né. Aqui tem um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete cantos. Essa coluna, eu e Helmar botamos de novo pra segurar a casa. Aquele também (Morador da Vila de Jetibá-2009).*

*(Tradução feita por Dr. Ismael Tressmann)*

O seu depoimento foi interrompido por uma criança que comenta em tom alto, “*Olhem o tijolinho. Faz massa e aí bota cimento e água. E o proprietário explica, não leva cimento não. Tem madeira, mangueira, faz tudo com mão, assim. Olha aqui embaixo, faz tudo com mão, assim. É a história de sua família, não é mesmo? E ele responde: É sim. Muitas vezes meu pai fazia um forró aqui, né faz um casamento grande aqui. E, todos falam o pomerano, perguntei. Olha, respondeu ele,*

*[...] minha família está com 7 crianças. Tá com gêmeos no meio. Eles sabem ler. Eles falam pomerano e brasileiro também. Os dois rapazes foram para Alemanha, eles sabem falar a língua alta, pomerano e brasileiro também. Isso é orgulho Sim. O Prefeito falo assim comigo: Arno, não destrói essa casa, não porque você vai estrangeiros o município. Essa casa aqui os professores de Santa Leopoldina tava aqui, faz retrato e as crianças tavam aqui. E do Rio Grande do Sul, vem aqueles rapazes, faz um retrato prá guardar (Descendente de pomerano, morador antigo, Vila de Jetibá, 2009).*

Saindo daquele local, de longe vimos outra casa pomerana e resolvemos parar para conhecê-la e também conversar com o proprietário, que encontrava-se nas mediações. Com as crianças estabeleci o diálogo, *Essa casa é pomerana? Sim, responderam as crianças. E o que mudou?- A cor. Ela é verde. E o restante é o modelo de uma casa pomerana?É. E o que mudou?A cor*



**Figura 56.** Casa típica pomerana - Vila de Jetibá, 2009.  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

Com o proprietário, levantei uma questão: Quantos anos tem e quem foram as primeiras pessoas que construíram essa casa? E ele, na língua pomerana, pois era

monolíngüe com uso de sua língua materna, relatou e o motorista mais uma vez fez a tradução para todos nós, conforme transcrição abaixo,

*-1974 wäir dat huus buugt. Hai selwst hät dat buugt. Hai hät dat fon Ricardo Boldt köft. Dit huus is airst upbuugt im jårsål 1974, åwer dat wäir im ståen in anerd stel; dat is afbuugt. Dat huus is 67 jåre uld. Dat wäir hijr upbuugt, dat dat in ain anerd stel wäir.*

*Em 1974 a casa foi construída. Ele mesmo construiu essa casa. Ele comprou do Ricardo Boldt. Primeiro essa casa foi montada em 1974, mas ela existia primeiro em outro terreno, foi desmontada, construída primeiro aqui, lá na baixada, depois de lá ela foi montada aqui. 67 anos tem essa casa. Essa casa foi montada, pois já existia em outro lugar.*

*-Hai wäir in deisem huus geboure, as dat in ain anerd stel wäir. Dat hult in ales uut perkhult. Wen dat nog giwt, dat dörw man ni afhounge. Hai müst dat nijgmåke låte weegen man dörw ni meir hult afhounge; dårweegen hät hai dat mit cement måkt, dat dat im ståen blijwe küün. Dat giwt lüür wat hijr 15 jåre lang dårin woone. Dai häwe dat huus pacht*

*Ele nasceu dentro dessa casa quando ela estava montada dentro do outro terreno, é. A madeira é toda de lei. Hoje em dia se existir não pode cortar mais. Ele agora precisou reformar porque não pode mais cortar madeira, então precisou fazer de cimento prá ela poder ficar em pé. Tem gente já morando aqui há 15 anos. Eles alugaram a casa (Proprietário, Vila de Jetibá, 2009). (Tradução feita por Dr. Ismael Tressmann)*

Logo após este depoimento, Paulo dirigindo-se a mim, comentou, quem mora aqui é meu vovô e minha vovó. E eles estão aqui? Meu vovô foi pro médico e minha vovó foi trabalhar. E onde eles trabalham? Lá na Querzinha. E foi aí que descobrimos que a casa estava alugada para a família do Paulo. Em seguida, continuei o diálogo com o proprietário, com ajuda do motorista que serviu de intérprete

*Forschersch: Häst duu interress dårfon, dit huus upbewåre? Wat bedüürt dat huus for juuch familch?*

*Oiwerseter: Hai wil sich ümer bekümre üm dat huus. Un hai däit dat ni afbuuge.*

*Forschersch: An wat däist duu erinre wen duu dit huus süüst?*

*Oiwersetter: Dat is ni sou wichtig åwer dat, dat air früüsch huus is, wil hai dat upbewåre. Hai dâit sich erinre, dat hai hijr geboure wâir un dat huus hijr is.*

*Pesquisadora: Tem interesse em conservar essa casa? Qual o significado da casa para você e sua família?*

*Intérprete: Sempre quer deixar bem conservada. E a propriedade dele então essa casa ele não tem intenção de derrubar.*

*Pesquisadora: O que lembra essa casa para o senhor?*

*Intérprete: Não tem tanta importância, mas como é uma casa antiga, ele quer manter. Ele tem uma lembrança que ele nasceu dentro dessa casa e hoje ela tá aqui.*

*(Tradução feita por Dr. Ismael Tressmann).*

A partir desse passeio pela comunidade, foi possível captar sinais, indícios, pistas que permitiram desvelar, decifrar e compreender a cultura dos imigrantes pomeranos. Como diz Ginzburg (1989, p.77), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas- sinais, indícios- que permitem decifrá-las”. Pode-se falar de “paradigma indiciário, dirigido, segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro (GINZBURG, 1989, p. 154). Os indícios mínimos podem ser assumidos como “elementos reveladores de fenômenos mais gerais: a visão de mundo, de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade (Ibidem, p. 178). Com essa perspectiva, dialogo também com Le Goff (1995), que também defende a concepção de que a história se constrói por qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas.

Com base nesses autores, entendo que os vestígios preservados pelo tempo verificados nestes monumentos, que são as casas típicas pomeranas, se lidos de forma positiva podem contribuir para construir, reconstruir e reafirmar a história desses imigrantes pomeranos. Nesse sentido, atribuir importância aos materiais da memória coletiva, que podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF, 1995,p.535). O monumento apresenta como características, o “ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária das

sociedades históricas (é um legado da memória coletiva)” (LE GOFF, 1995,p.536). E, o documento é percebido não como algo que fica por conta do passado, mas como,

[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinha o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite á memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, Istoé, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1995,p.545)

E como o próprio autor diz, o monumento é um vestígio humano de uma memória coletiva. Portanto, criar situações para trazer elementos da história do passado por meio das memórias desses imigrantes, permitem-nos recuperar a história desses imigrantes pomeranos e essas memórias passam a ganhar status de documento histórico. Dessa forma, entendo que estaremos contribuindo para a construção de uma Pedagogia da Infância mais significativa, ancorada no respeito e valorização das crianças, das suas famílias, da comunidade, como produtoras de culturas.

## **POR UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA INTERCULTURAL E MULTILINGUE: PARA NÃO CONCLUIR**

*A violência colonial não se atribui apenas o objetivo de controlar esses homens dominados, ela procura desumanizá-los. Nada será poupado para liquidar suas tradições, para substituir suas línguas pelas nossas, para destruir sua cultura sem dar-lhes a nossa [...]*

*(SARTRE, 1961, p. 32)*

Santa Maria de Jetibá-ES, município onde foi realizada a pesquisa, tem uma história marcada pelos fluxos migratórios. Além da imigração pomerana ocorrida no final do século XIX, nos últimos anos tem se caracterizado como pólo receptor de fluxos migratórios interestaduais de famílias de diferentes ascendências, incluídas aí também as pomeranas, que migraram por motivos individuais os mais diversos como também pelas condições objetivas de conseguir trabalho, as condições climáticas, os serviços de educação, as possibilidades de moradia, dentre outros. Esses contextos migratórios como analisados se refletiram nos espaços coletivos dos dois Centros Municipais de Educação Infantil- CMEIs, localizados no Município de Santa Maria de Jetibá, região centro-serrana do Estado do Espírito Santo, Brasil, onde esta pesquisa se concretizou.

Em ambos, esta pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças que vivem em contextos de migração, em geral, e de imigração pomerana, em particular, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus e de outros grupos étnicos e culturais por meio das relações que estabelecem com seus pares e com os profissionais da educação em dois Centros Municipais de Educação Infantil localizados no município de Santa Maria de Jetibá, região centro-serrana do Estado do Espírito Santo- Brasil.

O processo de desenvolvimento da pesquisa, me permitiu pensar com mais detidamente sobre estes contextos socioculturais, com características pluriculturais e

plurilíngües. Os resultados dos dados coletados e analisados, me conduziram a refletir sobre o papel dessas instituições de educação infantil, sobretudo no que se refere às práticas sociais das crianças pomeranas e das crianças recém-chegadas.

Foi possível constatar que as práticas das profissionais docentes desses CMEIs, são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngüe, que talvez de forma não intencional, contribuem para apagar as diferenças em nome da assimilação da cultura das crianças pomeranas e das culturas das crianças recém-chegadas a um padrão homogeneizador de cultura nacional, definido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais.

Entretanto, longe do centro urbano, afastado, na roça, o “ideal” homogeneizador presentificado nas práticas das profissionais docentes, surtiu menos efeito. As crianças pomeranas matriculadas no CMEI “Ageniza Meirelles Dobruns”, localizado distante do centro da cidade, desenvolveram um padrão cultural mais isolado, e construíram sua identidade cultural de pertencimento pomerano, embora, muitas vezes interpretadas como uma espécie de recusa, de resistência aos modelos dominantes de construção pessoal e cultural propostas pelo país receptor a partir de um modelo homogeneizador. A identidade cultural pomerana deste grupo se manifesta, cotidianamente na prática do bilingüismo, com predominância de sua língua materna, a língua pomerana, na religiosidade, no trabalho, na ludicidade, dentre outras manifestações. Não uma identidade “pura”, pois aí estaríamos desconsiderando a heterogeneidade desse contexto, mas por meio do hibridismo cultural em que foram mesclando suas culturas de origem com a cultura brasileira, com a chegada de outros grupos étnico culturais, sem perder elementos culturais que o demarcam enquanto grupo. A pesquisa revelou que as práticas familiares e grupais são marcadas por configurações pluriculturais, plutilíngües e pelo trabalho familiar referenciado fortemente pelo universo rural- agrícola.

Por outro lado, no CMEI “Vila de Jetibá”, localizado nas proximidades do centro da cidade, foi possível acompanhar as práticas de meninos e meninas pomeranas, estabelecidas há mais tempo naquela região e as recém-chegados, com vergonha de se

vincularem a essa origem e, ainda das crianças de outros grupos étnicos sofriam um processo de “estranhamento”, de desterritorialização, se sentiam “fora do lugar”.

A pesquisa apontou que os Centros Municipais de Educação Infantil, apresentam-se como Instituições “enraizadas”, “fixas”, “territorializadas”, que têm como padrão uma identidade nacional referenciada a uma língua, a um povo, a um território, cujas práticas das profissionais docentes estão ancoradas nos modos de,

[...] ser e de pensar das sociedades dominantes e, nelas, das classes dominantes, daqueles que já têm um lugar definido na (naquela) sociedade. Essa discussão, porém, pede que se pense a escola do ponto de vista dos “sem-lugar”, dos “desenraizados”, dos que transitam, dos que buscam uma sociedade e não dos que são de uma sociedade (MARTINS, 2001,p. 25).

Portanto, longe de hierarquizar culturas ou de classificá-las em superiores e inferiores, as Instituições de Educação Infantil podem ser percebidas como espaços privilegiados para desenvolver um olhar e uma escuta atenta às falas das crianças para trazer à tona as práticas culturais hegemônicas, de gênero, de classe social, monoculturais e monolíngües e buscar construir práticas pedagógicas “numa perspectiva positiva de pluralidade, que poderão contribuir para o processo de reconhecimento e para a promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos étnicos (SANTOS & CAMPOS, 2009, p.24).

Esse cenário me provocou novas inquietações: como trazer para o coletivo das creches e pré-escolas, as histórias, as crenças, as línguas, os rituais, as vivências em seus deslocamentos, os saberes, enfim, toda forma de ser e viver das crianças que convivem neste contexto? Como a Pedagogia da Infância poderia incorporar elementos das práticas sociais, culturais e lingüísticas numa perspectiva emancipatória dos diferentes grupos, transformando as relações hierarquizadas e excludentes verificadas nesta pesquisa? Este é o grande desafio que a pesquisa nos apresenta e que requer o debruçar de outros pesquisadores.

Nos últimos anos, alguns pesquisadores já estão em busca dessa construção, apontando para uma Pedagogia da Educação Infantil como um campo particular da Pedagogia inserida no âmbito da Pedagogia da Infância. Rocha (2002), ao criticar a Pedagogia Tradicional e Nova que tomam os conceitos de “natureza humana”, “evolução”, “natural” numa dada sociedade na qual não contempla a noção das diversas culturas, que dissimulam o significado social da infância e que percebem a criança como um ser em desenvolvimento e que desconsideram o contexto das desigualdades sociais e ainda que não levam em conta as relações sociais que as crianças estabelecem com seus pares e outros adultos, propõe a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil e da Infância que tem como objeto de preocupação, “a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 2002, p. 79).

Nessa construção, Rocha (2002) aponta também a necessidade de se considerar os fins da Educação Infantil, já preconizados na LDB, de complementaridade à educação da família e apresenta ainda novos parâmetros necessários para se pensar a Pedagogia da Infância para as crianças em creches e pré-escolas. Dentre eles, destaca,

- O fortalecimento da relação com as famílias na gestão e no projeto pedagógico, bem como a ênfase nos âmbitos de formação relacionados à expressão e as artes;
- as relações culturais, sociais e familiares estabelecidas no ato pedagógico;
- as garantias de direitos das crianças ao bem-estar, a expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, a natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir.
- o “olhar multidisciplinar”, ou seja, entrecruzamento disciplinar entre as várias ciências que tem a criança como objeto de estudo.

Adverte também que o estudo de uma Pedagogia da Educação Infantil, não pode ser construída de forma desvinculada do âmbito ao qual pertencem, uma “Pedagogia da Infância” bem como da Pedagogia de uma maneira geral, uma vez que “ela mesma inclui diferentes sujeitos e diferentes contextos, ela não se preocupa só com a criança (ROCHA, 2002, p. 80). Enfim, construir uma Pedagogia que,

[...] corresponda a diversidade e a heterogeneidade das infâncias, considerando sobretudo a plenitude das possibilidades humanas tal como nos inspiram os “povos originais” através do convívio entre adultos e crianças, e entre as crianças sem separação etária; na aventura e na descoberta do mundo, no movimento e na livre expressão, na experiência estética e na ação criativa (ROCHA, 2002, p. 86).

Prado (2006), propõe a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que possibilite às docentes “aprender com as crianças, inventando, transgredindo, lidando com o inusitado e com o imprevisto, num espaço em que ambas possam expor seus sentimentos, pensamentos, atitudes” (op.cit. p.158). Propõe ainda, uma Pedagogia da Educação Infantil anti-idatista e interetária que,

[...] não priorize uma determinada idade em função de outras e que permita composições múltiplas entre as crianças de idades iguais e diferentes, não apenas na divisão dos espaços e das atividades educativas, mas efetivamente compartilhando-as entre si- espaços e tempos (PRADO, 2006, p. 158).

Faria (2005) propõe a construção de uma pedagogia da educação infantil “não antecipatória do ensino fundamental, não preparatória, e que inclua as crianças pequenas, mesmo aquelas que não sabem falar, nem ler, nem escrever” (Ibidem, p. 1). Diante a diversidade cultural de nossa sociedade, a autora defende ainda, a construção de uma pedagogia da educação infantil que “garanta o direito à infância e o direito às melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc) (FARIA, 2007, p.69). Enfim, uma Pedagogia para a infância que,

[...] não seja apenas sinônimo de ler e escrever, citando que não faça da palavra um atalho para o conhecimento (Malaguzzi, 1988), com professores (as) capazes de trabalhar com idades misturadas, em duplas de adultos sem hierarquia, “alfabetizados”, nas cem linguagens, críticos das pedagogias espontaneistas e cognitivistas, superando os binarismos, o

adultocentrismo, o sexismo, o racismo, enfim, todos os preconceitos e desigualdades (FARIA & RICHTER, 2009, p. 110).

Essa Pedagogia, conforme propõem as autoras, deve ser pensada para as crianças até os 10 e deve estar “centrada na criança e principalmente nas dimensões humanas negligenciadas pela escola obrigatória: o lúdico, a imaginação e o senso estético, o ficcional” (FARIA & RICHTER, 2009, p. 111).

Seguindo essa mesma “trilha” e em conformidade com os dados apresentados nesta pesquisa, proponho uma Pedagogia da Infância Intercultural e Multilíngue, que deve ser construída na contramão do repertório étnico-cultural dos grupos dominantes apresentado pelos aparelhos do Estado e da sociedade, adeptos da homogeneização social e cultural, em que todas as crianças não se diferenciam, e que por isso pretendem a integração dos “outros”, que diferentes de “nós” são concebidos como aqueles que “no tienen consistência, no tienen derecho a diferir o a ser “otro”, por lo tanto se deb “hacer semejante para “ser” (SAGASTIZABAL, 2004, p.22). Essa construção deve ser pensada também na contramão da diversidade na perspectiva da compensação que transforma a diferença em deficiência e portanto relaciona a diversidade com carências, ou seja, “todo aquello que no tienen em términos tecnológicos, de indicadores urbanos y modernos de bienestar, de consumo, y de aspiraciones a estilos de vida de sectores médios-urbanos” (SAGASTIZABAL, 2004, p. 23). E ainda, por trabalhar na contramão da concepção da diversidade na perspectiva multicultural que desconsidera os processos de hibridação, de recriação, ressignificação cultural, reforçando a concepção de identidades fixas, estáveis, homogêneas e na medida em que confunde,

[...] diversidad con desigualdad, asume la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero niega la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos, por lo tanto exacerba la “diferencia”, y transforma la diversidad cultural em guetos (SAGASTIZABAL, 2004, p. 23).

Em nome da diferença, segrega, classifica, colocando as diferenças como ponto de partida para a separação, para a desigualdade. Na contramão dessas perspectivas, a

Pedagogia que se vislumbra para as crianças migrantes, é sem dúvida, “uma proposta de quebra de silêncio, ou dessa fala cultural intramuros, circunscrita ao âmbito do privado ou dos “guetos” culturais que muitas vezes esses imigrantes tendem a formar” (MARTINS, 2001, p. 27). O caminho seria não só para os campos desta pesquisa, mas também para todas as instituições de educação infantil, pois todas as sociedades são heterogêneas culturalmente, provenientes, principalmente, da diáspora dos diferentes grupos.

Esta Pedagogia da Infância que se pretende que seja construída, na perspectiva da interculturalidade e do multilinguismo, nos possibilitará romper com o “mito do monolinguismo” (MAHER, 2005); “o mito da unidade lingüística do Brasil” (BAGNO, 2008, p. 18), historicamente construído, tão eficaz para “apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (CAVALCANTI, 1999, p. 387), em nome da padronização de uma única língua, a portuguesa.

No Brasil, não se fala uma só língua, além da língua pomerana e das línguas dos vários grupos de imigrantes que mantêm viva a língua de seus ancestrais, coreanos, japoneses, italianos, ucranianos, outros grupos de alemães, existem “mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas” (BAGNO, 2008, p.18). Também existem,

[...] as comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua maioria, com países hispano - falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngües não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas /instituições e que estão espalhadas pelo país (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

A autora aponta, ainda, os terreiros candomblés que congregam brasileiros descendentes e não descendentes de africanos, como comunidades bilingues, mas que

também são apagados do cenário sociolinguístico do nosso país. Conclui-se portanto, que o mito, “é uma idéia falsa, sem correspondente na realidade” (BAGNO, 2008, p. 18).

Há que se destacar ainda a multiplicidade de variações lingüísticas do português – padrão, entendido como “norma oficial, usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definida nos dicionários”(BAGNO, 2008, p. 28) , que não são reconhecidas pelas práticas pedagógicas que tentam “impor a norma-padrão sem procurar saber em que medida ela é uma prática uma “língua estrangeira” para muitos alunos, senão para todos (Ibidem, p. 29). O exemplo abaixo é ilustrativo.

[...] Quando nós, falantes escolarizados de uma variedade urbana culta, rimos (ou temos pena) de alguém que diz prantá no lugar de plantar, aproveitamos essas diferenças de pronúncia para mostrar que nós não pertencemos àquela classe social, àquela comunidade “atrasada”, que não fazemos parte daquele grupo desprestigiado...Queremos deixar bem clara a distância social, econômica e cultural que existe entre nós e aquele falante de não – padrão. E é daí que nasce o preconceito lingüístico (BAGNO, 2008, p.38)

Contextos como estes não podem ser tratados alinhados a padrões culturais eleitos como hegemônicos pelos grupos dominantes. Nem tão pouco os contextos das minorias étnicas bilíngües podem ser desconsiderados e nem tratados de forma hierarquizada em nosso país.

Esse dilema sobre a diversidade lingüística no Brasil, ganhou uma dimensão pública, mais recentemente, no governo de um Presidente trabalhador que freqüentou pouco a escola, em que a “elite dominante” deste país, que entre outras coisas, invocava os seus “erros de português”, principalmente no que se refere a concordância, para desqualificar a linguagem popular (LUCCHESI, 2011). Este preconceito lingüístico toma dimensão pública, também por ocasião da distribuição do livro didático de língua portuguesa, “Por uma vida melhor”, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação (MEC), para a educação de Jovens e Adultos, conforme

apresentado por Dante Lucchesi (2011). Ao analisar este livro, Lucchesi (2011), apresenta textos escritos pela autora, Heloisa Ramos, em que leva o leitor a refletir sobre a língua portuguesa reconhecida como qualquer língua viva, que admite diferentes formas de falar e de escrever e que portanto, apresenta muitas variantes; em que esclarece que a divisão hierárquica entre uma norma culta e uma norma popular, construída historicamente, divide as pessoas entre os que “sabem” e os que “não sabem” e resulta em um preconceito que é social e não lingüístico, ou seja, a desigualdade social ancora as demais desigualdades que aparecem travestidas de diferenças. Apresenta ainda a posição assumida pela autora neste livro, “o falante, têm de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião [...] um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana”.

Portanto, esta pesquisa e outras que tenham abordagens desse caráter são necessárias e bem vindas, primeiramente, para que se tenha um mapa completo de todas as manifestações bilíngües deste país-continente e que isto seja respaldado por meio do bilingüismo já assegurado nas legislações, Convenção dos Direitos da Criança; Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996); Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002); n Lei N.10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

Os dados e análises que compõem esta pesquisa apresentam a grande relevância que tem a pedagogia adotada, a qual pode contribuir para uma formação de meninos e meninas desde pequenos, num processo de valorização de diferentes culturas num mesmo contexto como um aspecto de altíssimo valor humano; apontam também como a escola pode ser um lugar do esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo apenas as da classe dominante. Por isso, esta pesquisa traz em seus escritos, desafios para a construção de uma Pedagogia da Infância Intercultural e Multilingue que reclama a luta contra a discriminação e a promoção de uma educação emancipadora.

Nada se conquista sem trilhar caminhos. Para que essas conquistas legais se tornem uma realidade possível para a superação de práticas equivocadas, adultocêntricas, monoculturais, colonialistas que hierarquizam as diferenças e contribuem para legitimar as

desigualdade sociais, em uma sociedade pluricultural e plurilíngüe, em nome dos meninos e meninas, sem distinção de classe, gênero, idade, etnia, raça, proponho um grande desafio rumo à construção dessa Pedagogia da Infância Intercultural e Multilíngüe, pois,

*Quero a utopia, quero tudo mais  
quero a felicidade dos olhos de um pai  
quero a alegria, muita gente feliz  
quero que a justiça reine em meu país.  
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão  
quero ter amizade, quero amor, prazer  
quero nossa cidade toda ensolarada  
os meninos e o povo no poder, eu quero ver.*  
Milton Nascimento

## **BIBLIOGRAFIA**

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação.**, São Paulo, v. 26, n. 91, p.419-442, 2005. Mai./ago.

ALVES, Liane C.Últimos pomerânios. **Revista Terra**, São Paulo, v. 7, p.72-77, jul. 1998.

ÁRIES, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Koogan,1981

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: Novela Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2008.219p.

BAHIA, Joana. **O tiro da Bruxa**: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo. 2000. 328p. 2v. Tese (Doutorado). Departamento de Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_.Práticas Mágicas e Bruxaria entre as Pomeranas. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre,, n. 2, p.153-176, set. 2. Ano 2.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com a pedagogia da escola da educação infantil? In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009,p.31-50.

BASSANEZI, Maria Silvia C. Beozzo. Imigrações Internacionais no Brasil:um panorama histórico. In: PATARRA, Neide. **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo:Fnuap,1995.p. 1-13.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.195-197.

BELING, Rudolfo. **Terra de bravos: imigração Alemã no Brasil- 180 anos**. Santa Cruz do Sio Grande do Sul, 2007, 200 p.

BENETTI, Pablo C.VAINER, Carlos B. Migrações e Metrópoles. **Travessia: Revista do migrante**. São Paulo, n.2, p.5-9, set-dez, 1988. Quadrimestral.

BOGDAN e BIKLEN. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Infância (in) visível**. Araraquara: J&m Martins, 2008. p. 731-91.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990**. Vitória: Secretaria de Educação, Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico,1996.

BRASIL. **Lei n.9394/96, de 17 de dezembro de 1996: dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília,1996.

BRENNER, José Antônio. **Imigração Alemã**- a Saga dos Niedrauer. Rio Grande do Sul: UFSM, 1995,152p.

CARREIRA, Denise. PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007, 127p.

CARVALHO, Regina Hess. **Santa Maria de Jetibá: uma comunidade teuto-capixaba**. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo,1978.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre Educação Bilingue e Escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. D.E.L.T.A. vol. 15. N. Especial, 1999. P.385-417

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. Universidade de São Paulo. Educação & Sociedade, 1980, p.24-40.

CORSARO, William A. A Reprodução Interpretativa no brincar ao “Faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação.Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, William A.A entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, São Paulo, n. 91, p.443-464, 2005. Mai/ Ago.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao Estudo da Emancipação Política. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em Perspectiva**. 4.ed São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. p. 64-125.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao Estudo da Emancipação Política do Brasil. In: COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia a República: Momentos Decisivos**. São Paulo: Hucitec. São Paulo: 1979, cap. I. p.19-52

COTRIN, Gilberto. **História Global**. São Paulo: Saraiva, 2005

CUNHA, Jorge. Alemães na Bahia. In: BELING, Rudolfo. **Terra de bravos: imigração Alemã no Brasil- 180 anos**. Santa Cruz do Sio Grande do Sul, 2007. p.110-116.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologías investigativas com as crianças e suas culturas,. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 35, n. 125, p.161-179, 2005. Mai/ago.

DEMARTINI, Zeila de B. Infância, pesquisa e relatos orais In: FARIA, Ana Lúcia G. de. DEMARTINI, Zeila de B. PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologías de pesquisa com crianças**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002, p.1-18.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Histórico-Sociológica, Relatos Orais e Imigração. In: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabril. TRUZZI, Oswaldo (orgs.) **Estudos Migratórios- perspectivas metodológicas**. São Carlos: EduFSCar, 2005. p. 87-113.

\_\_\_\_\_. Relatos Orais, Imigração e Infância. III ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu/MG, 2006 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p.113-153.

\_\_\_\_\_. Relatos Orais, Imigração e Infância. In: 3º Encontro Anual da ANPOC. GT12-**Migrações Internacionais**. Caxambu-MG: 2006, p.1-31.

DIEGUES, Manuel Júnior. **Imigração, urbanização e industrialização**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1994.

ELIAS, Norbert. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Difel, 1991.

ELIAS, N. SCOTSON, L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. SUELY Amaral Mello (orgs.) **Linguagens infantis**-outras formas de leitura. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2005. p.1-4.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 6.ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 67-91.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. RICHTER, Sandra Regina Simone. Apontamentos Pedagógicos sobre o papel da Arte na Educação da Pequena Infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a Arte. In: SMALL SIZE-papers. Experiencing Art in Early years. Learning and development processes anal artistic language. Edizione Pendragon: Itáliaq Bolonha, 2009. p.103-112.

FAZITO, Dimitri. **A configuração estrutural dos arranjos familiares nos processos migratórios:** a força dos laços fortes para a intermediação, [s/d]. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/FamPolPublicas/DimitriFazito.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2011.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

FIORI, Neide Almeida. Brasil como terra de contraste: a região sul na perspectiva das ciências sociais. **Revista O Cruzeiro.** Rio de Janeiro, 21 de abril de 1956. p.523-532

FOUQUET, C. O. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil.** São Paulo: Instituto Hans Staden, 1974

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989, 213 p.

GERALDO, Endrica. O combate contra os “quistos étnicos”: identidade, assimilação e políticas imigratórias no Estado Novo. **Locus: Revista de História,** Juiz de Fora, v.15, n.1. p.171-187, 2009.

GINZBURG, C. O. Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes.** O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos de pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G. DEMARTINI, Zeila. PRADO, Patrícia Dias. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOES, José Roberto de.FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In:PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto,2007. p. 177-191.

GOMES, Mércio P. **Antropologia**. São Paulo: contexto, 2008.

GUIMARÃES, Rosamélia Ferreira. A doença do Branco do Pavão-um estudo das representações de um grupo de Pomeranos. Mestrado: Serviço Social. Puc-SP.1993.

GUSMÃO, Neuza, M.M. de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedex**, Campinas S/P, ano XVIII, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neuza M.M. de (org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003,p.83-105.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio História e Arte Nacional**, n.24, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora-** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003,407p.

JACOB, Jorge küster. A imigração alemã e a culinária pomerana no Espírito Santo. In: BELING, Romar Rudolf (org.) **Terra dos bravos:** imigração alemã no Brasil 180 anos. Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz, 2007, p. 140-154.

KERBO, Harold, R. **Estratificación social y desigualdad.** El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada e global, Mc Grawil/ Interamericana de España: S.A.U, 2003, p.79-14.

KLEIN, Herbert S. **A imigração espanhola no Brasil.** São Paulo: Sumaré/FAPESP,1994.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e Ignorância.** Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 173 p.

KOHCRAUSCH, Simone. **A Educação Infantil em Nova Hartz:** de sua origem a novas possibilidades. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.2006. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

KOMINSKY, Ethel Volfzon. Memórias da infância: as filhas de imigrantes judeus no Brasil. **Cadernos CERU,** São Paulo, v.11, n.2, p. 47-63, 2000.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorizações: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 116, p.41-59, julho 2002.

KULHMANN JR., Moysés (1997). “Infância, história e Educação. Reunião da ANPED , trabalho apresentado em Sessão Especial: História da Infância e Educação, 20, set., Caxambu/MG, 1997. mimeo.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. **Ceru:** Coleção TEXTOS, São Paulo, série 2, n. 3, 1992.

\_\_\_\_\_.Portugueses em São Paulo: vivências de imigrantes de primeira geração. **Cadernos Ceru**, São Paulo, série 2, n 9, p.153-163.2005

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995,p.535-549

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da Imigração Internacional na evolução da População Brasileira (1872 a 1972). **Revista Saúde Pública**. São Paulo, n.8, p.49-90.

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço, lugar e território de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007,p.151-172.

LOPES, Jader Janer Moreira. VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005. 74p.

LUCHESE, Dante. **Racismo lingüístico ou ensino democrático e pluralista?** 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56960428/>

MACHADO, Jurema. Desafios para a efetivação da Convenção. **Revista Observatório Itaú Cultural:** OIC, São Paulo, n.8,p.29-34,2009. Abr./Jul.2009.

MAIA, Denise da Silva. **O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora, 1993.

MARINUCCI, Roberto. MILESI, Rosita. O fenômeno migratório no Brasil. Instituto Migrações e Direitos Humanos e Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios. Brasília: 2002. Disponível em: <HTTP://www.adital.com.br/site/noticias/7550.asp?lang=PT&cod=7550>.

MARTINS, Jose de Souza. **Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo.** 2.ed. Petrópolis:Vozes, 1988.112p.

\_\_\_\_\_. Migrações Temporárias problema para quem? **Travessia:** Revista do migrante, São Paulo, n.1, p. 5-8, maio-agosto,1988

\_\_\_\_\_. (coord.) Regimar e seus amigos- A criança na luta pela terra e pela vida. In: **O Massacre dos inocentes-** a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hicitec, 1991. p.51-80.

\_\_\_\_\_.Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo Social:** Revista Social, USP, São Paulo, n.13, p.21-30, nov de 2001

MARTINUZZO, José Antônio. **Germânicos nas terras do Espírito Santo.** Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

\_\_\_\_\_. Três observações sobre a Sociologia da infância. **Pro-Posições**. Campinas, v.1, n.363, set./dez., 2010.p.237-244

MAZZA, Débora. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional: uma leitura (1941-1964)**. Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, 294 p.

MEDEIROS, Marcelo. As Teorias de Estratificação da Sociedade e o Estudo dos Ricos. **Bibi**: revista brasileira de informação bibliográfica em ciencias sociais/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), São Paulo Editora da Universidade do Sagrado Coração, n. 41, p.69-89, 1996. Semestral.

MONTANDON, Cleópatra. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.112, p.33-60, mar. 2011

MOURA, Clóvis. O negro escravo como imigrante forçado. **Travessia**: Revista do migrante, São Paulo, v. 2, p.29-36, set-dez, 1988.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**.6ed.São Paulo:Contexto, 2007. p. 259-288.

\_\_\_\_\_. História da criança no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1991. Caminhos da história, p.112-128.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. A creche na Educação Infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos Sociológicoa**. Araraquara, v. 15,n.29,p.555-566, 2010.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. Panorama das crianças e representações da infância: “invenção”, “naturalização” e complexidade. In: **Infância, Violência, Instituições e Políticas Públicas**, São Paulo, p.75-90,2007.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Gilvana Muller. Plurilinguismo no Brasil. Brasília: UNESCO, 2008.

PAYER, M. Onice. O “fato da língua” na materialidade da leitura. **PRÓ-POSIÇÕES**, Campinas, v.22,n.1(64), p.23-32, jan./abr. 2011.p.23-32.

PEREIRA, João Baptista Borges. Os imigrantes na construção histórica da pluralidade étnica brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n.40, p.6-29, junho/agosto,2000.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (coord). **As crianças**-contextos e identidades. Universidade do Minho-Centro de Estudos da Criança, 1997.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-215, 1992.

POSENATO, Júlio. **Arquitetura da imigração italiana no Espírito Santo**. Porto Alegre: Arte & Cultura, 1997.560p

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese de Doutorado. FE-UNICAMP, Campinas/SP, 2006, 177 p.

----- . **Educação e cultura infantil em creches**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CMEI de Campinas/ SP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Campinas, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Educação como forma de Colonialismo. **Ciências e Cultura**, São Paulo, v. 28, p. 1433-1441, jul.1976.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis/SC, UFSC, v. 20, n.especial, p.137-162, jul./dez. 2002

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, v.22,n.1(64), jan./abr.2011. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP.p.199-211.

\_\_\_\_\_. Crescer na Europa. Horizontes atuais dos Estudos sobre a infância e a juventude. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. **CEDIC**. Iec. Universidade do Minho, 1999. Disponível em: [http://cedic.Tec.Uminho.PT/textos\\_de\\_Trabalho/menu\\_base\\_text\\_trab.htm](http://cedic.Tec.Uminho.PT/textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm)

\_\_\_\_\_. Bem-estar infantil em uma era de globalização. In: SAETA, Beatriz. Regina Pereira. NETO, João Clemente de Souza. NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (orgs). In: **Infância: Violência, Instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão \$ Arte, 2007,p.43-61.

RAMOS, Fábio Pestana. A História Trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 6ed.São Paulo: Contexto, 2007. p.19-54.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. “Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa.” **Educação Sociedade & Cultura**: Revista de Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, São Paulo, n. 17, p.67-88, 2002.

ROCHA, Cristina. FERREIRA, Manuela. NEVES, Tiago. “o que as estatísticas nos “contam” quando as crianças são contadas” ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social, Portugal, 1875-1925. **Educação Sociedade & Cultura**: Revista de Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, São Paulo, n.17,p. 33-65, 2002.

ROCHE, Jean. **A Colonização Alemã no Espírito Santo**. São Paulo:Universidade de São Paulo, 1986. 367p.

RODRIGUES, Tatiane. ABRAMOWICZ, Anete. SOUZA, Carolina Rodrigues de. Infância e Trabalho. In: ABRAMOWICZ, Anete. MORUZZA, Andréa Braga (orgs.). **O plural da Infância**- aportes da Sociologia. São Carlos: Edu FSCAR, 2010. Unidade 4.p.99-115.

RÖELKE, Helmar Reinhard. **Descobrimos Raízes**- Aspectos Geográficos, Históricos e Culturais da Pomerânia. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996. 123 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Depoimento ao Senado sobre PLS 414 e PLC 6755**- 12 de maio de 2009, FCC/PUC-SP

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos César de. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação para quem? **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, V. 28 (12).p.1466-1471, dez. 1976

SAGASTIZABAL, M. Angeles. Diversidad cultural y educación. In: SAGASTIZABAL, Maria Ângela. **Diversidad cultural y fracasso escolar**: educación intercultural de la teoria a la practica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004. p. 21-36.

SAYAD, Abdelmalek. O Retorno- elemento constitutivo da condição do imigrante. **Travessia-Revista do migrante**, São Paulo, jan.2000,p.3-32.

----- . **A imigração**. São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 299 p.

SALES, Teresa. BAENINGER, Rosana. Migrações Internas e Internacionais no Brasil- panorama deste século.**Travessia**: Revista do migrante, São Paulo, p.33-44, jan-abr, 2000, p.33-44.

SANTOS, Eneida Pereira dos. & CAMPOS, Rogério Cunha. Sujeitos da igualdade e da diferença na interculturalidade. In: SOARES, Leôncio. OLIVEIRA E SILVA, Isabel de (orgs.) **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade**-os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Atêntica, 2009. p. 23- 49.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra:** o lúdico em Bombas-uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. Tese (Doutorado). Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios. Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana. Ano XVIII, V. 34- Jan./jun. Brasília: REMHU, 2006- semestral, p.27-43.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa-** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

SARMENTO, Manuel J. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel J. PINTO, Manuel (org). **As crianças: contextos e identidades.** Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Portugal. 1997.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social no estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M. R; SARMENTO, Manuel (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara. J &M, Martins, 2008.

SARTRE, Jean- Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, S. A., 1961,p.23-48.

SCHAYDER, José Pontes. **História do Espírito Santo-** uma abordagem Didática e Atualizada 1535-2002. Campinas-SP: Companhia da Escola, 2002.

SCOTT, Ana Silva Vopi. **As duas faces da imigração portuguesa para o Brasil(décadas de 1820-1930)**. In: Congresso de História Econômica de Zaragoza, 2001.mimeo.

SEYFERTH, Giralda. **Identidade étnica, assimilação e cidadania**: a imigração alemã e o estado brasileiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1994- anpocs.org.br.

\_\_\_\_\_. A imigração no Brasil: comentários sobre a contribuição das Ciências Sociais. **Bibi**: revista brasileira de informação bibliográfica em ciencias sociais/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), São Paulo Editora da Universidade do Sagrado Coração, n. 41, p.69-89, 1996. Semestral.p.7-74.

\_\_\_\_\_. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**. Rio de Janeiro, v.3.n.1. p.95-131, abr,1997. Disponível em:

\_\_\_\_\_.Imigração e cultura no Brasil.Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_.Assimilação dos Imigrantes no Brasil. Inconsistências de um conceito problemático.**Travessia**: Revista do imigrante, Ano XIII, n.36. Janeiro-abril, 2000. p.45-50.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Contribuições Metodológicas para a Análise das Migrações. In: Demartini, Zeila de Brito Fabri. TRUZZI, Oswaldo (orgs.). **Estudos Migratórios**- perspectivas metodológicas. São Carlos: EduFSCar, 2005. p.53-86.

SILVA, M.A. et al. A família tal como ela é nos desenhos das crianças. **Ruris**: Revista do centro de Estudos Rurais do IFCH/UNICAMP, v.1, n.1, 2007, p.105-156.

SILVA, Maurício Roberto de. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar**- onde está o lazer? O gato comeu? Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação, 2000, 352p.

SINGER, Paul. Economia política e urbanização. São Paulo: editora brasiliense, 1973.1523p. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estudo.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p. 7-31, mar. 2001.

THUM, Carmo. **Educação, História e Memória**: silêncio e reinvenções pomeranas na Terra dos Tapes, 2009. 374 p. Tese (doutorado) - curso de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

TRESMANN, Ismael. Bilinguismo no Brasil: o caso da comunidade pomerana de Laranja da Terra. **Revista da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL-Rio)**. Rio de Janeiro, IFRJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da sala de Estar à sala de Baile**. Estudo Etnolinguístico de comunidades camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURBINO, Nina. **A germanidade no Brasil**. Porto Alegre: Sociedade Germânia, 2007.

TURNES, Valério Alécio. Reflexões sobre fluxos migratórios internos de populações no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. Taubaté São Paulo, v.4, p. 155-194, jan.abril, 2008.

TURRA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In.: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e Cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

VAINER, Carlos B. Estado e migrações no Brasil. Anotações para uma história das políticas migratórias. **Travessia: Revista do imigrante**. Publicação do CEM. Ano XIII, n.36, jan-abr, 2000, p.15-32.

WAGEMANN, Ernest. **A colonização alemã do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1949, 104 p.

WILLENS, Emílio. **Assimilação e Populações Marginais no Brasil**. Estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes. São Paulo: Companhia, editora nacional, 1940. 336 p.

\_\_\_\_\_. **A Aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

Sites visitados:

<http://www.museusegall.org.br/IsFetchItem.asp?sMenu=L003&Tipo=5&sItem=505>

<http://www.pmsj.es.gov.br>

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-931319970001000448&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-931319970001000448&script=sci_arttext).

<http://www.ape.es.gov.br>

[http://www.es.gov.B/site/imagens/espírito\\_santo/mapas](http://www.es.gov.B/site/imagens/espírito_santo/mapas).

# APÊNDICE



## 02. Carta de autorização para uso de depoimentos e imagens

Campinas, Setembro de 2009

Carta para obtenção de autorização de uso dos depoimentos e de imagens

Prezado(a) Senhor(a)

Meu nome é Rosali Rauta Siller, aluna do curso de doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP-São Paulo. Nesta universidade realizo uma pesquisa intitulada “Infâncias, Educação Infantil e Migrações”, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Débora Mazza e tem como objetivo investigar como as crianças pomeranas produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus grupos étnico culturais nas interações que estabelecem com seus pares e com os adultos na Educação Infantil.

Solicito autorização para uso do seu depoimento e das fotografias em minha pesquisa e em outros projetos acadêmicos.

Comprometo-me a quando finalizar minha tese, apresentar os resultados e disponibilizar uma cópia para o CMEI para que o Senhor(a) possa consultá-la e ter acesso aos resultados finais.

Agradeço sua atenção e participação nesta pesquisa.

Rosali Rauta Siller

### **Termo de aceite**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da RG n. \_\_\_\_\_, fui suficientemente informado a respeito da pesquisa, permito o uso dos depoimentos e das fotografias pela aluna Rosali Rauta Siller, RG .....CPF, n. ....aluna do Curso de Doutorado, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para fins acadêmicos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do depoente

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009.

03. Histórias: “As idas e vindas de Luana”

### **AS IDAS E VINDAS DA LUANA**

**1. EM UM LUGAR MUITO DISTANTE DAQUI, MORAVA LUANA, UMA MENINA DE 5 ANOS**

**2. LUANA MORAVA NESTE LUGAR COM SUA FAMÍLIA**

**3.SUA FAMÍLIA TRABALHAVA NA ROÇA,  
NAS TERRAS DO SR. ANTÔNIO,**

**4.MAS, CHEGOU O DIA QUE SUA  
FAMÍLIA FICOU SEM TRABALHO.  
RESOLVERAM ENTÃO MUDAR PARA  
OUTRA CIDADE, EM BUSCA DE  
TRABALHO.**

**5.E COMEÇARAM A ARRUMAR A  
MUDAN'ÇA**

**6.E A FAMÍLIA DA LUANA FOI EMBORA  
PARA ESTA OUTRA CIDADE**

#### 4.Ficha dos depoentes

<b>FICHA DO DEPOENTE</b>	
NOME:	.....
DATA DE NASCIMENTO E IDADE NA ÉPOCA DA ENTREVISTA:	.....
LOCAL DE NASCIMENTO:	.....
LUGAR DE ONDE VEIO:	.....
DATA DE SAÍDA DO LOCAL DE ONDE VEIO:	.....
DATA DE CHEGADA NO MUNICÍPIO:	.....
DATA DE CHEGADA NA COMUNIDADE:	.....
ESTADO CIVIL ATUAL:	.....
ESCOLARIZAÇÃO:	.....
ORIGEM ÉTNICO-CULTURAL:	.....
ATIVIDADE PROFISSIONAL:PAI:	.....MÃE:.....
OUTRAS PESSOAS QUE MORAM NA MESMA CASA:	.....
RELIGIÃO:	.....
CASA ( ) PRÓPRIA ( ) ALUGADA	
RENDA FAMILIAR: ( ) de 1 a 2 salários mínimos/ (...) de 2 a 3 salários ( ) de 3 a 4 salários ( ) de 4 a 5 salários ( ) de 5 a 6 salários ( ) mais de 10 salários mínimos	
PROPRIEDADE ( ). Número de hectares:	.....

# **ANEXOS**

## ANEXO 01 História da Imigração Pomerana “Brava Gente Pomerana”

### **BRAVA GENTE POMERANA !**

*Elaborado por Rosalina Koelhert  
Baseado em relatos orais e  
bibliografias históricas.  
Em memória a Grousfäter Augusto Koelhert  
e suas belas histórias.*

#### **Personagens:**

##### Família Klems

- Grousfäter August
- Grousmuter Frida
- Germano
- Janeta
- Fritz
- Maria
- Anete (bebê)

##### Família Boldt

- Willian
- Sofie
- Clara
- Marta
- Gisela
- Adolf (bebê)

#### **Materiais necessários:**

- painel mar
- barco (navio Guttemberg)
- duas bonecas (bebês)
- painel floresta
- malas, baús e bolsas de preferência antigos
- embrulho parecendo um cadáver
- ferramentas: enxadas, foices, facões, etc
- uma cobra de brinquedo
- milharal
- árvore de espuma - jequitibá
- móveis típicos de uma casa pomerana
- roupas típicas para os personagens, aventais, chapéus, sapatos, arcos floridos para o cabelo, etc
- vestido preto, grinalda verde e laço verde para a noiva
- arco de flores para a mesa
- algumas louças típicas; 1 xícara para chá

#### **Efeitos sonoros:**

- apito de navio

- ondas, gaivotas – ambiente marinho
- choro de bebê
- sons de animais - ambiente de mata
- som de concertina – se possível um tocador

**(Os personagens, munidos de malas, trouxas, bolsas e baús encontram-se no cais do porto de Hamburgo. Ouve-se o apito do navio)**

WILLIAN: **(cumprimentando Germano e G. August)** *Moir'n Germano! Moir'n Grousfäter August.* Vocês também vão embarcar? **(Germano e G. August respondem ao cumprimento)**

GERMANO: *Grâr dat* – isso mesmo! Nós decidimos tentar uma vida melhor em outro lugar.

G. AUGUST: É verdade. A vida na Pomerânia está muito difícil!

WILLIAN: *Duu häst recht* – você tem razão. Essa crise só aumenta o desemprego e a miséria.

GERMANO: Pois é, isso aumenta ainda mais a fome e a pobreza.

JANETA: Tinha dias que nós não tínhamos comida em casa.

SOFIE: Igual lá em casa. Eu tenho pena do *klain* Adolf. Não tinha leite para dar para ele por que a única vaca que nós tínhamos morreu de frio no inverno...

GERMANO; Mas agora, os nossos problemas vão acabar... *im Godes willa...*

WILLIAN: Me falaram que lá no Brasil tem terras de sobra...

G. AUGUST: Falaram também que o governo está dando terra para os imigrantes.

GERMANO: O governo também fornece enxadas, foices, facões, e sementes para os agricultores.

WILLIAN: Eles dão também um casal de *swijn* - porcos, duas *huiner* - galinhas e um *hân* - galo... **(Risos)**

G. AUGUST: Mas vocês sabem que a coisa não é bem assim, né?

JANETA: Porque, vovô. O senhor parece preocupado!

G. AUGUST: Na verdade, o governo não está dando nada de graça, não! Vocês esqueceram-se do trato?

GERMANO: *Grâr dat!* Nós assinamos um contrato. Vocês também assinaram?

WILLIAN: *Jâ* – sim! Nós temos que devolver o dinheiro da passagem, das ferramentas e sementes para o governo...

G. AUGUST: E até o custo do porco, das galinhas e do galo... Esses caras são bem espertos...

SOFIE: É, mas isso só depois que nós morarmos três anos lá no Brasil.

WILLIAN: E até lá, a gente já vai ter feito uma roça bem grande, porque as minhas filhas vão me ajudar né, meninas?

GERMANO: *Grâr dat!* Tô pensando em plantar café, milho, arroz e feijão...

WILLIAN: Pois é, Germano. Vai dar para pagar nossa dívida e ainda sobrar um dinheirinho pra nós continuar vivendo. Você vai ver!

GERMANO: E quando estiver tudo pago, nós vamos ser os donos da terra.

JANETA: E se Deus quiser, não vamos passar fome nunca mais.

SOFIE: Isso mesmo! Nossos filhos vão ter tudo do bom e do melhor... se Deus quiser!

**(Ouve-se novamente o apito do navio)**

CLARA: Vem papai e mamãe. O navio já vai partir!

SOFIE: **(Chamando as outras filhas)** Marta, Gisela! Venham! Ajudem aqui com a bagagem! **(Entrega o bebê para Clara)** Clara, segure o pequeno Adolf, mas tome cuidado! Vou ajudar seu pai e suas irmãs com as nossas coisas.

WILLIAN: Tragam as nossas coisas! Venham depressa!

SOFIE: Vamos meninas. Temos que nos apressar! **(Entram no navio)**

GERMANO: Vamos logo, eles não vão esperar muito tempo.

MARIA: **(ajudando a vovô)** *Kooma Grousmuter!* Precisamos ir agora!

G. FRIDA: Calma, minha neta! As minhas pernas já estão doendo.

MARIA: Mas logo, logo a senhora vai poder sentar e descansar!

G. FRIDA: **(Olhando saudosamente para trás)** Vou sentir muita falta da minha pátria! Estou deixando minha história para trás!

MARIA: Eu sinto muito *Grousmuter!*

G. FRIDA: Nunca mais vou ver as pessoas que deixei na Pomerânia... Suas tias e tios, minhas amigas...

MARIA: Mas a senhora vai conhecer muita gente nova. Olhe! Quantas famílias pomeranas estão vindo conosco! Vamos ficar bem, a senhora vai ver! **(Ambas entram no navio).**

GERMANO: **(Para o filho Fritz)** Fritz, pegue aquele baú ali e não esquece a bolsa com as roupinhas da pequena Anete!

FRITZ: *Jã , papa* - sim papai!

GERMANO: **(Para a esposa)** Janeta, *fruug*, você pegou a comida?

JANETA: Sim Germano. Acho que pegamos tudo! **(Aparentando tristeza)** Não ficou nada para trás a não ser a minha família... os meus pais e irmãos...

GERMANO: **(Abraçando a esposa)** Não fique triste, Janeta! Se tudo der certo eles vão vir também! Aí vamos estar todos juntos de novo! **(Olhando ao redor)** *Wo is Grousfater August* – Cadê vovô Augusto?

G. AUGUST: Tô aqui! Já estou instalado! **(Sorrindo, expressando esperança)** Brasil, a família Klems está chegando! Nos aguarde!

**(Todos se ajeitam no barco; inicia-se a viagem; sons de apito, ondas, gaivotas, etc. Todos acenam para o cais. Instantes depois ouve-se o som do choro de um bebê)**

JANETA: **(Ninando o bebê)** Calma *Klein* Anete! Já vai passar!

MARIA: Mama, será que minha irmãzinha não está com fome?

JANETA: É pode ser! Vamos tentar dar comida! Mas temos que guardar um pouco, porque a viagem ainda vai demorar... **(Dão comida ao bebê)**

G. FRIDA: **(Pegando o bebê)** *Ô Duu klain pup!* Venha com a *Grousmuter*. Vamos passear um pouco! Olhe Anete que peixes grandes!

MARIA: Não são peixes, *Grousmuter!* São baleias...

G. FRIDA: Ah... *Na já*

GERMANO: **(Para a esposa)** Janeta, eu estou com fome! Será que a comida ainda vai demorar?

JANETA: Não sei, mas a comida de ontem à noite estava com gosto estranho...

G. AUGUST: Também percebi isso! Parecia que estava azeda!

GERMANO: Isso pode ser verdade! **(Se abana com o chapéu)** Também com o calor que está fazendo!

**(Willian e Sofie se aproximam abanando-se)**

WILLIAN: Realmente, esse calor está demais!

SOFIE: Será que no Brasil é quente assim também?

JANETA: Não sabemos! Mas nós não estamos acostumados com isso, né? Lá na Pomerânia é muito frio!

SOFIE: É verdade! No inverno cai neve e tudo parece congelar...

**(Clara se aproxima aparentando estar passando mal. Dirige-se para Sofie, sua mãe)**

CLARA: Mama, não estou me sentindo bem...

SOFIE: O que você tem? O que está sentindo?

CLARA: Não sei mama... Tô com vontade de vomitar...

JANETA: Ah, isso é assim mesmo... é enjôo por causa do balanço do navio...

CLARA: Mas eu também estou morrendo de frio... Querida por mais roupas, mama. Posso pegar um cobertor?

SOFIE: Frio? Com esse calor todo? **(Põe a mão na testa da menina)** *Ah, God in Himel* – meu Deus do céu! Essa menina está ardendo de febre! Willian!

WILLIAN: Leva ela para dentro! Talvez o sol quente esteja fazendo mal...

SOFIE: Venha Clara! Seu pai tem razão! Venha se deitar um pouco.

G. FRIDA: Dá um banho com água bem fria na menina. Vai ajudar a diminuir a febre!

JANETA! Isso é uma boa idéia, mas tem um problema!

G. FRIDA: Banho frio faz bem quando se tem febre. Qual é o problema?

JANETA: Não tem água para tomar banho. Não deixaram eu dar banho na pequena Anete, ontem à noite... A pobrezinha está até com assaduras, coitadinha!

GERMANO: *Grâ dat* – é verdade! Falaram que nós não podemos gastar água senão vamos morrer de sede, porque não vai ter água para beber.

JANETA: Tem um monte de gente com coceira na cabeça!

G. FRIDA: Deve ser piolho! Quando fica sem tomar banho, começa a dar umas coisas dessas! Eu mesma já to com coceira! Será que também peguei?

GERMANO: *Grâ dat!* Eu também... Pensei que era só eu...

JANETA: Mas isso não é nada bom! Esses bichinhos sugam o sangue da cabeça das pessoas deixando elas fracas e doentes!

G. FRIDA: E passa de pessoa pra pessoa... a gente pega muito fácil...

SOFIE: *Ô main God!* As coisas estão cada vez mais difíceis... O que vou fazer com a Clara?

G. FRIDA: Molha um pano em um pouco de água fria e põe na testa dela! Vai ajudar pelo menos um pouco!

**(Sofie e Clara saem do cenário, agachando-se aos poucos. Aproximam-se Marta e Gisela aparentando grande aflição)**

MARTA: Nós estamos muito preocupadas com a nossa amiga, a Maria.

GISELA: *Frau Klems*, ela não está nada bem! **(A personagem está escondida no cenário)**

JANETA: Mas o que há com a minha filha?

MARTA: Não sabemos!

GISELA: Mas ela está passando muito mal... Desmaiou lá no quarto...

JANETA: Ai meu Deus!

GERMANO: Vamos *fruug* ver nossa filha! Será que tem remédio nesse navio?

FRITZ: Vou procurar papa! Talvez os Küster ou os Jacob tem remédio para emprestar...

JANETA: **(Para Gisela e Marta)** Vê se vocês conseguem um pouco de água para dar para o *klain* Adolf e *klain* Anete.

MARTA: Sim. Vamos fazer o possível, senão daqui a pouco eles também ficam doentes com tanto calor, né?

JANETA: Obrigada, meninas.

G. AUGUST: **(Para Willian)** Também vou me deitar um pouco...

WILLIAN: O senhor também está passando mal? Não está se sentindo bem?

G. AUGUST: Não, não se preocupe! Só estou cansado com esse balanço pra lá e pra cá!

WILLIAN: Ah, bom! Então descansa! Mesmo porque não há o que fazer por enquanto, né?

G. AUGUST: É, mas quando a gente chegar, nós vamos ter muito trabalho!

WILLIAN: E muito dinheiro também...

**(Ambos riem. Germano retorna aflito)**

GERMANO: *Ô main God* – meu Deus! Minha filha Maria não está nada bem! Ela já não responde mais nada... Nem abre os olhos! E a febre não abaixa de jeito nenhum! O que eu vou fazer?

WILLIAN: Você conseguiu algum remédio?

GERMANO: Não. Fritz andou por todo o navio. Todo o remédio que tinha já acabou! Não tem mais nada!

WILLIAN: Minha nossa! A Clara também está doente!

GERMANO: Eles falaram que tem um monte de pessoas com febre, vomitando e passando mal.

WILLIAN: *Ah God im Himel* – meu Deus do céu! Acho que vou rezar um pouco! Deus sempre ajuda, né?

GERMANO: *Grâ dat!* Eu soube que o filho dos Grulke morreu ontem por causa dessa doença!

Willian: Coitados! Era o primeiro filho deles, né?

GERMANO: Era sim! Estou muito preocupado com a Maria!

**(Janeta entra chorando)**

JANETA: Germano, Germano! Que Deus nos ajude!

GERMANO: O que foi *fruug*?

JANETA: Nossa filha Maria...

GERMANO: *Ah God im Himel!* O que aconteceu, Janeta?

JANETA: Ela morreu Germano! Nossa filha morreu!

GERMANO: **(Desesperado)** Não! Não é verdade! Eu não acredito, nisso!

JANETA: Venha ver, ela não respira mais! Está morta! **(Saem do cenário)**

G. FRIDA **(Muito triste, para G. August)** E agora? Perdemos nossa neta...

G. AUGUST: É acho que não foi uma boa idéia a gente vir nesse navio...!

G. FRIDA: E como vai ser o enterro?

G. AUGUST: Não sei... Não quero pensar nisso agora...

WILLIAN: Mas é melhor pensar *Grousfäter!* E só tem um jeito...

G. AUGUST: Qual?

WILLIAN: Tem que jogar o corpo no mar!

G. FRIDA: Jogar no mar, meu Deus do céu!

WILLIAN: É sim! E eu acho melhor fazer isso o mais depressa possível!

G. FRIDA: Por quê?

WILLIAN: Por causa da doença! A gente não sabe o que matou a Maria. Pode se espalhar e mais pessoas podem morrer... Eu tô muito preocupado com minha filha Clara. Mas ela melhorou um pouco.

G. AUGUST: Vou falar com Germano sobre o enterro. Isso vai ser muito difícil! **(Sai da cena. G. Frida, Marta, Gisela e Fritz permanecem em cena chorando; Ouve-se a fala de Janeta nos fundos).**

JANETA: Jogar a minha filha no mar? Não, nunca!

G. AUGUST: Não tem outro jeito!

GERMANO: É melhor assim! Senão mais alguém pode ficar doente!

JANETA: Coitadinha da minha filha, Maria!

**(Jogar um embrulho/ cadáver do lado contrário do cenário. Ouve-se muito choro. Segundos depois todos, com exceção de Maria, Sofie e Clara retornam ao cenário demonstrando grande tristeza)**

WILLIAN: **(Para Germano e Janeta)** Eu sinto muito! Mas essas coisas fazem parte da vida, né?

GERMANO: Tô começando a achar que não foi uma boa idéia, sair da Pomerânia!

WILLIAN: Não se culpe amigo! A gente não tinha como saber!

GERMANO: Mas se eu tivesse ficado na Pomerânia, nada disso teria acontecido!

WILLIAN: Ou estaria ainda pior! Por acaso você esqueceu todos os problemas que a gente tinha por lá?

GERMANO: É, parece que a gente vive para sofrer...

JANETA: E a Clara? Melhorou? Como ela está?

WILLIAN: Um pouco melhor, a febre abaixou. Sofie está lá cuidando dela. Mas eu continuo preocupado por causa de Anete! Ela é tão pequena ainda!

JANETA: Vou rezar para Deus cuidar de nós.

G. AUGUST: **(Ajeitando os óculos)** Acho que não estou enxergando bem... Ou então nós estamos chegando! **(Aponta para o painel da mata)** Olhem, ali!

GERMANO: *Grå dat, papa!* Nós estamos chegando! *God sai gedank* – obrigado Deus!

WILLIAN: Demorou, mas finalmente chegamos! Vou avisar Sofie e Clara que já vamos desembarcar. **(Retira-se)**

GERMANO: **(Dirigindo-se para seus familiares)** Vamos arrumar nossas coisas logo! Peguem os baús, as malas e as bolsas... Depressa!

JANETA: Calma, Germano! O navio ainda nem parou!

GERMANO: É, mas eu quero desembarcar logo. Não agüento mais ficar aqui dentro!

G. FRIDA: Ele tem razão! Sabem quantos dias nós viajamos?

JANETA: Quantos dias foram *Grousmuter?*

G. FRIDA: Eu contei os dias... Nós viajamos 48 dias...

GERMANO: Tá vendo? Tem mais de um mês que estamos nesse *shif* – navio!

G. AUGUST: E a gente ainda precisa pegar os papéis da terra...

GERMANO: *Grå dat!* E se tiver um monte de gente na frente vai demorar ainda mais. Quero começar a plantar nossa roça logo!

JANETA: Então vamos! Venham, agora já podemos desembarcar!

**(Ouve-se o apito do navio. Todos desembarcam, dirigindo-se para o cenário da mata ao som de uma música).**

WILLIAN: **(Suspirando)** Acho que não vai ser tão fácil quanto eu pensava!

SOFIE: Por quê?

WILLIAN: Olhe só pra essa mata! Tá vendo a grossura das árvores? Nós vamos ter que passar por aí para chegar às terras que serão nossas.

SOFIE: Então ainda não chegamos?

WILLIAN: Não! Nós temos que chegar ao lugar certo!

SOFIE: E como vamos fazer isso?

WILLIAN: O jeito vai ser foçar! **(Dirigindo-se para Germano)** Germano, onde ficam as terras que você vai cultivar?

GERMANO: Ih! Longe! Mas o caminho é por ali (aponta a direção)

WILLIAN; Que bom! As minhas terras também ficam nessa direção. Então vamos abrir caminho juntos.

GERMANO: É vamos ter muito trabalho, né amigo?

WILLIAN: A primeira coisa que temos que fazer é abrir caminho. Vamos fazer uma trilha...

G.AUGUST: (Pegando uma foice) Bom, pelo menos nós temos ferramentas. Vamos conseguir.

GERMANO: *Grå dat.* Chegamos até aqui e não vamos desistir agora! Vamos embora.

**(Todos caminham, uns fingindo que estão abrindo caminho entre a mata. Outros carregando a bagagem. Todos aparentam muito cansaço. Param perto da árvore- jequitibá)**

WILLIAN: Acho que chegamos. As nossas terras são essas. Tão vendo? Até que enfim chegamos!

SOFIE: É um lugar muito bonito. Vamos construir *ous huus* - nossa casa perto do rio.

GERMANO: As nossas terras são do outro lado. Vamos ser vizinhos!

JANETA: Isso é muito bom! Pelo menos vou ter alguém conhecido para conversar.

WILLIAN: Vamos fazer um mutirão. Primeiro construímos a casa da família Klems e depois a casa da família Boldt.

GERMANO: *Grå dat.* Temos que nos ajudar uns aos outros.

G. AUGUST: Eu acho que a gente tem que primeiro construir um barracão para nós todos. Depois construímos as casas das famílias.

G. FRIDA: **(Olhando para o céu)** *Grousfåter* tem razão. Precisamos de um abrigo seguro. Logo, logo vai chover. Tá parecendo que vai dar temporal.

G. AUGUST: É melhor a gente se apressar!

**(Ouve-se um grito)**

SOFIE: O que foi isso? Parece que grito foi da Clara!

WILLIAN: Mas foi ela mesma! Clara, Claraaaaaaaaa!

CLARA (Apavorada) Papa, tem uma *groust slang* - uma cobra grande ali! Ela quase me mordeu!

WILLIAN: Uma cobra grande? Onde? Onde?

CLARA: Ali, ali!

WILLIAN: **(Fingindo matar a cobra)** *Grousfåter* August, será que ela é venenosa?

**(Germano pega a cobra escondida no cenário e mostra para *Grousfåter*)**

G. AUGUST: Não conheço as cobras aqui do Brasil, mas pelo tamanho da cabeça eu acho que é muito venenosa.

SOFIE: *Ah God in Himel* – meu Deus do céu! Ela podia ter mordido Clara!

WILLIAN: E o pior é que não temos remédio nenhum para mordida de cobra!

G. FRIDA: Por isso temos que tomar muito cuidado! Eu soube que o senhor Franz Kosanke morreu por causa de uma mordida de cobra no ano passado!

GERMANO: *Grå dat!* Agora me lembro... foi muito triste! Não tinha soro e o chá que fizeram não ajudou...

G. FRIDA: Pois é ele morreu... tão novo, coitado! Por isso que digo: todo cuidado é pouco! E não é só com cobras não. Pode ter aranhas e escorpiões por aqui... é sempre bom tomar cuidado!

JANETA: É pessoal, olhem bem aonde vocês pisam...

**(Germano e Willian dirigem-se para frente)**

GERMANO: Estive pensando, Willian. Acho que nós temos que dar um nome para esse lugar. O que você acha?

WILLIAN: Também já pensei nisso! Mas que nome nós vamos dar?

GERMANO: Hum... Tem que ser um nome que tem a ver com nós e com o lugar...

G. AUGUST: **(Se aproximando)** O que foi *keirls* – homens?

GERMANO: Estamos pensando no nome daqui! O senhor tem alguma sugestão, *Grousfåter*?

G. AUGUST: Hum...**(Apontando para a árvore)** Tem muitas dessas árvores aqui. Podemos dar o nome dessa árvore às nossas terras.

GERMANO: **(Batendo no tronco da árvore)** Mas que árvore é essa?

G. AUGUST: Hum... hum...

WILLIAN: Parece com uma árvore que vi logo quando descemos do navio. Os marinheiros falaram que se chama jequitibá.

GERMANO: *Grå dat!* Eu também ouvi. Parece mesmo!

G. AUGUST: Então deve ser um jequitibá!

WILLIAN: Então esse lugar vai se chamar Jequitibá? Mas só isso? Acho que tinha que ter mais um nome.

**(Aproximam-se Clara, Gisela e Marta)**

CLARA: Papa, está muito quente hoje. Será que nós podemos nadar um pouco?

MARTA: É papa, nós vamos nadar no rio, tá?

WILLIAN: Hum... hum... já terminaram o serviço?

GISELA: Já papa! Está tudo pronto, como o senhor mandou!

WILLIAN: Então podem ir! Mas tomem cuidado! Esse rio é bastante fundo.

CLARA: Pode deixar! Tomaremos cuidado! Vamos *määkes* – meninas! **(Afastam-se)**

GERMANO: **(Coçando a cabeça)** Por falar nisso, o rio também tinha que ter um nome...

G. AUGUST: Mas tem! Esse rio já tem um nome!

WILLIAN: Ah, é? E como se chama?

G. AUGUST: Se chama rio Santa Maria da Vitória.

WILLIAN: Hum... Deve ser porque suas águas seguem até Vitória, né?

GERMANO: *Grå dat! Grå dat!* E se a gente juntasse o nome da árvore com o nome do rio para identificar essa região?

G. AUGUST: Jequitibá de Santa Maria da Vitória?

WILLIAN: Fica esquisito!

GERMANO: *Grå dat!*

G. AUGUST: Es e fosse Santa Maria de Jequitibá? É bonito!

WILLIAN: Hum... eu gostei!

GERMANO: *Grå dat!* Então esse lugar vai se chamar Santa Maria de Jequitibá!

G. AUGUST: Tá decidido! Muita gente ainda vai ouvir falar desse lugar. Vocês vão ver!

GERMANO: Por falar em ver... vocês viram a plantação de milho?

WILLIAN: É eu tava olhando! Tá uma beleza! E já podemos colher porque as espigas já estão maduras!  
**(Dirigem-se para a plantação de milho)**

G. AUGUST: A gente tem muita sorte! Essa terra é muito boa.

GERMANO: *Grâr dat!* É só plantar, cuidar e depois esperar a colheita!

WILLIAN: Vamos colher o milho e vender. Então já teremos dinheiro para pagar nossas dívidas e comprar mais sementes.

GERMANO: Mas vou pedir a Janeta para fazer um *brot* – pão para nós. As crianças gostam muito e eu também...

G. AUGUST: Pra falar a verdade também tô com vontade de comer *brot* e tomar café com leite...

WILLIAN: Então vamos *keirls* – homens! Vamos levar umas espigas pra Sofie e Janeta...

GERMANO: *Grâr dat!* **(Afastam-se, saindo do cenário. Janeta e Sofie aparecem, aparentando tristeza).**

JANETA: Você nem sabe, mas eu sinto tanta falta da minha “*mama*”. Ela ficou lá na Pomerânia. Não quis vir com a gente!

SOFIE: Mas eu também sinto falta dos meus primos e primas...

JANETA: Pois é! Tantas pessoas ficaram para trás. Às vezes eu choro de saudades da minha família...

SOFIE: Mas fazer o quê, né? Agora estamos aqui, temos que agüentar não é mesmo? Vem, vamos tomar café e comer *brot*. Acabei de tirar do forno... Eu segui a receita da *Grousmuter*... **(Entram, sentam à mesa. Entra Germano, aparentando sentir-se mal)**

JANETA: O que foi Germano? Você está pálido! Aconteceu alguma coisa?

GERMANO: Só estou um pouco tonto e enjoado. Acho que comi demais na hora do almoço...

SOFIE: Ih, mas isso um bom chá resolve...

GERMANO: Ai, ai... acho que vou vomitar...

G. FRIDA: O que foi, Germano?

JANETA: Ele está passando mal! E não tem remédio aqui em casa!

G. FRIDA: Vamos fazer um chá. Pode deixar, eu mesma vou preparar. Vai resolver rapidinho.

**(Sai do cenário. Em seguida ouve-se um grito. Entram Willian amparando G. Frida e os demais personagens)**

WILLIAN: Calma *Grousmuter*. Já está tudo bem agora. Ainda bem que cheguei à tempo...

SOFIE: Mas o que aconteceu?

GERMANO: É *Grousmuter*... Willian... o que foi?

JANETA: Quase me matou de susto! O que tinha lá fora?

G. FRIDA: Eu é que quase morri de susto... Vocês não vão acreditar...

GERMANO: Acreditar no quê? Contem logo de uma vez!

WILLIAN: A *Grousmuter* topou com uma onça bem na porta da cozinha!

SOFIE: *Ah God in Himel!* Esse bicho come gente!

WILLIAN: E o pior é que ela fugiu!

GERMANO: Fugiu?! Por que você não atirou nela?

WILLIAN: Mas eu tava sem a espingarda. Com o que eu ia atirar?

GERMANO: E agora? E se ela voltar?

G. AUGUST: Com um pouco de sorte ela não volta mais. Afinal, *Grousmuter* a espantou com aquela gritaria toda...

G. FRIDA: Ta rindo porque não foi você!

G. AUGUST: Ih, gente, tem muita mata por aí. Acho que ela vai encontrar comida.

WILLIAN: Espero que sim.

G. AUGUST: Eu acho que ela só estava curiosa ou perdida...

G. FRIDA: È, mas eu vi os dentes dela, tá? Nunca mais quero ver uma dessas na minha frente!

GERMANO: **(Fazendo caretas)** Ai, ai, ai...

G. FRIDA: *Main God!* O chá para Germano!

CLARA: Pode deixar *Grousmuter*... eu vou preparar o chá!  
 GISELA: Eu vou ajudar!  
 FRITZ: E eu vou proteger vocês... pro caso da onça voltar...  
 WILLIAN: Tomem cuidado, hein! **(Clara, Gisela e Fritz saem. Gisela retorna com o chá. Entrega-o para Germano).**  
 GISELA: Pronto! Beba! Vai ajudar! Logo, logo o senhor vai sentir-se melhor.  
 GERMANO: **(Bebendo o chá e fazendo caretas)** Nossa! Que é isso? Tem gosto ruim. Desse jeito vou por até o fígado pra fora...  
 G. FRIDA: Num reclama, Germano! Isso é muito bom pro estômago e dor de barriga. Bebe tudo para fazer efeito.  
 GERMANO: Ta bom... mas que não é gostoso... ah isso não é não!  
 SOFIE: **(Perguntando para Gisela)** Onde está Clara? Ela num saiu com você?  
 GISELA (Sorrindo maliciosamente) A Clara...?  
 SOFIE: É a Clara! Onde ela foi?  
 GISELA: Ta lá fora... Conversando com Fritz **(Dá uma risadinha)**  
 SOFIE: Clara e Fritz...?  
 JANETA: Será que é o que estou pensando?  
 WILLIAN: Será que vamos ter casamento aqui em Santa Maria de Jetibá?  
 MARTA: Nossa! Papa ficou tão emocionado que até mudou o nome do lugar...  
 WILLIAN: Mas o que foi que eu disse?  
 MARTA: Santa Maria de Jetibá... num é de Jequitibá, papa?  
 WILLIAN: Ah, de Jequitibá é muito grande... gostei de Jetibá... é mais fácil...  
 GERMANO: Também gostei... E gostei mais ainda da idéia do casamento...  
 JANETA: Já pensaram... o nosso Fritz casando com a Clara de vocês!?  
 GERMANO: To até me sentindo melhor. *Grousmuter*, esse chá é milagroso, hein?  
 G. FRIDA: Num falei! As plantas também curam! Mas o melhor remédio é a felicidade... né?  
**(Entram Fritz e Clara, parecendo encabulados. Todos sorriem)**  
 FRITZ: **(Para Germano e Janeta)** Papa, mama... eu e a Clara... a gente está pensando...  
 GERMANO: Pensando o quê, meu filho?  
 FRITZ: É que eu e a Clara... a gente se gosta muito...  
 CLARA: É desde a viagem do navio...  
 JANETA: Tanto tempo assim?  
 FRITZ: Sim. Por isso a gente quer casar!  
 GERMANO: Por mim tudo bem. Mas você tem que perguntar pro Willian Boldt, né? A Clara é filha dele...  
 FRITZ: Mas, papa...  
 GERMANO: Aproveita logo que ele ta aqui e pergunta logo de uma vez...  
 FRITZ: Tô com muita vergonha papa!  
 GERMANO: Ué, você num quer casar? Então tem que perguntar pro pai da noiva...  
 G. AUGUST: É, eu também tive que passar por isso há muito tempo...  
 GERMANO: Eu também. Precisei perguntar pro velho Grulke se podia casar com sua mãe, a Janeta. É costume, meu filho! Pergunte!  
 FRITZ: **(Todo envergonhado dirigindo-se para Willian)** Herr Willian... eu quero pedir a mão da sua filha em... em... casamento...  
 WILLIAN: Pois eu faço muito gosto desse casamento. Minha filha não poderia ter sorte maior!  
 JANETA: Nossa! Agora temos que marcar a data, fazer todos os preparativos, preparar a festa, convidar os parentes e vizinhos...  
 SOFIE: E tem que providenciar o enxoval e o vestido de noiva...  
 GERMANO: Já vou separar o boi que vamos matar para a festa!

WILLIAN: Eu tenho um porco que está no ponto e as galinhas também estão bem gordas... porque comer carne de galinha no casamento trás sorte e proteção para os noivos.

JANETA: Esse casamento vai ser o melhor que já teve por aqui. Afinal, nossos filhos merecem!

GERMANO: *Grâr dat!*

**(Todos saem, retornando logo após. As moças põem arcos floridos na cabeça e os rapazes arrumam chapéus. Se possível, trocar aventais e/ou sapatos em cena. Arrumar a mesa para os convidados, pondo um arco florido na ponta – preparativos para o casamento. Enquanto isso, a noiva põe o vestido preto, o laço verde na cintura e a grinalda na cabeça)**

SOFIE: Está tudo pronto! Clara, você está arrumada? Vamos, senão vai atrasar o casamento! Já estão todos esperando!

CLARA: **(Entrando)** Mama, esse vestido preto ficou esquisito...

SOFIE: Não minha filha. Você está uma perfeita noiva pomerana com esse vestido da *Grousmuter!*

G. FRIDA: É verdade! É costume as noivas pomeranas casarem de preto e verde!

CLARA: Porque, *Grousmuter?*

G. FRIDA: O preto representa a seriedade do casamento, e o verde a esperança de uma vida feliz.

CLARA: É mesmo?

G. FRIDA: Sim, minha querida. De hoje em diante, você e o Fritz vão viver uma vida juntos. Isso é muito sério, porque é para o resto da vida. E todos nós desejamos que vocês sejam muito felizes.

CLARA: **(Abraçando a avó)** Obrigada, *Grousmuter*. Vamos ser muito felizes. **(Dá a mão ao noivo)** Vamos?

WILLIAN: Vamos, vamos celebrar o casamento da minha filha Clara...

GERMANO: E do meu filho Fritz.

CLARA **(Virando-se para o público – crianças)** E sabe quem são os convidados dessa festa de casamento? Vocês! Venham sentem à mesa e divirtam-se no melhor casamento que já teve por aqui! Venham!

**(Encaminhar as crianças para a mesa dos convidados e servir comida típica para todos.)**

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SCHWARZ, Francisco. O município de Santa Maria de Jetibá. Santa Maria de Jetibá, 1993.

ROELKE, Helmar R. Descobrindo Raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

TRESSMANN, Ismael. *Dicionário enciclopédico pomerano: português*. Santa Maria de Jetibá, 2006.

**ANEXO 04** Vídeo no CMEI Vila de Jetibá

**ANEXO 2: CD Room- Encenação da história "Brava Gente Pomerana" - CMEI VILA DE JETIBÁ**

**Anexo 03:** CD Room- Encenação da história "Brava Gente Pomerana"- CMEI Ageniza  
Meirelles Dobruns